

ARLI SAVI DE MIRANDA

A PRÁTICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE 1.^a A 4.^a
SÉRIE DO ENSINO DE 1.^o GRAU:
UM ESTUDO DE CASO.

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

CURITIBA
1 9 8 9

A PRÁTICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO DE 1º GRAU: UM ESTUDO DE CASO

por

ARLI SAVI DE MIRANDA

Dissertação aprovada como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre no Curso de Pós-Graduação em
Educação, pela Comissão formada pe-
los professores.

Curitiba, de janeiro de 1989

À minha Mãe,

*pelo estímulo constante e
carinho de sempre*

IN MEMORIAM,

*Profª Drª Sonia Maria Coimbra Kenski,
que em sua efêmera passagem,
deixou resultados eternos*

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Acácia Z. Kuenzer,
pela competência na orientação
desta Dissertação.

Aos Professores Odilon Nunes e
Jussara P. Santos, pelo apoio
amigo e pelos momentos enriquece-
dores de reflexão.

Às Professoras entrevistadas, pe-
la colaboração.

LISTA DE QUADROS

I	- Demonstrativo da Amostra da Pesquisa	15
II	- Formação das Professoras	122
III	- Formação das Professoras com Curso Superior	123
IV	- Número de Professoras por Série	124
V	- Formação das Professoras	133
VI	- Formação das Professoras com Curso Superior	133
VII	- Número de Professoras por Série	134
VIII	- Motivos que influenciaram a opção pelo Magistério	141
IX	- Problemas Encontrados pelas Professoras na Profissão	143
X	- Sugestões das Professoras da Escola A para os Problemas da Clientela Escolar	146
XI	- Sugestões das Professoras da Escola B para os Problemas da Clientela Escolar	146
XII	- Aspectos Facilitadores da Atividade Docente	149
XIII	- Idéias das Professoras da Escola A sobre o Trabalho do Supervisor	155
XIV	- Idéias das Professoras da Escola B sobre o Trabalho do Supervisor	156

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	1
O PROBLEMA	1
OBJETIVOS DO ESTUDO	8
METODOLOGIA	8
Metodologia Utilizada	9
Definição das Escolas	9
O Contato com as Escolas	10
1ª Etapa da Pesquisa - Observação nas Escolas	10
A Escola A	11
A Escola B	12
A Elaboração do Roteiro de Entrevista	12
2ª Etapa da Pesquisa - Entrevista com as Professoras e Supervisoras	14
3ª Etapa da Pesquisa - Análise das Entrevistas	16
Análise de Documentos	17
<u>A SUPERVISÃO ESCOLAR E A CONJUNTURAA PÓS-64</u>	18
A RELAÇÃO ENTRE A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E O CAPITA- LISMO	18
A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO	28
A LÓGICA DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO REVOLUCIONÁRIO	37

A SUPERVISÃO ESCOLAR NA ESPECIFICIDADE DA REALIDADE BRASILEIRA	63
<u>A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA</u>	74
HISTÓRICO	74
ANÁLISE DAS DIRETRIZES GERAIS DA SUPERVISÃO ESCOLAR...	87
As Diretrizes de 1976	87
As Diretrizes de 1978	95
A PROPOSTA DE TRABALHO PARA A AÇÃO SUPERVISORA - 1983.	109
<u>AS ESCOLAS PESQUISADAS</u>	119
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA A	119
A Escola	119
As Professoras	122
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B	124
A Escola	124
As Professoras	132
<u>O PROFESSOR FACE A PROFISSÃO</u>	135
<u>A SUPERVISÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS</u>	154
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	170
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	173

RESUMO

As críticas que vêm sendo realizadas nos últimos anos em relação à função da Escola Pública, têm denunciado o papel controlador e conservador que o Supervisor escolar vem desempenhando no Sistema de ensino brasileiro.

Tal situação se dá principalmente quando a escola assimila um modelo de organização empresarial, decorrente das reformas estruturais verificadas na sociedade brasileira no final da década de 60.

Com isso, os fundamentos teóricos da prática da Administração, passam a fundamentar a prática da Supervisão, voltada cada vez mais para o gerenciamento do Sistema.

A partir desse quadro, optou-se em pesquisar como as professoras representam a Supervisão Escolar, com o objetivo de redefinir essa função, para uma prática realmente educativa. Desta forma, procurou-se extrair o lado válido das representações, o "bom senso", que apontou para a importância do trabalho coletivo na escola.

Entende-se assim, que esse trabalho deve ser o ponto de partida para que os educadores possam rever suas práticas e direcioná-las para um "fazer novo", comprometido com os interesses populares.

ABSTRACT

The critiques that the performance of the Public School has received during the last years, have evidenced the controlling and conservative role that the School Supervisor has in the Brazilian Educative System.

This situation occurs mainly when the school absorbs a model of enterprising organization, due to the structural changes that occurred in the Brazilian society by the end of the sixties.

Thus the theoretical basis of the practice of the administration becomes the basis for the practice of Supervision, with a view to the Management of the System.

Starting from this point, the option was to research how the teachers represent the School Supervision, with the aim of redefining this function, in order that it becomes an actual teaching practice. So, the attempt was made to make the best use of the worthy side of the representations: "the common sense", that pointed out the importance of teamwork at school.

It is understood that this work be the starting point so that the educators can review their practices and direct them to a "new know-how", towards the public interest.

1. INTRODUÇÃO

1.1. O PROBLEMA

As altas taxas de reprovação e evasão atualmente constatadas no ensino elementar, principalmente na escola pública, têm sido consideradas, em grande parte, como índices reveladores da incompetência da escola.

Essa situação tem levado a um frequente questionamento sobre a instituição escolar e conseqüentemente sobre os especialistas de Educação, tendo em vista que surgiram, a partir do Parecer 252/69, com o objetivo de melhorar o aspecto qualitativo do ensino, mas que até agora pouco têm contribuído nesse sentido.

Entretanto, reduzir o fracasso da escola à atuação dos especialistas de Educação é abordar o problema de maneira ingênua e unilateral. Assim é que os determinantes da crise educacional devem ser analisados como decorrentes do sistema social, econômico e político que configuram a realidade brasileira.

A questão dos especialistas de Educação, mais especificamente a do Supervisor Escolar, objeto deste estudo, terá sua significação mais claramente apreendida se sua discussão também se iniciar dentro de um quadro mais amplo de análise, ou seja, a partir das relações que se estabelecem entre edu-

cação e sociedade.

Dentro dessa perspectiva, ARROYO (1979) constata que o sistema de ensino brasileiro, a partir da Revolução de 1964, inseriu-se numa política de "educação para o desenvolvimento". A finalidade primordial dessa política seria a de ajustar a escola aos objetivos de modernização e racionalização do modelo econômico implantado na época. A necessidade de modernização da educação tem sua justificativa na vinculação existente entre escola e preparação de mão-de-obra (ARROYO, 1979, p.).

Portanto, dentro do objetivo de modernização, seja necessária a formação de profissionais que viessem assegurar a racionalidade do processo educacional.

Assim é que, em 1968, foi aprovada a Lei da Reforma Universitária, no bojo da qual se determinava o aprimoramento técnico dos recursos humanos, visando assegurar a eficiência e a produtividade do sistema educacional.

Ainda de acordo com essa política de educação, houve a aprovação do Parecer 252/69, que veio regulamentar as habilitações técnicas do curso de Pedagogia, entre elas a de Supervisão Escolar.

Ao analisar a formação desse profissional, CORRÊA DA SILVA (1981), constata que ela se realiza dentro de um enfoque tecnicista e de acordo com os princípios da administração empresarial. (CORREA DA SILVA, 1981, p.

Esse tipo de formação levaria os Supervisores a atuarem dentro de um modelo gerencial. Nesse modelo, a figura do Supervisor corresponderia à do gerente que, por sua vez, dominaria a dimensão intelectual e subjetiva do trabalho, enquanto ao docente caberia a execução das tarefas.

Assim, o processo educativo tornar-se-ia fragmentado, "separando o pensar do fazer, cabendo ao supervisor as tarefas nobres de planejar, elaborar, coordenar, avaliar, etc., reduzindo os professores a meros executores de planos pré-estabelecidos". (ARROMO, 1982, p. 127).

Essa posição entre trabalho de concepção e de execução, assinalaria na escola a divisão do trabalho, implicando isso no reconhecimento, por parte do professor, de uma autoridade hierarquicamente superior à sua: a do supervisor.

A divisão do trabalho torna necessário o controle. Este, de acordo com CORRÊA DA SILVA (1981), seria a principal característica do trabalho do Supervisor, que passaria a controlar determinadas etapas do ensino, alijando o professor do processo decisório da escola. Isso iria deflagrar um clima de antagonismo no âmbito das relações escolares. (CORRÊA DA SILVA, 1981, p.).

Em decorrência de todo esse processo, instalar-se-ia na escola um regime de autoritarismo que passaria a contar com a subserviência e a obediência sem crítica por parte dos professores. (MELLO, 1982, p. 58).

Resultaria disso, a acomodação e o descomprometimento por parte de um grande número de educadores para com a educação da maioria das crianças, hoje presentes na escola pública e que são originárias das camadas populares. (MELLO, ob. cit., p. 58).

Porém, gradativamente, os próprios Supervisores vêm tomando consciência de seu papel controlador e tentam redefinilo, buscando a dimensão educativa dessa função.

Tendo em vista que "a divisão técnica do trabalho é um caminho sem volta em qualquer sistema que se torna complexo"

(TERESA R.N.DA SILVA, 1982, p. 6), a solução estaria em se pensar em novas formas de se organizar o trabalho dentro da escola, onde o objetivo principal seria a reapropriação por parte de todos os educadores, de seu espaço de participação na totalidade escolar.

Isso implicaria, por parte do Supervisor, na renúncia a uma prática individualizada em busca de estilos mais coletivos e participativos de atuação com os docentes. (ARROYO, ob. cit., p. 110).

Nessa coletivização do pensar e agir educativo, cada elemento continuaria atuando dentro de sua especificidade. Entretanto, não se perderia a visão da totalidade dos problemas da escola e da comunidade. Não haveria mais a cisão entre teoria e prática, entre decisão e ação. O processo educativo, antes fragmentado, reencontraria sua unidade na "praxis" coletiva.

Esse novo estilo de trabalho deveria ser acompanhado de um projeto político, onde Supervisores e demais educadores estariam comprometidos com um único objetivo: a educação das crianças das camadas populares.

Sabe-se que no decorrer dos últimos anos, estudos como os de ARROYO (1979, 1981, 1982), KUENZER (1979), CORRÊA DA SILVA (1981), MELLO (1982) e outros, vêm realizando uma reflexão crítica sobre os especialistas de Educação, reflexão esta que tem procurado também redirecionar a prática desses profissionais para um "fazer novo", na busca de caminhos para uma ação realmente educativa.

Entretanto, no repensar do papel do Supervisor, pouca atenção foi até agora destinada em ouvir aqueles que vivem a

escola em seu dia-a-dia. os professores. Estes, como agentes da ação pedagógica e detentores da autoridade na prática, devem também estar inseridos nesse movimento de redefinição da função supervisora.

Daí o interesse desta pesquisa em procurar ouvir o discurso de professores e supervisores sobre a prática da Supervisão Escolar, visando fornecer elementos que venham a contribuir para o redimensionamento da ação supervisora.

Utiliza-se, neste estudo, das representações por se constituírem em uma das vias de apreensão do mundo concreto e que em muito poderá vir a auxiliar na compreensão das forças contraditórias que condicionam a relação Supervisor/Professor.

Entretanto, para se apreender essa realidade concreta, é preciso que se chegue, no dizer de KOSIK, à "coisa em si", a qual não se manifesta imediatamente ao homem. (KOSIK, 1976, p. 9).

Para captá-la, o indivíduo deverá ter frente à realidade uma atitude de investigador, buscando, através da compreensão teórica da realidade, transpor a aparência dos fenômenos para ir de encontro à essência dos mesmos.

Porém, essa atitude especulativa, não é a forma comum do agir humano. Diante da realidade, a atitude do homem é eminentemente prática. Ao produzir os seus meios de existência, o homem como ser histórico exerce suas atividades práticas no trato com a natureza e com os outros homens, transformando o mundo sensível.

Atrás desse trato prático-utilitário que o homem mantém com as coisas, "o indivíduo 'em situação' cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlati-

vo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade." (KOSIK, 1976, p. 10).

Desta maneira, as representações passam a ser formas explicativas do que o indivíduo acredita ser a realidade. Adquirem assim, um caráter normativo, pois é através deles que o homem passa a orientar-se no mundo. Pertencem, portanto, ao senso comum, "forma ideológica do agir humano". (KOSIK, ob. cit., p. 15).

Através das representações, os indivíduos têm, segundo Marx, uma visão profana do mundo, pois apenas se apercebe daquilo "que é visível a olho nu". (MARX & ENGELS, s.d., p. 30).

Desta forma, eles não captam o mundo real, tal como ele é, em seu movimento histórico, embora pensem traduzi-lo. O homem passa a viver assim, no mundo da aparência.

As representações, segundo KOSIK, pertencem ao "mundo da pseudoconcreticidade". Estas são "projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento". (KOSIK, ob. cit., p. 11).

O que confere às representações o caráter de pseudoconcreticidade é a independência e naturalidade com que elas manifestam suas existências.

Mas, assim como o mundo material não tem uma origem autônoma, independente da produção social humana, o mundo das representações também se apresenta como um produto das relações sociais que os homens contraem entre si, tendo por base um determinado modo de produção.

Sobre a base material das representações, encontra-se

explicação em Marx, na Ideologia Alemã, quando diz:

São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc , mas os homens reais, actuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente, e o Ser dos homens é o seu processo da vida real" (MARX & ENGELS, ob cit , p 25)

Desta forma, as representações perdem a pretensa autonomia de suas existências e aparecem como fenômenos derivados e mediatos. São sedimentos e produtos da praxis social da humanidade.

Não se deve, porém, ao interpretar as idéias de Marx, cair num reducionismo econômico. Isso reduziria as representações a um simples reflexo das bases materiais e negaria a relação dialética existente entre a estrutura e a superestrutura. Portanto, "não existe uma determinação direta, mecânica, da economia, mas uma determinação complexa, estrutural". (HARNECKER, 1971, p. 109).

Estabelecido que as representações são produzidas coletivamente, sendo determinadas em última instância, pelas relações materiais, o fato de aparecerem como formas reificadas, evidencia o caráter falseador das representações e a sua "natureza simbólica, cuja função primordial seria a de ocultar as contradições de um dado sistema social" (...), sistema esse que reproduz". (LANE, 1980, p. 97).

Desta forma, as representações consideradas como fenômenos pertencentes ao mundo da pseudoconcreticidade são, segundo KOSIK, "um claro-escuro de verdade e engano" (KOSIK, ob. cit. p. 11). Seu elemento próprio é o duplo sentido que está na

atividade do fenômeno em indicar a essência, e ao mesmo tempo, escondê-la (KOSIK, ob. cit., p. 11). Assim sendo, ao mesmo tempo que as representações contêm elementos da realidade, que se encontram ocultos, ou pelo menos parcialmente manifestos, contêm também elementos falsos que se revelam de forma mais imediata e frequente ao homem. Com isso, não se quer dizer que a realidade encontra-se somente na essência do fenômeno. Considerados isoladamente, um torna-se tão irreal quanto o outro. O mesmo isolamento pode fazer com que sejam considerados como a única ou "autêntica" realidade. Daí ser a realidade a unidade do fenômeno e da essência. (KOSIK, ob. cit., p. 12).

Para se chegar à compreensão dessa realidade, deve-se estudar a "coisa em si", a estrutura da coisa, a essência da coisa. Porém, como ela não se revela na percepção imediata, cabe à filosofia auxiliar o homem nessa tarefa.

Portanto, é com o auxílio da Dialética que pretende-se, neste estudo, ir para além da pseudoconcreticidade das representações, através da análise histórico-crítica.

1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Identificar como os professores representam a prática da Supervisão Escolar.

Analisar criticamente os possíveis determinantes das representações dos professores.

1.3. METODOLOGIA

O sistema educacional escolhido para objeto deste estudo foi a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) por ser uma

realidade onde a pesquisadora atua e sobre a qual detém conhecimentos considerados importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme levantamento realizado em maio de 1985, constatou-se que a R.M.E. mantinha, na época, 86 (oitenta e seis) escolas em funcionamento, das quais 7 (sete) ofereciam 1º Grau completo e as restantes, ensino de 1ª a 4ª série.

Tendo em vista essa constatação, e considerando-se que a experiência profissional da pesquisadora vem sendo realizada em escolas que ministram o ensino para as quatro primeiras séries do 1º Grau, optou-se por restringir a pesquisa a essa etapa de escolarização.

Segundo levantamento realizado em maio de 1985, observou-se que, das oitenta e seis escolas existentes na R.M.E., 25 (vinte e cinco) delas funcionando com o quadro do Corpo Técnico Administrativo (CTA) incompleto, fato que excluiu essas escolas da pesquisa.

1.3.1. METODOLOGIA UTILIZADA

O interesse em priorizar a análise qualitativa dos dados, fez com que se optasse pela metodologia de estudo de caso. Esta se evidenciou adequada aos objetivos da pesquisa por possibilitar melhor apreensão e explicação da realidade.

1.3.2. DEFINIÇÃO DAS ESCOLAS

Escolheu-se por sorteio as duas escolas que passariam a constituir os casos a estudar. A opção em trabalhar com duas

escolas justifica-se pela possibilidade da realização de um estudo comparativo entre as representações das professoras de cada unidade escolar.

1.3.3. O CONTATO COM AS ESCOLAS

Após o sorteio das escolas onde se iria desenvolver o Projeto de Pesquisa, realizou-se um contato com as Diretoras de cada uma delas, onde se expôs os objetivos e a metodologia do estudo. Nesse primeiro contato, sentiu-se de imediato um grande interesse e aceitação pelo tema da pesquisa, fato que veio a confirmar-se com a concordância de todos os elementos da escola em participarem do Projeto.

Optou-se por realizar todas as etapas previstas na pesquisa em uma escola, para posteriormente desenvolver a mesma metodologia de trabalho no outro estabelecimento de ensino, integrante do estudo.

Assim, ficou estabelecido que nos meses de junho e agosto de 1985, a pesquisa seria realizada na escola A e em setembro e outubro, na escola B.

1.3.4. 1ª ETAPA DA PESQUISA - OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS

A 1ª etapa da pesquisa constou de uma observação sistemática, objetivando não só estabelecer um entrosamento com o grupo como também e principalmente conhecer, ainda que empiricamente, a escola no seu acontecendo, perceber seus problemas, precariedade e contradições.

1.3.3.1. A ESCOLA "A"

Nos períodos de 10 de junho a 05 de julho e de 29 de julho a 19 de agosto, foram realizadas as observações na Escola A.

Tentou-se acompanhar, o mais de perto possível, as atividades desenvolvidas pela Supervisora Escolar, para verificar as dificuldades encontradas por essa profissional em viabilizar sua proposta de trabalho. Muitas vezes chegou-se até a um total envolvimento com as atividades realizadas pela Supervisora, fato que resultava sempre em alguns momentos de discussão e reflexão que em muito contribuíram para o caminhar da pesquisa.

No decorrer dessa etapa buscou-se obter um maior conhecimento sobre a unidade escolar em estudo, consultando diversos documentos tais como: Histórico da Escola, Fichas de Curriculum-Vitae dos professores e quadros estatísticos com dados sobre matrícula dos alunos.

Através de informações fornecidas pela Supervisora, organizou-se, gradativamente, uma pequena caracterização de cada turma, o que facilitou o "situar-se" da pesquisadora na escola, bem como um maior conhecimento dos problemas apresentados pelos alunos, principalmente em relação àqueles que dizem respeito à aprendizagem.

Todas as observações realizadas foram registradas em um caderno de campo.

A convivência quase que diária da pesquisadora com o corpo docente e demais integrantes da escola, foi evidenciando um bom relacionamento entre esses elementos. Mesmo assim, foram realizadas entrevistas informais com algumas professoras

como forma de travar um contato mais direto com elas. Nesses encontros, a conversa transcorreu em torno da experiência profissional de cada uma delas.

Com a cneçada das férias de julho que, de acordo com o calendário da escola, realizou-se de 15/07 a 27/07, as observações foram interrompidas. O trabalho foi retomado no dia 29/07 e concluído no dia 19/08.

1.3.3.2. A ESCOLA "B"

Apesar da pesquisa não estar concluída na Escola A, resolveu-se acelerar o cronograma de trabalho, iniciando no mês de agosto a etapa de observação na Escola B. Esta escola possui duas Supervisoras, uma para cada turno, fato que deve ser considerado uma especificidade na pesquisa, tendo em vista que outras, com o mesmo número de turmas, ou um número aproximado, possuem apenas uma Supervisora trabalhando em horário alternado, como é o caso da Escola A.

Nos primeiros dias de observação manteve-se contatos informais com as Supervisoras da Escola B, com a finalidade de se conhecer o funcionamento daquele estabelecimento de ensino. Realizou-se também a leitura de documentos, como a Ficha do Curriculum - Vitae dos professores e do Plano Curricular da Escola. Ainda em agosto, foram realizadas entrevistas informais com o corpo docente, objetivando obter maior entrosamento com o grupo.

1.3.5. A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nos estudos realizados por PEDRA (1980), verificou-se que

um dos maiores problemas no estudo das representações está relacionado à indefinição da metodologia que permita alcançá-las da maneira mais fiel possível.

A partir disso, considerou-se como a forma mais adequada para o alcance dos objetivos desta pesquisa, a utilização da técnica da entrevista não estruturada, a qual concede aos sujeitos maior liberdade para expressarem através de seus discursos, suas representações.

Tendo como referencial a experiência profissional da pesquisadora, os pressupostos teóricos constantes do projeto de Pesquisa e as observações realizadas na 1ª etapa deste estudo, elaborou-se um roteiro de entrevista para ser realizado com as professoras e um outro roteiro, semelhante ao primeiro, acrescidos de algumas questões mais específicas, para ser realizado com as Supervisoras das escolas integrantes da pesquisa.

Deve-se registrar que o objetivo da pesquisa não é analisar as representações das supervisoras e que estas foram entrevistadas apenas para se obter dados que pudessem vir esclarecer e enriquecer a pesquisa.

Os roteiros constaram de duas partes: a primeira tinha como objetivo apreender a representação do professor sobre sua própria prática. Questionou-se então, entre outros aspectos, o papel do professor frente às crianças das camadas populares, dificuldades e facilidades encontradas na profissão, trajetória profissional, a relação com o aluno, motivos da escolha profissional e alternativas de solução para os problemas enfrentados pelo Magistério. Pressupôs-se então, que a forma como o Professor se posiciona diante de certas questões educa-

cionais e no espaço das relações sociais existentes na escola, exerceriam um papel determinante na maneira dele representar a prática da Supervisão Escolar.

A segunda parte do roteiro da entrevista tinha como objetivo a questão principal da pesquisa, ou seja, identificar o Professor representa a prática da Supervisão Escolar. Questões do tipo: Como o Supervisor pode contribuir para a resolução de seus problemas de sala de aula ? Que atividades o Supervisor deve priorizar em sua prática ? Como pode desenvolver um trabalho coletivo com o corpo docente ? Tinham como objetivo levantar a discussão e reflexão sobre a prática da Supervisão Escolar e , a partir daí, apontar caminhos para uma nova forma de organização do trabalho dentro da escola.

Às Supervisoras foram colocadas basicamente as mesmas questões (preocupações). Entretanto, neste caso, a situação ficou invertida, pois na primeira parte do roteiro de entrevista, o Supervisor é questionado sobre a representação que faz da prática do professor e na segunda parte, sobre a representação que faz de sua própria prática.

Após a elaboração dos roteiros de entrevista, estes foram submetidos à apreciação de dois juízes, cujo papel foi o de avaliar se as questões que se colocavam adequavam-se ao que se pretendia investigar.

Houve um pequeno ajuste em algumas perguntas e depois disso, chegou-se à versão final dos roteiros de entrevistas utilizados na pesquisa.

1.3.6. 2ª ETAPA DA PESQUISA - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E SUPERVISORAS

Período de realização:

Escola A - de 20/08 a 03/09/85

Escola B - de 05/11 a 05/12/85.

Nesta etapa foram entrevistadas individualmente as professoras e supervisoras integrantes da pesquisa, de acordo com a técnica de entrevista não estruturada. Na aplicação dessa técnica, observou-se que, embora com um roteiro de perguntas pré-estabelecido, as respostas das entrevistadas desencadeavam novas perguntas, fazendo, muitas vezes, com que a entrevista tomasse um rumo indicado pelas próprias entrevistadas.

Optou-se por entrevistas 50% do total de professoras regentes em cada escola, sendo 25% pertencentes à cada turno. Quanto às supervisoras, foram realizadas entrevistas com o número total de elementos que atuam nas escolas integrantes da pesquisa.

QUADRO I - DEMONSTRATIVO DA AMOSTRA DA PESQUISA

ESCOLA	Nº TURMAS	Nº REGENTES	AMOSTRA REGENTES	SUPERVISORAS **
A	24	24	12	01
B	30	24*	12	02

* Na Escola B há algumas professoras que têm dois padrões e, portanto, são regentes nos dois turnos (contando, desta forma, com apenas uma professora para pesquisa).

** A Supervisora da Escola A faz horário alternado. Na Escola B há uma supervisora para cada turno.

Conforme demonstra o quadro acima, a amostra ficou constituída por 24 professoras e 3 supervisoras.

O critério utilizado para a definição da amostra de professoras regentes foi o sorteio. De posse do resultado fez-se uma consulta à cada uma das professoras sorteadas, para saber se concordavam em participar das entrevistas. Para a pesquisadora, a participação voluntária seria um fator decisivo para o bom andamento da pesquisa. Somente duas professoras, uma de cada escola, negaram-se a participar. Foi realizado um segundo sorteio para indicar as respectivas substituições.

No início de cada entrevista sempre foram apresentados os objetivos da pesquisa e todas as demais explicações necessárias para o melhor desenvolvimento da técnica utilizada.

Em ambas as escolas, a maioria das entrevistas foram realizadas nos horários de permanência das professoras, ou seja, no período destinado às aulas de Educação Física, Artes e Sala de Leitura (CAC).

Todas as entrevistas foram gravadas para proporcionar maior liberdade de diálogo aos elementos envolvidos no processo e o registro integral dos discursos. Após a gravação, os discursos das entrevistadas foram datilografados na íntegra para posterior análise.

1.3.7. 3ª ETAPA - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Conforme foi mencionado anteriormente, o roteiro de entrevista constava de duas partes: a primeira sobre a representação do professor sobre sua própria prática, e a segunda, sobre a representação do professor sobre a prática da Supervisão escolar. Desta forma, elaborou-se dois quadros analíticos, um para cada parte acima mencionada. O levantamento foi reali-

zado de acordo com a ordenação numérica das perguntas. Assim, sintetizou-se inicialmente, as principais idéias (representações) de cada professora entrevistada referente à pergunta número um. Posteriormente, procedeu-se à mesma forma de análise em relação à pergunta número dois, e assim sucessivamente. Desta forma, os quadros analíticos permitiram fazer uma análise horizontal do conteúdo das entrevistas, como também uma análise vertical. A primeira forneceu condições para a organização das respostas em categorias mais amplas e a segunda permitiu uma visão geral sobre as representações individuais das entrevistadas.

O mesmo procedimento foi utilizado para a análise dos conteúdos das representações das Supervisoras sobre a prática dos professores - 1ª parte -, e das representações das Supervisoras sobre a Supervisão Escolar - 2ª parte.

1.3.8. ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Nesta pesquisa foram analisados diversos documentos a fim de contextualizar a função supervisora na Rede Municipal de Ensino e possibilitar a maior compreensão dos seus determinantes. Os documentos consultados encontram-se citados nas notas de referência do 3º Capítulo.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez-CEDES 1(2): 36-46, jan/1979.
2. _____. Dimensões da Supervisão Educacional no contexto da práxis educacional brasileira. Palestra proferida no IV Encontro Nacional de Supervisores Educacionais. 1981. 16 p.
3. ARROYO, Miguel et alii. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982. p. 103-33.
4. CORRÊA DA SILVA, Naura Syria F. Supervisão educacional. Uma reflexão crítica. Petrópolis, Vozes, 1981. 103 p.
5. HARNECKER, Marta. Os conceitos elementais do materialismo histórico. 1971.
6. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
7. KUENZER, Acácia Z. As implicações do modelo político brasileiro na determinação das funções do Supervisor de Educação. Conferência proferida no II ENSE. 1979. 10 p.
8. LANE, Sílvia T. Maurer. Uma redefinição da psicologia social. Revista Educação & Sociedade, 2(6): 97-103, maio, 1980. São Paulo, Cortez, Autores Associados e CEDES.
9. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã I. Lisboa, Presença, 1980.
10. MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos ou sobre a divisão do trabalho escolar. São Paulo, CEDES/Cortez, 1982. nº 6. p. 51-9.
11. PEDRA, José Alberto. Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. São Paulo, 1980. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
12. SILVA, Teresa Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os

especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. São Paulo, CEDES/Cortez, 1982. nº 6, p. 3-7.

2. A SUPERVISÃO ESCOLAR E A CONJUNTURA PÓS-64

2.1 A RELAÇÃO ENTRE A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E O CAPITALISMO

A Organização Científica do trabalho encontrou no modo de produção capitalista o campo ideal para o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e consolidação. Com a introdução da divisão do trabalho, especialização e estrutura funcional no processo de organização da produção, a Administração Científica contribuiu para a racionalização e para o aumento da produção das empresas capitalistas. "Isto significa que, embora a Administração não determine o desenvolvimento do capitalismo, ela é uma prática que dele decorreu e que, no estágio atual do capitalismo monopolista, tem uma função determinada e determinante no seu processo de expansão". (FELIX, 1984, p. 68).

A primeira tentativa moderna de organização da produção teve como principal protagonista Frederick W. Taylor.

É no período de plena hegemonia do capitalismo industrial, entre 1870 e 1918, que Taylor inicia suas observações nas usinas de minério da Midwale Steel Company as quais acabaram resultando na determinação dos princípios norteadores da Teoria da Administração Científica.

Seus estudos vieram de encontro aos interesses capitalistas da época, pois com o advento da máquina e surgimento

de novos mercados de consumo tornava-se urgente a adoção de diferentes formas de organização do trabalho que pudessem elevar o índice de produtividade do trabalhador e a taxa de lucro das empresas.

Em suas observações, Taylor constatou que os trabalhadores apresentavam um padrão de rendimento muito aquém de suas reais possibilidades. Mediante a fragmentação de tarefas, passou a partir daí, a cronometrar o tempo destinado à execução de cada operação pelo operário. Após detalhados estudos de tempo e movimento reorganizou essas operações numa determinada ordem sequencial que possibilitasse ao trabalhador menos desgaste físico, maior eficiência e produtividade.

Entretanto, a teoria de Taylor não visou apenas o aprimoramento de métodos de organização do trabalho manual. Objetivou também estabelecer uma divisão de trabalho e de responsabilidade entre empregados e a direção da empresa. "Para isso, instituiu o 'comando funcional' e a separação entre a ação de planejar e a de executar". (MEDEIROS, 1983, p. 13).

"No comando funcional, os trabalhadores receberiam ordens dos diversos chefes encarregados da supervisão de um dos múltiplos aspectos (momentos) do trabalho a ser realizado. Mediante essa chefia funcional, seria simplificada a tarefa de dirigir e solucionada a dificuldade de encontrar uma pessoa possuidora de uma especial variedade de informações e de "diferentes qualidades morais e intelectuais" necessárias ao bom desempenho no cargo de chefia. Neste sistema de comando múltiplo, cada trabalhador encarregado de planejar ou orientar a execução das atividades deveria aprofundar cada vez mais o domínio de sua especialidade ou função. Aos situados no trabalho junto às máquinas caberia unicamente o cumprimento de ordens, sendo necessário apenas que fossem capazes de aprender rapidamente a executar tarefas simples, mediante a compreensão de ordens escritas, de modo a atingir os padrões de

rendimento estipulados pela direção" (ME-
DEIROS, 1983, p 13)

Desta forma, caberia aos trabalhadores a execução de tarefas padronizadas, previamente elaboradas pelo grupo de planejadores. Essas tarefas eram distribuídas aos operários em forma de folhas de instrução, que descreviam em detalhes a atividade a ser realizada e os meios necessários para sua melhor execução. Tudo isso visando sempre obter a maior produtividade possível das forças produtivas da empresa.

Esse processo de divisão de trabalho representou, segundo Linhart, "a apropriação, pelo capital, do último 'meio de produção' fora do seu alcance. o 'saber fazer' profissional, antes considerado um monopólio dos trabalhadores". (LINHART, "apud" MEDEIROS, 1983, p. 15).

Evidencia-se assim, a consolidação da subordinação do trabalho ao capital. Essa relação advém do próprio modo de produção capitalista, no qual o trabalhador, desprovido dos meios de produção, não tem outra alternativa, senão vender sua própria força de trabalho, para garantir sua sobrevivência.

Referindo-se ao modo de produção capitalista Marx diz o seguinte:

"O processo capitalista de produção reproduz, portanto, em virtude de seu próprio desenvolvimento, o divórcio entre a força de trabalho e as condições de trabalho, reproduz e eterniza, com isso, as condições de trabalho, reproduz e eterniza, com isso, as condições de exploração do operário. Obriga-o constantemente a vender sua força de trabalho para poder viver e permite constantemente ao capitalista comprá-la para enriquecer-se. Portanto, o processo capitalista de produção não só reproduz a mais-valia, mas também produz e reproduz o mesmo regime de capital de uma parte o capitalista e da outra o trabalhador assalariado" (MARX, "apud" HARNECKER, 1971, p 167)

Depreende-se daí que a definição das classes na estrutura social se dá através das relações específicas que os grupos sociais mantêm com os meios de produção. (HARNECKER, 1971, p. 179).

Portanto, "a situação de classe está determinada pelo lugar que os indivíduos ocupam no processo de produção social". (Id., *ibid.*, p. 179).

Desta forma, as relações sociais antagônicas que se estabelecem na fábrica entre patrão e operário, revelam nada mais do que a luta de classes presente na sociedade capitalista.

Na tentativa de dissimular esse antagonismo, Taylor instituiu o "sistema de pagamento por produção", visando alcançar uma "identidade de interesses" entre patrão e empregado. Esse sistema eliminava o chamado "fazer cera", recurso utilizado pelos trabalhadores, que diminuía os lucros da empresa. Essa nova forma de organização da produção processava-se da seguinte forma: ao final de cada dia o trabalho do operário era avaliado, quando seu desempenho correspondia ao nível do padrão esperado, recebia um cartão branco, em caso contrário, recebia um cartão na cor amarela, o que significava que no dia seguinte teria que trabalhar mais para aumentar sua produtividade. (MEDEIROS, 1983, p. 14).

Assim, de acordo com Kliefbard, "já que o ritmo estabelecido cientificamente poderia ser usado para delinear as dimensões de uma atividade virtuosa, a diligência poderia ser recompensada e a indolência punida". (KLIEBARD, *Burocracia e Teoria de Currículo*. In: MESSICK et. alii, 1980, p. 111).

Foi o que passou a acontecer, com a introdução nas In-

dústrias, de uma política de incentivo à produção, da qual, a premiação ao trabalhador mais produtivo, é um exemplo.

É interessante notar, que nessa política, o prêmio está relacionado apenas ao fator de produtividade, o que significa que características ligadas a outros aspectos, como por exemplo, a qualificação profissional do operário, não eram valorizadas dentro do Taylorismo.

Com a expansão do capitalismo, Taylor foi aperfeiçoando sua teoria. Desta feita, suas preocupações estavam voltadas em desenvolver um "ideal formativo de conduta humana", no qual uma virtude merecia destaque. a obediência. Esta "(...) devidamente desenvolvida, facilitaria a manipulação do homem como força de trabalho, pelos procedimentos administrativos utilizados pela empresa moderna". (MEDEIROS, 1983, p. 19).

Observa-se assim, que, gradativamente cresce o domínio do capital sobre o trabalho, através da idealização de novas formas de exploração do trabalhador. Estas não correspondem mais apenas ao controle das atividades manuais do operário. Foram ampliadas e passam agora a controlar a própria conduta do trabalhador para levá-lo a níveis cada vez mais elevados de eficiência.

Como resultado da Administração Científica, encontra-se um trabalhador desqualificado pela divisão e especialização do trabalho, reduzido à condição de um simples instrumento dos meios de produção, submetido à uma estrutura hierárquica que planeja e controla seu próprio trabalho e portanto o domina. Dessa forma, o trabalho para o operário fica reduzido à uma atividade mecânica, monótona, desprovida de sentido e criatividade, mas à qual continua a submeter-se por razões

de sobrevivência.

Novas formas de assegurar a divisão do trabalho são propostas. Desta vez, é Fayol, teórico da Escola Clássica, que formula princípios básicos para uma Teoria da Administração, dos quais, planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar são alguns deles. Isso contribuiu para o maior controle do trabalho em todos os níveis de organização da empresa, desde o momento do planejamento do processo de produção, até a sua execução.

Com o decorrer do tempo, como não poderia deixar de acontecer, houve uma reação dos trabalhadores contra o Taylorismo. Os operários, agora organizados em grandes centrais sindicais, pressionam os patrões reivindicando uma correção nos excessos da racionalização técnica.

Aos empresários cabia encontrar uma forma de neutralizar a ação sindical, desde que essa forma não interferisse nos lucros da empresa.

A resposta patronal se deu através da Escola de Relações Humanas que se propunha a humanizar a indústria, partindo da valorização dos aspectos sociais e psicológicos do trabalho fabril.

O principal teórico dessa Escola foi Elton Mayo que, ao contrário das pesquisas realizadas por Taylor e Fayol, centralizou seus estudos no homem em relação ao grupo, procurando valorizar necessidades tais como: segurança e afeto, aprovação social, prestígio e auto-realização.

O princípio norteador introduzido pela Escola de Relações Humanas é a cooperação. Esta passa a ser o fio condutor da nova forma de organização da força de trabalho na empresa.

A delegação de responsabilidade e a descentralização são exemplos de estratégias utilizadas para envolver o trabalhador no planejamento da Organização, envolvendo este que redundará em uma participação mais produtiva do operário e em maiores lucros para a empresa

Dessa estratégia decorre ainda a redução da função da estrutura hierárquica que funciona como mediadora da exploração do trabalho pelo capital. (FELIX, 1984, p. 52).

A proposição da Escola de Relações Humanas, que a princípio pareciam ser contrárias às formas de exploração do capitalismo, logo evidenciam sua função ideológica. Esta concretiza-se na prática através do uso de técnicas e instrumentos de dinâmica de grupo, mas "(...) permanece muito mais efetiva, apenas, no plano teórico como tentativa de negação dos conflitos e simulação dos reais objetivos da administração na empresa capitalista." (Id., *ibid.*, p. 39).

Desta forma, os conflitos entre patrão e empregado, não são caracterizados como resultantes do modo de produção capitalista e sim como problemas psicológicos advindos da comunicação, relacionamento interpessoal, necessidade de participação e auto-realização.

Ainda dentro da Escola de Relações Humanas, a idéia de maior participação do trabalhador no processo decisório da empresa continuou a ser aperfeiçoado, através de estudos realizados por Mary Parker Follet e Rensis Likert. Este último propôs a criação de comitês de trabalho cujo objetivo seria a integração dos diferentes escalões hierárquicos na discussão sobre o processo produtivo. (Id., *ibid.*, p. 52).

Essa discussão ligava-se, via de regra, à questão sala-

rial, a qual, por sua vez, encontra-se intimamente relacionada ao índice de produção. Portanto, ao se discutir salário, acabava-se discutindo formas de aumentar a produtividade e reduzir os custos do processo de produção, assegurando a estabilidade da empresa no mercado.

Isso, evidentemente, beneficiava o empresário que sentia os reflexos positivos do participacionismo, não só na elevação dos lucros da empresa, como também na diminuição da rotatividade de pessoal e na melhoria da qualidade do produto.

Essa estratégia de motivar o trabalhador para obter, mediante seu envolvimento, uma participação mais produtiva, diminui o controle por parte da empresa, o qual passa a ser realizado de uma forma mais indireta, ou seja, dissimulada.

Embora com isso a estrutura da empresa pareça estar mais democrática, o poder real de decisão continua nas mãos da Direção. Isso revela o caráter ideológico da descentralização tendo em vista que a participação dos trabalhadores no processo de tomada de decisão se dá apenas no nível simbólico e acaba constituindo-se "... numa técnica a mais de manipulação da mão de obra operária(...)". (TRAGTENBERG, "apud" FELIX, 1984, p. 64).

Paralelamente à expansão do capitalismo as estruturas organizacionais vão se tornando cada vez mais complexas e os processos de produção tecnologicamente mais avançados.

Assim é que surge através dos chamados behavioristas, uma "(...) perspectiva mais científica no tratamento das relações humanas (...)", onde o ponto central incide sobre a racionalização do processo de tomada de decisões. (FELIX, 1984, p. 54).

Esse aspecto da estrutura organizacional ganha destaque na medida em que a guerra entre capitalistas pela conquista de novos mercados, bem como, pela sobrevivência das próprias empresas requer além da eficiência tecnológica, a eficácia da administração. (Id., ibid., p. 54).

Nesse processo,

"() a informação é o elemento chave. O sistema de comunicação torna-se a espinha dorsal da organização, uma vez que a tomada de decisão envolve a seleção entre ações alternativas possíveis, ou seja, uma análise racional que implica num diagnóstico e num prognóstico da situação da organização, a partir de todas as informações coletadas" (FELIX, 1984, p 55)

Acompanhando a tecnologia, as empresas produzem métodos específicos de tomada de decisão, dos quais a pesquisa operacional e a computação são exemplos.

Neste contexto, merece destaque a Teoria Geral dos Sistemas, cuja importância está no fato de ter substituído o enfoque de eficiência da administração clássica pelo enfoque sistêmico. No primeiro, as partes do sistema eram consideradas desconexas umas das outras e eficiência seria otimização de cada uma dessas partes, mas sempre de forma isolada. Na escola sistêmica há uma relação de interdependência entre as partes e portanto a eficiência está ligada à otimização do todo. Observa-se aí o caráter dinâmico da Administração.

A empresa é vista como um sistema aberto, integrante de um sistema mais amplo com o qual está em constante processo de troca. Este sistema maior determina-lhe os objetivos aos quais os produtos devem ajustar-se. Estaria aí o critério de eficácia. Do ponto de vista interno, a eficiência da organização empresarial está ligada à maximização da utilização dos recursos

de todos os tipos, tendo como meta o maior índice de produtividade proporcionado pela racionalização a partir da divisão do trabalho e do controle sobre ele. (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 39).

Nessa teoria também são utilizados os modelos matemáticos, as teorias estatísticas e a teoria dos jogos. (FELIX, 1984, p. 56).

A abordagem científica da administração fundada na tecnologia da informação contribui também para formar um grupo altamente especializado, dotado de um poder técnico, que dedica-se à elaboração das informações através das técnicas de investigação, organização e planejamento.

Isso significa que as atividades intelectuais ficam cada vez mais, restritas a um pequeno grupo dentro da empresa, ocasionando com isso uma divisão no próprio escalão intermediário, entre concepção e execução do trabalho.

Este fato nada mais é que uma decorrência da expansão do capitalismo que em sua fase inicial considera suficiente à consecução de seus objetivos a subordinação do trabalhador manual. Porém, com o desenvolvimento das forças produtivas e com a aplicação da ciência e da maquinaria na produção, tornam-se necessárias novas medidas de exploração do homem, o que culmina com a subsunção do trabalho intelectual ao capital.

Conclui-se portanto que, juntamente com a evolução do capitalismo, evoluem também as formas de subordinação do trabalho ao capital, as quais tornam-se cada vez mais complexas e abrangentes.

Após breve análise das Teorias da Administração Científica em suas relações com o desenvolvimento do modo de produção

capitalista, pode-se constatar que o que existe hoje nas Organizações Empresariais não é a adoção de uma única teoria e sim uma integração das concepções das diferentes escolas, onde os princípios de Taylor sobre a divisão do trabalho perpetuam-se de forma cada vez mais especializada e interminável.

Para finalizar, cumpre-se ressaltar as funções técnica e ideológica da Administração. Esta define-se como técnica a partir do momento em que planeja as formas de organização do trabalho e adquire uma função ideológica na medida em que seus métodos e técnicas contribuem para dissimular a contradição existente entre capital e trabalho e para a consecução dos objetivos capitalistas de acumulação do capital e sua reprodução ampliada.

2.2. A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO

A introdução dos princípios da Administração Científica no sistema educacional brasileiro só poderá ser compreendida se relacionada ao modelo político-econômico implantado no Brasil após a Revolução de 64.

Este estudo justifica-se por se entender que foi nesse período histórico que se consolidam no país as formas de organização científica de trabalho, com vistas à racionalização do processo produtivo e ao conseqüente acúmulo de capital.

Isso acontece inicialmente no setor econômico, atingindo posteriormente o sistema educacional, bem como todos os demais setores da sociedade.

A análise do modelo econômico e político brasileiro objetivou destacar apenas as características básicas de tal mode-

lo, consideradas como fundamentais para a compreensão da transposição do modelo gerencial à organização escolar.

O que se quer dizer com isso é que não se pretendeu em momento algum abordar o assunto de forma exaustiva e sim evidenciar os pontos considerados relevantes para a concretização dos objetivos desta pesquisa.

O modelo nacional desenvolvimentista anterior à Revolução de 64, apresentava como característica principal, uma política externa independente, contrária portanto ao capital estrangeiro. Para isso, acionava mecanismos de política econômica para o fortalecimento da economia nacional, considerada como fundamental para a própria independência política do país. Este modelo pretendia a construção de um capitalismo urbano-industrial autônomo, para o qual contava com o apoio de forças políticas internas poderosas, entre elas as populares. Entretanto, a ausência de uma estrutura interna e externa que possibilitassem a concretização desse modelo levava o país para um impasse econômico. (ZUNG, 1979a, p. 34 e 83).

As contradições existentes entre o modelo econômico e a ideologia política, latentes durante muitos anos, manifestavam-se nos movimentos populares. Isso comprometia seriamente o modelo populista.

Assim, "a possibilidade de que, no plano político, as reivindicações populares extravasassem para além da democracia representativa enquanto sistema político compatibilizado com a economia capitalista", tornando o socialismo uma possibilidade histórica, fez com que a solução para o impasse viesse através do golpe de 64. (Id., *ibid.*, p. 83).

Desta forma, a intervenção militar que ocorreu no país

em 1964, teve como objetivo mais imediato a contenção das forças revolucionárias e como função principal, a adequação da superestrutura jurídico-política e cultural do país à estrutura econômica nacional, que se consolidava como estrutura dependente do capitalismo mundial. (FELIX, 1984, p. 148).

Com isso perdem prestígio e poder os setores agrários tradicionais, bem como todos os demais setores que sustentavam o antigo regime. Em contrapartida, consolida-se a hegemonia da burguesia industrial, ligada ao capital estrangeiro, o que implica por parte do governo, na criação de uma política de fortalecimento das relações econômicas com os Estados Unidos. Essa política está direcionada à criação de medidas que venham a facilitar os investimentos das empresas americanas na economia nacional, visando, em contrapartida, a ampliação do mercado de exportações brasileiro nos Estados Unidos e na América Latina, reduto econômico da pátria mãe.

Como um exemplo das medidas adotadas pelo governo para estimular os investimentos estrangeiros, pode-se citar a criação através da Instrução 289 da SUMOC, de "um mecanismo pelo qual as empresas estrangeiras passaram a usufruir de uma faixa privilegiada de crédito e, o que é mais importante, a juros extremamente baixos". (MEDINA, "apud" FELIX, 1984, p. 148).

Essa política de fortalecimento das relações com os Estados Unidos, bem como toda a planificação econômica do novo governo, necessitava, para sua execução, do controle das forças sociais antagônicas. Desta forma, medidas de desmobilização das classes trabalhadoras foram colocadas em prática, através do Ato Institucional nºs 1 e 2, que desativaram as organizações políticas e sindicais. Com isso ficou reduzido o poder de nego-

ciação salarial dos sindicatos, mesmo porque os percentuais de aumento passaram a ser definidos pelo Conselho Nacional de Política Salarial. Paralelamente, "o governo elabora uma nova Lei Eleitoral e um Estatuto Legal dos Partidos com a finalidade de criar condições para a instauração de uma democracia representativa". (FELIX, 1984, p. 149). Na mesma época, cria-se o Serviço Nacional de Informação (SNI).

Referindo-se a algumas dessas medidas repressivas, Rodrigues diz o seguinte:

"Dos partidos foi retirada, a partir do AI-2, as possibilidades de representação e formação de consciência de segmento da sociedade. Do parlamento foi retirada sua capacidade de interferência na ordem econômica, pela proibição, tendo de legislar em matéria financeira, como de alterar a proposta orçamentária formulada pelos setores do planejamento do Poder Executivo " (RODRIGUES, 1981, p 45)

Desta forma, cabe ao Parlamento, apenas, a função de legitimar as decisões tomadas pelo centro do poder.

Mas, a política de controle da ordem social chega ao seu extremo com o decreto que cria a Lei de Segurança Nacional e a Lei de Imprensa. Estas complementam o conjunto dos dispositivos legais que procuram legitimar o aparelho repressivo do Estado.

Com essas novas medidas, a política de repressão chega também ao setor cultural, onde uma ação anti-subversiva é executada nas universidades, em organizações estudantis, na imprensa, rádio, televisão, teatro, enfim, em todos os aparelhos que representavam interesses opostos ao governo ditatorial, ou que são considerados produtores potenciais de contra-ideologias.

Evidencia-se assim, através dessas medidas, o caráter

autoritário do regime imposto pelo golpe de 64, cuja característica principal é o fortalecimento do Poder Executivo. Este garante sua hegemonia com o Ato Institucional nº 5, decretado em dezembro de 1968 e com a Constituição de 1969, que manteve o AI-5, conservando a soberania do Executivo face ao Legislativo. (FELIX, 1984, p. 151).

O Poder Executivo é exercido pela cúpula militar, em conjunto com a burocracia civil.

De acordo com Martins, ao Poder Militar cabe

as funções de caráter macro-regulatório referente aos princípios que disciplinam a definição e a alocação de valores, papéis e agentes de significação estratégica para a reprodução da ordem econômica, social e política (MARTINS, "apud" ZUNG, 1979a, p. 41)

Ao Poder Burocrático ficam reservadas

as funções do Poder Executivo relacionadas com o planejamento, a formulação técnica e a implementação das atividades específicas conducentes às metas pré-fixadas de desenvolvimento econômico, social e político (MARTINS, "apud" ZUNG, 1979a, p 41)

Apesar de ocorrer uma influência mútua entre esses dois Poderes, observa-se que ao Poder Militar cabe uma certa supremacia em relação ao Poder Burocrático, no sentido que assume para si a responsabilidade da determinação da Política Nacional, que por sua vez norteará os planejamentos a serem elaborados e implementados pela Burocracia.

O regime internacionalista autoritário, instituído no país em 1964, é sustentado pela ideologia da Escola Superior de Guerra (ESG), a qual tem por doutrina a Segurança Nacional, expressa pelo binômio "Segurança e Desenvolvimento".

"De acordo com a ESG, a segurança, principalmente das nações de baixo nível econômico, depende do seu desenvolvimento, compreendido como crescimento econômico com justiça social, o

que implica em desenvolvimento do homem, da terra e das instituições." (ZUNG, 1979a, p. 44).

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que o país desfrute de uma paz social, o que significa a neutralização dos focos internos de antagonismo.

Desta forma, amplia-se o conceito de Segurança Nacional, que passa a ser visto não só como defesa de território, mas também como "maximização racional da produção econômica e a minimização de todas as causas de divisão e desunião dentro do País". (STEPAN, "apud" SILVA, M.A., 1983, p. 30).

A "maximização racional da produção econômica", exigia a modernização da estrutura econômica bem como de todo o sistema político-administrativo. Para isso, seria imprescindível a reintegração do País ao capitalismo mundial, cuja colaboração para com o desenvolvimento brasileiro poderia vir não só através de investimentos de capital aplicáveis aos setores de produção, da exportação ou de substituição de importações, como também em forma de ajuda tecnológica. Com isso, o Brasil poderia tentar atingir um ritmo acelerado de desenvolvimento econômico, meta de todos os Governos do período da Revolução de 64.

A modernização da estrutura econômica foi, sem dúvida, uma opção política que definiu o Estado, como agente planejador da economia nacional, e deixou claro o interesse do Governo em associar-se de forma cada vez mais ampliada ao capital estrangeiro.

Aliás, na etapa do capitalismo monopolista é característico que o Estado assuma funções econômicas bem definidas que são exercidas através das formas particulares com que se

articula com o econômico. Como consequência, há uma ampliação do aparelho burocrático do Estado intervencionista. (FELIX, 1984, p. 164).

Sobre isso, Felix esclarece que:

"Se no Estado intervencionista o aparelho burocrático se amplia é porque ele tem uma função política definida, que, no entanto, se apresenta como uma função puramente técnica. Essa representação técnica da função política da burocracia é formulada no âmbito da ideologia dominante nessa etapa do desenvolvimento do capitalismo" (FELIX, 1984, p. 165)

Assim, a burocracia, entendida como forma de organização, é considerada um fenômeno político, na medida em que mediatiza a articulação entre o Estado e a economia e entre o Estado e as classes sociais. Desta forma, constitui-se em um dos mecanismos de controle e dominação do Estado em relação às forças sociais antagônicas. (FELIX, 1984, p. 187 e 117).

Assim é que em decorrência da execução do Plano de Desenvolvimento Econômico, há uma expansão da burocracia. O Estado cria diversos mecanismos e órgãos que assumem a responsabilidade do planejamento, execução e controle sobre a política econômica do país. São fixados critérios de produtividade, racionalidade e eficiência como indicadores do grau de desenvolvimento esperado de todos os setores da sociedade brasileira.

Portanto, o que se observa, é que nesse processo de modernização, há uma consolidação da Administração Científica, nas formas de Organização do trabalho. Esta, não se faz presente apenas nos setores econômicos da sociedade, mas também passa a ser implantada em todos os setores públicos e privados aperfeiçoando assim a ação direta e indireta do Estado.

Neste caso, a centralização do processo de tomada de decisões pelo Poder Executivo; a delimitação da esfera de atuação dos diversos órgãos do Governo em planejamento, execução e controle; a estruturação hierárquica desses órgãos, resultante da própria divisão do trabalho e especialização, e ainda a planificação nos moldes sistêmicos, onde a racionalização é a tônica do processo, são algumas das características da organização do Aparelho de Estado após o golpe de 64 e que também podem ser identificadas como alguns dos princípios da Teoria da Administração Científica.

Isso explica pois, como foi mencionado no item anterior deste capítulo, que há uma relação entre o desenvolvimento dessa teoria e a expansão do modo de produção capitalista no Brasil. Assim, na medida em que os métodos e técnicas da Teoria da Administração Científica contribuem para a concretização dos objetivos do capitalismo, este também contribui para o aperfeiçoamento e desenvolvimento daquela Teoria.

Entretanto, a Administração Científica, por si só, não é suficiente para garantir o sucesso do Projeto de Desenvolvimento econômico do governo. Para que isso aconteça, torna-se necessário também que haja no País, uma certa estabilidade social, para a qual contribui a Lei de Segurança Nacional, conforme o exposto anteriormente.

Porém, problemas como os que aconteceram nos governos autoritários tais como queda do real valor do salário mínimo, concentração de renda, elevado índice de desemprego, níveis baixos de educação, quando ultrapassam certos limites, constituem-se em forças de pressão poderosas que ameaçam a

estabilidade do modelo político e econômico adotado.

Tendo isso em vista, o Estado aciona uma política social para dissimular as causas reais da desigualdade social e minimizar a luta política entre as classes. (FELIX, 1984, p 191).

Desta forma, medidas que se orientam no sentido dos "direitos sociais" são colocadas em prática com o objetivo de desorganizar politicamente as classes dominadas e garantir a hegemonia da classe dominante. Verifica-se assim que os serviços sociais também cumprem uma função política no processo de redefinição das relações entre o Estado e as classes sociais.

Entretanto, a crise econômica que o país atravessa, continua a gerar conflitos entre as classes trabalhadoras e a burguesia industrial. A política de arrocho salarial adotada com o objetivo de facilitar a concentração de renda da burguesia, traz sérias consequências para o operariado, gerando insatisfações no meio das classes trabalhadoras.

Desta vez, como medida conciliadora, o Estado promove um Programa de Integração Social, visando integrar o trabalhador no sistema econômico do País, favorecendo desta forma a continuidade da harmonia entre o capital e o trabalho.

Isso porém, só resultou no aumento dos índices de produtividade e no acúmulo de capital das empresas. Consequentemente, foi mais uma estratégia da classe dominante para desarticular o movimento de luta operária e para que de forma dissimulada pudesse continuar a explorar cada vez mais o trabalhador.

De tudo o que foi até aqui exposto, pode-se concluir

que, apesar de todos os Planos dos Governos autoritários estarem direcionados para o crescimento econômico, não foi isso o que aconteceu no país. Passado o mito do milagre econômico, o que resultou de um governo autoritário, diretamente vinculado aos interesses do capitalismo mundial, foi uma elevação vultuosa na dívida externa. Esta que era de 12,5 bilhões de dólares em 1973, passa para 43,5 bilhões de dólares em 1978. (FURTADO, "apud" FELIX, 1984, p. 156).

Os problemas advindos dessa situação se agravam ao longo dos anos e levam a um acirramento da luta de classes, o que pode trazer consequências desfavoráveis para a classe dominante. Torna-se necessário implantar a abertura política, que gradativamente leve o país a um processo de redemocratização, findando assim, com os vinte anos de regime autoritário instalado no Brasil com a Revolução de 64.

2.3. A LÓGICA DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO REVOLUCIONÁRIO

Dentro do modelo econômico e político implantado no Brasil, após o golpe de 1964, a educação aparece como uma das estratégias colocadas em prática pelo Governo para a consolidação do seu Projeto de Modernização e Desenvolvimento da sociedade brasileira.

De acordo com esse contexto, a educação é considerada como fator de desenvolvimento econômico e social, encontrando na Teoria do Capital Humano, o suporte ideológico para a adequação do sistema educacional aos interesses do capitalismo.

A Teoria do Capital Humano se desenvolve a partir da constatação de que apenas a oferta de capital físico e de capital social por parte do Estado, não são suficientes para

a promoção do desenvolvimento. Para que este se realize de forma efetiva, torna-se necessária a integração também do capital humano.

De acordo com essa Teoria, há uma correlação entre nível de escolaridade e produtividade. Da conjugação desses dois fatores decorre o aumento da renda, a mobilidade social e o conseqüente desenvolvimento econômico, político e social.

Desta forma, o sistema educacional passa a ter como função principal, a preparação de mão-de-obra qualificada para que no exercício profissional o trabalhador possa aumentar sua produtividade, auferir melhores salários e em conseqüência disso ascender na escala ocupacional e social.

Dentro desse quadro, a educação deixa de ser vista como consumo, para ser concebida como investimento, capaz de levar a Nação ao caminho do pleno desenvolvimento.

Justamente por sua relação com o desenvolvimento, a educação passa a ser uma das metas centrais do Governo. Assim, o Estado Intervencionista autoritário assume para si a responsabilidade pela planificação da educação, como forma de assegurar a consolidação do seu Projeto de Desenvolvimento Econômico. Neste planejamento, conforme se explicitará adiante, fica claro que o objetivo da educação não é apenas atender à demanda social, mas principalmente atender às necessidades do mercado de trabalho, pela preparação de recursos humanos qualificados.

Cumprindo ainda à educação a disseminação de uma ideologia coerente com o processo de acumulação capitalista, visando o fortalecimento do bloco dominante no poder.

Entretanto, adequar o sistema educacional às necessi-

dades do desenvolvimento econômico do país, implica em tornar produtiva a escola brasileira.

Desta forma, o Governo dá prosseguimento à sua política de modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção, introduzindo no sistema educacional métodos e técnicas da Administração Científica.

Como toda empresa moderna, o sistema educacional deve procurar atingir o mais alto grau de rentabilidade e produtividade, o que significa racionalizar os recursos escassos e adequar o ensino às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente.

Para que isso se efetive na prática, torna-se necessária a criação de um esquema de sustentação. Nesse contexto, surge o planejamento educacional como prioridade básica para a busca de maior eficiência e produtividade. Este porém, deve estar integrado à política nacional para que as metas de desenvolvimento e crescimento econômico possam ser realmente atingidas. Assim, é de acordo com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) que o MEC elabora o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC). Este, por sua vez, vai nortear as Secretarias Estaduais na formulação de diretrizes, as quais irão se constituir em ponto de partida para a elaboração dos Planos de Ação das escolas.

Configura-se, assim, um processo decisório autoritário, característico das estruturas piramidais, em que o poder se concentra no ápice. (ZUNG, 1979b, p. 142).

Em decorrência desse tipo de processo decisório, presente no país desde 1964, observa-se uma separação na estrutura hierárquica, entre órgãos de decisão e órgãos de execu-

ção. A centralização das decisões situada no escalão mais alto da pirâmide, apresenta-se como extremamente funcional, pois possibilita à cúpula amplo controle sobre o sistema educacional, bem como sua contínua adequação aos objetivos do modelo político e econômico.

Ainda em decorrência da metodologia de tomada de decisões adotada pelo Estado Intervencionista autoritário, observa-se a completa exclusão dos especialistas de educação e demais profissionais do ensino, do processo de formulação da política educacional. Desta forma, os modelos educacionais, quando operacionalizados, mostram-se totalmente incompatíveis com a realidade, o que configura um distanciamento entre o sistema formal e o sistema real.

Essa discrepância é perfeitamente compreensível, pois

"Se o Estado é intervencionista, com um regime autoritário, os modelos e políticas propostos não correspondem à realidade, mas expressam um "possível", um ideal desejável, definido, não pelo consenso obtido pela participação, mas através da via autoritária. Daí ser a discrepância entre o formal e o real, neste tipo de Estado, não uma disfunção a ser corrigida, mas sua própria lógica. (ZUNG, 1979b, p 144)

Desta forma, o que fica bastante claro, é que, através da crescente burocratização do sistema educacional, o Estado pretende exercer um controle cada vez maior sobre a educação, para adequá-la ao Projeto de Desenvolvimento econômico brasileiro.

Entretanto, conforme assinalou-se anteriormente, o processo de burocratização não ocorre apenas na educação. Ele generaliza-se nas demais instituições jurídicas, políticas e culturais da sociedade, fato que decorre do próprio desenvolvimento do capitalismo, na etapa monopolista. (FELIX , 1984,

p. 115).

Sobre isso, FELIX (1984) explica que:

"embora a superestrutura jurídico-política funcione com certa autonomia, a extensão do processo de burocratização das instituições da sociedade capitalista indica a determinação, em última instância, da estrutura econômica, mediante a conversão dos interesses econômicos da classe dominante, em interesses políticos que são encarnados pelo Estado e seus aparelhos, na medida em que exercem a função de coesão e unidade política, o que significa garantir a hegemonia política da classe dominante em relação às classes dominadas ()" (FELIX, 1984, p 115)

Desta forma, deve-se entender a burocracia, não como uma necessidade "natural" ao bom funcionamento das instituições, mas sim como um fenômeno especificamente político.

Retomando a questão da planificação da educação pelo Estado, observa-se que este, a partir de 1968, redefine as funções do Sistema Escolar, através da reestruturação do ensino superior (Lei 5.540/68) e do ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71). A reforma universitária teve como objetivo a racionalização da organização acadêmico-didática e administrativa, a qual acabou gerando um processo de burocratização da universidade brasileira.

De acordo com FELIX,

"a universidade foi duplamente atingida pelo Estado intervencionista, além da modificação da sua estrutura que permitiu a ampliação do controle ideológico e a racionalização dos recursos em detrimento dos seus objetivos, o Estado privilegiou áreas de ensino necessárias à formação de recursos humanos destinados ao desenvolvimento das empresas capitalistas. Foram valorizadas as áreas relacionadas com a Economia, Administração e Tecnologia, tornando desvalorizadas as áreas de formação profissional que não se enquadrassem no projeto de desenvolvimento econômico do país, estabelecendo, assim, como "natural", a relação entre

o conhecimento e o capital " (FELIX, 1984,
p 30)

Além da reorganização da universidade, outras medidas foram tomadas, visando adequar o ensino superior ao projeto capitalista. Como exemplo dessas medidas pode-se citar o Programa de integração escola-empresa e o projeto de criação de um sistema avançado de tecnologias que "através dos modernos meios de comunicação, introduz na educação a concepção de modernização e de inovação educacional decorrente do próprio desenvolvimento do capitalismo e da indústria no setor das comunicações." (FELIX, 1984, p. 171).

Ainda é nesta época que são criadas através do Parecer 252/69 as Habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, responsabilizadas hoje por instituírem no interior da escola a divisão do trabalho.

Em relação à reforma do ensino de 1º e 2º Grau, observa-se que ela também teve como objetivo a articulação do sistema escolar ao mercado de trabalho. Assim, a Lei 5692/71, organiza o currículo pleno dos estabelecimentos de ensino de tal forma que este venha a transmitir aos alunos não só uma educação geral, mas também uma formação especial. Esta última tem um sentido de sondagem de aptidões e iniciação para o ensino de 1º Grau e de habilitação profissional no 2º Grau. É nesse último grau que se encontra a real terminalidade do ensino. Esta, segundo Maria Aparecida da SILVA (1983), visava converter o 2º Grau em uma barreira à universidade. Com isso, objetivava-se preparar mão-de-obra mais sofisticada, necessária na época às empresas multinacionais que se instalavam no Brasil, em decorrência da expansão do capitalismo.

Ainda segundo Maria Aparecida da SILVA (1983), pres-

sões internas relacionadas aos movimentos estudantis, também constituíram-se em fatores importantes para a profissionalização do ensino a nível de 2º Grau. Desta forma, as constantes reivindicações dos estudantes para a ampliação de vagas no ensino superior, causavam tensões na sociedade brasileira, fato que colocava em risco a consolidação do modelo econômico vigente. A forma para solucionar esse problema, foi dar ao ensino de 2º Grau, o caráter de terminalidade. (Maria Aparecida da SILVA, 1983, p. 36).

Com isso, a proposta de uma "escola única" manifestada no texto da Lei 5692/71, passa a existir apenas no discurso oficial, pois na prática continua a realizar uma escolarização diferenciada encaminhando a parcela da população que detém menor poder aquisitivo ao ensino profissionalizante e as camadas mais privilegiadas à uma educação geral e propedêutica.

Deve-se mencionar também o caso da maioria da classe trabalhadora que, apesar da expansão do ensino, continua a permanecer fora do sistema escolar, constituindo-se em mão-de-obra desqualificada necessária ao capital.

Assim, pode-se estabelecer que uma das funções do sistema escolar brasileiro no projeto de desenvolvimento econômico é a manutenção da desigualdade hierárquica dos trabalhadores entre os que planejam e controlam e portanto detém conhecimento especializado e aqueles que executam o processo de produção, ou seja, que apresentam níveis decrescentes de qualificação.

Pode-se considerar como outra função do sistema de formação de recursos humanos, a oferta de mão-de-obra em

quantidade e qualidade, de forma que não se constituam em risco à produtividade.

Assim, o que ocorre é a multiplicação da oferta de trabalhador qualificado, que contribui para que se estabeleça uma oferta excedente de determinado tipo de mão-de-obra, o que é vantajoso para as empresas, pois possibilita a redução substancial dos salários. Entretanto, esses mesmos contingentes devem ser mantidos sob controle, num nível "ótimo", pois se ultrapassam um número significativo, transformam-se em força desestabilizadora a por em risco o próprio modelo econômico vigente.

Nesse sentido, o sistema de formação de recursos humanos (...) "é ao mesmo tempo fator de desenvolvimento e segurança, o que vale dizer, de continuidade do tipo de Estado Capitalista, em sua etapa neocapitalista, através da reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes." (ZUNG, 1979a, p. 118).

Nesse contexto, o processo de educação para o trabalho fica reduzido à uma abordagem economicista, voltada única e exclusivamente às necessidades do mercado de trabalho e aos interesses das empresas capitalistas. Desta forma, a escolha profissional vincula-se predominantemente à oferta de emprego, e não a interesses e aptidões do aluno. A concepção de homem que subjaz à essa educação profissionalizante é a de ser considerado apenas como mais um fator do processo de produção, o que retira todo o sentido humanista da ação educativa.

Em síntese, o que se tentou mostrar até agora, foi o constante objetivo do Governo autoritário de ajustar a Educação ao seu Projeto de Desenvolvimento Econômico. Esta, confor-

me o que foi exposto, contribuiria não só através da qualificação de mão-de-obra necessária à consolidação e expansão do sistema capitalista, como também na disseminação de valores sociais condizentes com o tipo de modelo econômico vigente.

Entretanto, o ajustamento entre educação e sociedade é visto também sobre um outro aspecto, já mencionado anteriormente, o qual diz respeito à introdução no sistema escolar de uma administração mais dinâmica e racional.

Essa política encontra sua justificativa no discurso desenvolvimentista proclamado pelo Estado Autoritário, onde a modernização e racionalização de todos os setores da sociedade tornam-se imprescindíveis ao crescimento econômico do País.

Desta forma, a solução para a crise educacional é colocada única e exclusivamente na modernização da administração do sistema escolar.

Assim,

"a solução não é posta em criar mais escolas, aplicar mais recursos, mas em obter mais e melhor educação com os recursos disponíveis, modernizando as estruturas administrativas, os métodos, a organização e funcionamento do sistema escolar, e, sobretudo, criando nos administradores valores e atitudes para a mudança e inovação " (ARROYO, 1979, p 36)

Dentro dessa perspectiva, as questões políticas da educação ficam reduzidas a questões meramente técnicas, fato que vem reforçar a necessidade da incorporação pelo sistema escolar dos princípios e modelos da Administração de Empresa, cuja eficácia já estaria comprovada pelos altos níveis de racionalidade e produtividade alcançados pelas indústrias.

É, portanto, a lógica administrativa que passa doravante a nortear a reorganização do sistema escolar, o qual passa, a

partir daí, a ser concebido como uma verdadeira empresa moderna devendo atingir, como tal, o mais alto grau de rentabilidade e produtividade.

Assim, a estrutura burocrática das organizações passa a ser o modelo de organização do sistema escolar brasileiro. Princípios como a divisão do trabalho, hierarquia, especialização de funções, controle, centralização do processo decisório, bem como a existência de um corpo gerencial, norteado por valores de eficiência e racionalidade, passam a compor a estrutura e funcionamento das escolas, descaracterizando a educação como atividade humana específica, tornando-a cada vez mais adequada ao modo de produção da sociedade capitalista.

Portanto, o que se observa é que a modernização do sistema escolar é utilizada pelo Governo como um argumento para efetuar a racionalização do processo educacional e assim conseguir minimizar as interferências subjetivas que possam vir a colocar em risco a eficiência do ensino e o Projeto de Desenvolvimento Econômico do País.

Assim, o ideário escolanovista que já vinha há algum tempo sendo alvo de críticas e apontado como a causa da crise do ensino, mostra-se completamente inócuo aos objetivos do Governo Autoritário e cede lugar à Tecnologia Educacional. Esta, tendo comprovado sua eficácia nos Estados Unidos e também nos meios empresariais, passa, a partir do final dos anos 60, a orientar, pelo menos a nível de política oficial, a educação no Brasil.

Desta forma, pode-se dizer que são os problemas advindos do modo de produção capitalista, em sua fase monopolista, que favorecem a inserção no sistema escolar brasileiro da téc-

nologia educacional. A causa maior encontra-se na instalação de empresas multinacionais, que, transpondo ao Brasil o modelo de produção norte-americano, exige também a importação do modelo de formação de recursos humanos que o sustenta, ou seja, a tecnologia educacional. (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 30).

"A tecnologia educacional, em seus termos mais simples, representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente " (Ibid , 1984, p 30)

Em síntese, a tecnologia educacional "significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial". (Id., Ibid. , p. 30).

Desta forma, é a Teoria Geral dos Sistemas que passa, doravante, a servir de paradigma para a administração da organização escolar.

Para que melhor se compreenda a influência dessa Teoria no sistema escolar brasileiro, torna-se necessária uma breve análise de seus antecedentes históricos, bem como dos principais elementos que a compõem.

A Teoria Geral dos Sistemas foi proposta inicialmente pelo biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy, por volta de 1950.

Este assumiu o grande desafio científico que se impunha na época, de pesquisar novos modelos analíticos que melhor se adequassem ao estudo dos fenômenos biológicos e sociais, tendo em vista a inadequação dos princípios da Física clássica para a análise desses fenômenos. (SANDER, 1985, p. 3).

Contrapondo-se ao modelo mecânico de sistema, próprio pa-

ra o estudo de sistemas absolutamente fechados, Bertalanffy, liderando uma equipe de biólogos "desenvolveu o enfoque organista mostrando que os organismos vivos são formados por entes interdependentes entre si e funcionalmente relacionados com todo o sistema biológico. (Id., ibid., p.3).

Surge daí, o modelo orgânico de sistema, o qual aplica-se a sistemas parcialmente abertos com as seguintes características: "dependência e cooperação mútua entre os órgãos componentes do Sistema; visão estrutural e funcional do organismo vivo; e equilíbrio homeostático preocupado com o crescimento estável do organismo mediante processos que neutralizam as fontes internas e externas de conflito e mudança". (Id., ibid., p. 3).

Em decorrência de seus estudos, Bertalanffy passou a observar que as leis matemáticas, descobertas em diferentes ciências, eram frequentemente as mesmas. Essa constatação o estimulou a pesquisar uma Teoria Geral que pudesse conectar as diversas ciências existentes, em uma única Ciência, a partir de princípios unificadores. Para Bertalanffy, tal descoberta traria inúmeras vantagens não só no campo da pesquisa, abrindo caminhos para se conseguir uma teoria exata nos campos não-físicos da ciência, como também na área relacionada à educação científica.

Após o término de seus estudos, Bertalanffy confirmou sua hipótese de que a mesma fórmula matemática poderia ser utilizada para a explicação dos fenômenos das várias ciências naturais e sociais. Essa constatação o levou a formular a Teoria Geral dos Sistemas, que teria como base comum, uma teoria matemática de sistemas.

Deve-se destacar aqui, a contribuição da Cibernética pa-

ra a criação da Teoria Geral dos Sistemas que, através de sua tese central sobre a retroalimentação e da ênfase destinada ao método interdisciplinar, pode ser considerada como um fator determinante dos estudos realizados por Bertalanffy.

Encontra-se, portanto, na Matemática a chave para a compreensão do Todo, da unidade formal da natureza. A realidade passa a ser, no dizer de SANTOS (1981) "matematizável". Assim, a natureza, a vida, o homem e a sociedade, face ao Sistema da Matemática, passam a ser cada um deles concebidos como um sistema, ou seja, como um conjunto de elementos de interação, o que lhes confere o estatuto de organização. (SANTOS, 1981, p. 203)

Esse modo de pensar enfatiza uma racionalidade tal que leva o sujeito a acreditar que é possível controlar o real, prevê-lo e programá-lo. Daí a importância dos modelos na Teoria Geral dos Sistemas e do especialista em sistemas, que representa a figura do modelizador, ou seja, aquele elemento que deverá conter um design ideal, ao qual a realidade como que num passe de mágica deverá se adaptar. Para isto, ele contará com todo um instrumental, expresso nos planos, gráficos, diagramas e nas análises quantitativas, o que lhes garante um alto grau de eficiência.

Conclui-se, portanto, que na teoria sistêmica, o real é racional, não havendo lugar para o acaso, para o imprevisto, para a contradição, pois o que não se ajustar ao modelo deverá ser exorcizado. (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 36).

Mas, na Teoria Geral dos Sistemas, existem outros conceitos, cujo estudo torna-se imprescindível para maior compreensão da própria Teoria, bem como de sua influência nas diversas áreas do conhecimento humano. Um deles é o próprio conceito de Sistema.

De acordo com SANDER (1985), há um certo consenso na literatura especializada para definir sistema como sendo "um conjunto de entes ou elementos inter-relacionados que funcionam como um todo organizado para alcançar determinados objetivos. (SANDER, 1985, p. 10).

Desta conceituação, depreende-se que em um sistema existem dois elementos básicos: as unidades (ou objetos ou elementos) e as relações entre essas unidades.

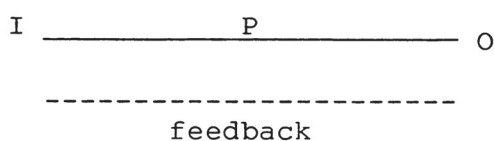
Apesar de reconhecida a importância dos elementos que compõem um sistema, o que realmente o caracteriza é a idéia de relação entre as partes que vai resultar no conceito de globalismo (ou totalidade). Este deve ser entendido a partir da própria natureza orgânica do sistema onde qualquer alteração nas partes produzirá mudanças no todo. Essa noção é importante, pois o todo não se constituirá no simples aglomerado das partes e sim tornar-se-á uma unidade nova com características próprias, não existentes anteriormente em cada parte isoladamente. Essa idéia é semelhante à idéia de Gestalt em psicologia. Observa-se, portanto, uma relação de causa e efeito entre as diferentes partes do sistema que o leva a um ajustamento sistemático e contínuo a qualquer sinal de mudança. Isso denota a capacidade dos sistemas de se adaptarem a fim de alcançarem um equilíbrio interno face às mudanças externas do meio ambiente. Encontra-se aí, outra característica dos sistemas, a homeostasia, ou seja, o equilíbrio dinâmico entre as partes do sistema, também conhecido com o nome de equilíbrio homeostático. Entretanto, nem todos os sistemas tendem para a estabilidade, para a organização. Isso, na verdade, ocorre mais frequentemente com os sistemas do mundo biológico e do mundo so-

cial, que são considerados sistemas abertos, justamente por manterem um intercâmbio de matéria ou energia com o meio ambiente no qual estão inseridos.

No universo como um todo, e em grande parte do mundo físico, a tendência é para os estados de maior entropia, para a catamorfose, ou seja, para o caos, para a desorganização. A morte entrópica encontra sua explicação na segunda lei da termodinâmica e é aplicável aos sistemas fechados, os quais são assim chamados, justamente por não manterem intercâmbio com o meio ambiente. Deve-se ressaltar aqui, a importância da informação para a manutenção da organização do sistema, pois o aumento da informação diminui a entropia.

A Teoria Geral dos Sistemas estabelece também uma ordem hierárquica de Sistemas. Assim, um sistema exceto o menor, poderá ser decomposto em sistemas progressivamente menores, os quais receberão o nome de subsistemas. Por outro lado, todos os sistemas com exceção do maior, terão suprassistemas, que se identificam com o meio ambiente em que o sistema está inserido. Esses conceitos tornam-se importantes pois possibilitam a análise interna e externa dos sistemas.

Um sistema em sua forma mais simples pode ser apresentado como constituído por quatro elementos: um input, um processo, um output e um mecanismo de retroalimentação (feedback), como representa a figura abaixo:



O input traduzido como insumo, é a força propulsora do

sistema, advinda do meio externo, que fornece energia ou material para a operação do sistema. O processo é o fenômeno que produz uma série de transformações no interior do sistema sobre os inputs. O processador é geralmente representado pela caixa negra: nela entram os insumos e dela saem coisas diferentes, que são os produtos. O output, exsumo ou produto é o resultado da ação do sistema; é o aporte do sistema ao meio externo. O produto entretanto, nem sempre corresponde aos padrões previamente estabelecidos. Neste caso, torna-se necessário dotar os sistemas de um mecanismo de feedback, que visa a correção dos desvios e o aperfeiçoamento do desempenho do processo, fazendo com que seu resultado esteja sempre adequado ao padrão ou critério escolhido. É por isso que, para o sistemismo, torna-se importante a definição dos objetivos em termos operacionais, pois são eles que orientam a avaliação e realimentação do sistema com vistas à sua maior eficiência.

Todos os conceitos até aqui analisados passaram a ser aplicados aos mais diversos ramos do conhecimento humano, principalmente ao que diz respeito à Teoria das Organizações.

Desta forma, são os princípios desenvolvidos por Bertalanffy que passam doravante a nortear a análise das organizações, dando origem à Escola Sistêmica da Administração.

Dentro dessa nova abordagem, a empresa passa a ser "concebida como um sistema aberto, em constante interação com o meio, recebendo matéria-prima, pessoas, energia e informações e transformando-as ou convertendo-as em produtos e serviços que são exportados para o meio". (WAHRLICH, 1971, p. 128).

Considerada como um sistema aberto, a organização passa

a ser constituída por diversos subssistemas, os quais encontram-se em interação dinâmica uns com os outros, formando um todo organizado. Observa-se, portanto, que há uma tendência para o equilíbrio, para a ordem, para a organização.

Devido à sua relação com o meio ambiente, que compreende a existência de outros sistemas, é fundamental para o funcionamento de toda empresa que considere as demandas e limitações impostas pelo meio. Assim, a empresa precisa de constante informação do ambiente, sobre a eficácia e adequação de seus produtos ao meio para que possa fazer os devidos ajustes, quando necessário. Em outras palavras, possibilita à empresa uma constante avaliação de seus produtos, bem como o alcance de seus propósitos.

Observa-se aí a importância da informação como fator básico para o processo decisório da organização. Nesse sentido, deve-se mencionar a influência da Teoria Comportamental da Administração que introduz uma nova perspectiva no estudo da organização, direcionada para as questões relacionadas ao processo de tomada de decisões. De acordo com Herbert Simon, um dos precursores dessa Teoria, o erro dos "tradicionalistas" foi ter dispensado muita importância às ações e nenhuma às decisões. Propõe, então, que a teoria administrativa ocupe-se simultaneamente desses dois processos, não se esquecendo de que a decisão precede a ação. Assim, para os comportamentalistas, a organização é visualizada "como um sistema de decisões onde o indivíduo participa racional e conscientemente, escolhendo e decidindo entre alternativas mais ou menos racionais de comportamento". (CHIAVENATO, 1976, p. 354).

É justamente no desenvolvimento de modelos e técnicas

que concorrem para a otimização do processo de tomada de decisão que se encontra a contribuição da Escola Sistêmica. Essa contribuição se realiza através de estudos relacionados à questão do planejamento e execução de projetos, onde merecem destaque as pesquisas voltadas à organização do subsistema técnico-econômico das empresas, incluindo os aspectos de análise sistêmica, pesquisa operacional, tecnologia da informação e mecanismos de controle. Nesses estudos, são utilizadas as contribuições da Engenharia Industrial, Matemática, Estatística, Cibernética, Computação, Economia e Psicologia Social. (FELIX, 1984, p. 84).

É, portanto, a Teoria Geral de Sistemas, associada à Teoria Comportamentalista, que vai doravante fornecer às organizações formas mais seguras e científicas de se atingir o mais alto grau de eficiência e eficácia da administração, imprescindíveis para a sobrevivência das empresas na luta pelo mercado internacional.

Uma dessas formas é, sem dúvida, o planejamento. Este é considerado como o momento mais importante do processo de tomada de decisão, pois é justamente nesta etapa que define-se o problema, estabelecem-se os objetivos, analisam-se as soluções alternativas para o mesmo e definem-se os procedimentos que levarão à determinação da solução ideal para o sistema.

No Brasil, foram os seminários realizados pelo INPE (Instituto de Pesquisas Espaciais) os responsáveis pela divulgação durante anos, das técnicas de planejamento e controle de projetos, segundo a abordagem sistêmica. De acordo com SANTOS (1981), diversos órgãos da administração pública participaram desses Seminários, e entre eles pode-se citar o Minis-

tério das Relações Exteriores, o Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). diversos organismos do Ministério da Educação, Universidades públicas e administrações estaduais. (SANTOS, 1981, p. 210).

Mas, o exemplo mais concreto que se tem para demonstrar a absorção pelo Estado Revolucionário da racionalidade sistêmica é, sem dúvida, a adoção, pelo Ministério do Planejamento, do Sistema de Planejamento e Orçamento Programa - PPBS (Planning-Programming-Budgeting-System), (...) "cuja principal característica é ser orientado para os objetivos, permitindo que o orçamento seja um elemento efetivo no processo de tomada de decisão" (...). (INPE, 1972, p. 133).

Essa metodologia é implantada no Brasil através do Decreto-lei 200/67, que realizou a reforma administrativa do país, a qual tinha como um dos principais objetivos viabilizar a execução dos planos de desenvolvimento econômico, traçados pelo Governo. Assim, mais do que um corpo de normas, o Decreto-lei 200 passa a representar a política administrativa do Estado autoritário. (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 33).

De acordo com o referido Decreto a legislação complementar fica institucionalizada a separação entre níveis de decisão e de execução. Dessa forma, o escalão mais alto da pirâmide fica com a responsabilidade do planejamento, supervisão, coordenação e controle, enquanto que os escalões subsequentes ficam com as atividades de execução dos planos, programas e projetos, estabelecidos pela estrutura central. Evidencia-se assim, uma separação entre o político e o técnico, o que assegura ao Governo o controle do processo decisório e

consequentemente a execução da política econômica adotada.

Conclui-se, portanto, que a teoria sistêmica, justamente por manter uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade, mostra-se completamente adequada aos interesses do grupo que ascendeu ao poder em 64 e assume, desta forma, "as feições de concepção dominante de mundo, que permeia todas as relações sociais". (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 33).

Assim, a racionalidade sistêmica é utilizada pelo Estado autoritário, em prol da reorganização não só do processo produtivo, como também de todos os demais setores da sociedade brasileira, visando adequá-los ao modelo de desenvolvimento econômico implantado no país após a Revolução de 64.

Esse movimento de reorganização da sociedade brasileira incluiu também a reestruturação do ensino. Este, conforme análise anteriormente realizada, vinha se constituindo em um entrave à consecução dos objetivos do Governo Revolucionário, tendo em vista sua baixa produtividade expressa pelos elevados índices de evasão e repetência, como também pela má qualificação de mão-de-obra. Desta forma, a opção do Estado autoritário pelo modelo de produção norte-americano, amplamente baseado no domínio de sofisticada tecnologia, passou a exigir também a importação do modelo de formação de recursos humanos daquele país, ou seja, da tecnologia educacional.

É, portanto, a tecnologia educacional fundamentada na Teoria Geral dos Sistemas que passa a nortear a reestruturação do sistema de ensino brasileiro (Leis 5540/68 e 5692/71) ajustando-o à política desenvolvimentista que tomou conta do país no final da década de 60.

Tal fato gerou mudanças substanciais não só na administração do ensino, que passou a ser organizado segundo moldes da hierarquização empresarial, como também no próprio processo pedagógico que, incorporando os princípios da "pedagogia tecnicista" (SAVIANI, 1985, p. 16), tornou-se "objetivo e operacional", compatibilizando-se, assim, com a lógica do sistema.

Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como um sistema aberto, parte integrante do sistema social, com o qual encontra-se em perfeita harmonia e interação. Tal concepção define o tipo de relação que a escola deve manter com a sociedade, qual seja o de atuar no "aperfeiçoamento da ordem social vigente (sistema capitalista) articulando-se diretamente com o sistema produtivo". (LIBÂNEO, 1985, p. 29).

Desta forma, cabe à escola "produzir indivíduos 'competentes' para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas". (Id., Ibid., p. 29).

Tal objetividade passa a ser garantida pelo planejamento. Este, que já havia demonstrado sua eficácia nos meios empresariais, como estratégia básica para o processo de tomada de decisão, passa a ser a tônica do processo educacional, imprimindo ao ensino uma organização racional, capaz de levá-lo à obtenção de níveis cada vez mais elevados de produtividade, segundo os requisitos do modelo econômico vigente.

A idéia de planejamento passou a ser difundida nos meios educacionais, pela tecnologia educacional, que, utilizando-se dos conceitos e da metodologia sistêmica, objetiva tornar produtivo o sistema de ensino brasileiro. De acordo com

essa abordagem, o planejamento educacional passa a privilegiar a definição dos objetivos que, expressos em termos operacionais, passam a nortear todo o desenvolvimento de um sistema instrucional, desde a fase de definição dos procedimentos até a da avaliação.

Desta forma, são os objetivos operacionais que, fixando de forma mensurável os resultados da aprendizagem, vão se constituir em critérios a partir dos quais se poderá detectar e corrigir as falhas apresentadas pelo sistema.

A avaliação, por sua vez, aplicada em suas diferentes modalidades (diagnóstica, formativa e somativa), fornece o feedback necessário para o constante aprimoramento do sistema instrucional como um todo, a fim de alcançar o nível desejado em termos de produto objetivado. Neste caso, a avaliação tem como propósito auxiliar o processo decisório, fornecendo ao decisor, um fluxo controlado e preciso de informações.¹

Observa-se, portanto, um esforço da tecnologia educacional em ajustar a realidade ao modelo, mediante constantes realimentações, exorcizando qualquer interferência subjetiva que possa vir a colocar em risco a produtividade do sistema.

A concepção de aprendizagem que está implícita ao modelo é a de modificação de comportamento. Entretanto, para que isso ocorra, torna-se necessário que o indivíduo se veja diante de determinadas situações estimuladoras, onde a organização racional dos meios, constitui-se em um dos elementos mais importantes para o alcance dos resultados instrucionais. Con-

1 Destaque para as contribuições dos estudos de Stufflebeam, Scriven e Stake, sobre a construção de modelos de avaliação como processo de tomada de decisão

tudo, deve-se assinalar que as condições estimuladoras, próprias à aprendizagem, devem estar organizadas de acordo com as condições internas de cada indivíduo para que, de forma gradual e num ritmo próprio, o aluno possa chegar a atingir os resultados previstos pelo sistema. Porém, se depois de concluída determinada sequência instrucional, o indivíduo não evidenciar uma diferença em seu desempenho (ou comportamento) ele deverá ser submetido à uma situação de reforço, que aumentará suas probabilidades de emitir as respostas esperadas pelo sistema, as quais encontram-se previamente estabelecidas nos objetivos comportamentais.

Observa-se, portanto, que a tecnologia educacional, justamente por encontrar-se fundamentada nas teorias comportamentais de aprendizagem (Skinner, Gagné, Briggs) reduz o ensino a um processo de condicionamento, pois limita-o a situações de S-R (estímulo - resposta). Nessa perspectiva, o aluno passa a ser considerado como "uma superfície maleável e inerte, sobre a qual virão se imprimir as atitudes e os comportamentos desejados" pelo arquiteto do sistema. (SANTOS, 1981, p. 217). Desta forma, as condições concretas de vida do aluno, sua natureza humana e social, não são colocadas em questão pela tecnologia educacional, chegando, no dizer de Santos, a se evaporar no momento em que o sujeito é colocado dentro do sistema. (SANTOS, 1981, p. 217).

De acordo com essa concepção, o fracasso escolar passa a ser considerado como mera questão de método. Assim, quando o aluno não evidenciar o comportamento esperado pelo sistema, ele poderá ser recuperado, compensado, desde que o Professor utilize para isso o procedimento correto-racional, científico,

que se resume em: fazer o diagnóstico, levantar o problema, selecionar os meios, desencadear o processo, avaliá-lo e realimentá-lo. (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 49).

Aliás, é interessante observar que no interior das escolas são justamente esses passos formais do modelo que se transformam no conteúdo a ser exigido dos profissionais do ensino pelas instâncias superiores, normatizadoras da prática escolar. Desta forma, o domínio do conteúdo das matérias de ensino, pelo conjunto dos educadores, bem como a discussão em torno de sua adequação à clientela para a qual se destina, passam a ocupar posição secundária nos meios educacionais. Com isso, torna-se comum que professores e especialistas saibam estabelecer objetivos operacionais para a aprendizagem da leitura e escrita, mas não saibam como ensinar a ler e escrever com sucesso as crianças que hoje se encontram nos bancos escolares. (Teresa R.N. da SILVA, 1982, p. 7).

Assim, o que se observa é que a tecnologia educacional, acoplada ao ideário escolanovista, vem acentuar uma abordagem exclusivamente técnica dos problemas educacionais, fato que acaba por deflagrar um processo de despolitização dos educadores, conveniente aos interesses políticos do Governo Revolucionário.

Após essas considerações, torna-se necessário questionar sobre o que ficou ao nível de senso comum, dos conceitos, técnicas e procedimentos utilizados por essa pedagogia.

Conforme análise crítica realizada por KUENZER & MACHADO (1984) sobre a pedagogia tecnicista, não se tem ainda nenhum indicativo concreto que possibilite afirmar que as concepções subjacentes aos modelos da tecnologia educacional, te-

nam se transformado em senso comum nos meios educacionais. Entretanto, com o objetivo de proporcionar subsídios para o início de uma discussão em torno do assunto, as autoras apontam algumas contribuições da tecnologia educacional que parecem, segundo elas, foram de alguma forma incorporadas ao sistema educacional brasileiro.

São as seguintes:

- a idéia de metodologia como lógica formal, desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental;
- a idéia de totalidade concebida como harmonia de partes, como não-contradição;
- a necessidade de planificação em moldes sistêmicos, concebida como um processo racional de tomada de decisões, que envolve desde o diagnóstico até a realimentação;
- a idéia de escola como um sistema aberto, parte do sistema social com o qual encontra-se em interação harmônica;
- concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, o que exige operacionalização de objetivos, utilização de procedimentos científicos (instrução programada, instrução modular, recursos audiovisuais), a avaliação do grau de atingimento desses objetivos e a recuperação dos objetivos não atingidos,
- a utilização dos multimeios para a educação de massa,
- a programação de livros didáticos, generalizada;
- a tendência a reproduzir a realidade através de modelos.

Em termos hipotéticos, as referidas autoras mencionam

que muitas dessas concepções vêm sendo utilizadas pelos profissionais do ensino, de forma inconsciente, sem que percebam seus vínculos com a tecnologia educacional e suas implicações práticas. Além disso, há também a probabilidade de que muitas dessas contribuições não tenham sequer conseguido ultrapassar o discurso dos intelectuais para informar de fato a prática cotidiana do professor. Nesse estudo, as autoras concluem dizendo que no caso de algumas dessas contribuições terem se transformado em senso comum, é provável que isso tenha acontecido na rede particular de ensino, na administração pública para a educação (Secretarias, Conselhos etc.) e nas regiões urbanas mais desenvolvidas. (KUENZER & MACHADO, In: MELLO, 1984, p. 48).

Desta forma, mesmo que se considere verdadeira a hipótese de que alguns dos conceitos, técnicas e procedimentos, veiculados pela tecnologia educacional tenham se transformado em senso comum, isso no entanto não configura uma postura eminentemente tecnicista do professor, postura essa que segundo LIBÂNEO (1985) "continua mais para uma atitude eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada". (LIBÂNEO, 1985, p. 32).

Assim, pode-se dizer que a tecnologia educacional não rompeu com a pedagogia tradicional e nem com a pedagogia nova. Porém, o fato de ter introduzido no sistema educacional brasileiro, formas e procedimentos próprios da Administração Científica de Empresas, acabou, segundo SAVIANI, por "aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico". (SAVIANI, 1985, p. 18-9).

Tal crise só poderá ser superada a partir do momento em que a ação pedagógica se inserir numa prática social concreta, voltada aos interesses populares, o que significa garantir às camadas majoritárias da população, a apropriação dos conteúdos escolares básicos, imprescindíveis para o alcance de uma participação organizada e ativa em prol da democratização da sociedade.

2.4. A SUPERVISÃO ESCOLAR NA ESPECIFICIDADE DA REALIDADE BRASILEIRA

A análise da Supervisão Escolar, sob uma perspectiva crítica, só poderá ser realizada se relacionada ao contexto econômico-político e social brasileiro, contexto este que a origina e, portanto, a explica.

Assim, de acordo com o que ficou delineado anteriormente neste capítulo, quando do estudo do modelo político-econômico brasileiro, o que se verificou no país, a partir do Golpe Militar de 64, foi o início de uma nova fase política, que se caracterizou por uma integração cada vez mais efetiva e profunda do Brasil, no contexto do sistema capitalista mundial. Essa integração, no entanto, se fez através do fortalecimento da relação de dependência da estrutura econômica nacional, face às potências econômicas que compõem o bloco dos países capitalistas, em especial os Estados Unidos.

Deve-se ressaltar que essa dependência não está relacionada somente ao capital estrangeiro mas também diz respeito à tecnologia, equipamento e matérias-primas, necessárias ao processo de acumulação aqui instalado.

Em decorrência de tal quadro, redefinem-se as relações

entre o Estado e a economia, através de uma ação planejada do Governo, cujo objetivo principal constitui-se em acelerar o ritmo de desenvolvimento econômico do País, o que significa dizer, avançar e aprofundar a (re) produção da acumulação capitalista de forma cada vez mais associada ao capital estrangeiro.

A partir da intervenção direta do Estado na economia, redefinem-se "as políticas monetária, bancária, tributária, cambial, salarial e de investimentos". (IANNI, 1977, p. 231, apud FELIX 1984, p. 147), favorecendo o controle das decisões políticas e econômicas pelo Estado autoritário.

Um dos pontos centrais da política econômica do Governo Militar foi, sem dúvida, o fortalecimento da aliança Brasil /Estados Unidos. Esse fortalecimento se realizou através de uma série de medidas propostas pelo Governo que objetivavam estimular o investimento das empresas norte-americanas nos diversos setores da economia nacional. Em relação a essas medidas, pode-se citar, segundo Paul Singer, a "abolição das restrições à remessa de lucros, o estabelecimento de garantias formais contra expropriações e a criação de políticas específicas destinadas a favorecer o crédito e a incentivar as exportações de produtos manufaturados". (SINGER, apud MACHADO, 1982, p. 65).

Paralelamente a essas iniciativas, foi desencadeada uma política antiinflacionária, que através da restrição de créditos e dos novos encargos tributários e fiscais, atingiu a pequena, média e até mesmo parte da grande burguesia industrial, favorecendo assim as empresas estrangeiras.

As alterações ocorridas na estrutura econômica passa-

ram a exigir a adequação da superestrutura jurídico-política e cultural do país, no sentido de consolidar o processo de desenvolvimento capitalista, em sua etapa monopolista.

Assim, para assegurar a execução do seu Plano de Desenvolvimento Econômico, o Estado autoritário trata de colocar em prática uma série de medidas repressivas que visam manter sob controle as forças sociais antagônicas ao regime vigente. Tal fato, não só fortalece o Poder Executivo como garante a paz social necessária para a eficácia do modelo. Inscrevem-se neste contexto, a Lei de Segurança Nacional e a Lei de Imprensa, dispositivos legais que dentre outros criados pelo Estado autoritário, muito contribuíram para a consolidação da ideologia do regime.

Ainda em função da nova situação econômica o Governo Militar dá início a uma política de modernização e racionalização da sociedade brasileira, reestruturando administrativamente todas as instituições que complementam o sistema de produção. Segundo ARROYO (1979), tal política parte do "suposto de que o grau de desenvolvimento da economia doméstica está condicionado pela falta de eficiência ou à não distribuição racional dos recursos escassos para fins mais produtivos". (ARROYO, 1979, p. 37). A solução, portanto, estaria "no aperfeiçoamento e modernização do imperfeito e anacrônico sistema administrativo". (Id., *ibid.*).

Ainda é ARROYO que chama a atenção para a dimensão política desse quadro, que ao enfatizar a irracionalidade administrativa do sistema como um todo, exclui desse diagnóstico "a possibilidade de que as economias centrais desenvolvidas sejam responsáveis da 'ineficiência' das economias periféri-

cas" (Idem). Desconsidera-se, assim, os fatores estruturais, ficando o problema do subdesenvolvimento econômico tratado como um problema interno, ligado a operacionalidade irracional do sistema.

A análise da irracionalidade administrativa é transposta à educação, que devido às suas relações com o desenvolvimento econômico também passa por uma reestruturação (Leis 5540/68 e 5692/71) ajustando-se às exigências do capitalismo dependente em expansão.

Essa reestruturação está relacionada não só à reforma das estruturas administrativas do sistema, como também à aplicação das teorias de Administração no âmbito educacional.

Para que se compreenda melhor o sentido dessas reformas, deve-se assinalar mais uma vez, a importância da educação para a consecução do projeto político-econômico do Governo que, através do preparo de mão-de-obra qualificada e da difusão da ideologia do sistema assegura a reprodução das relações sociais de produção, o que significa dizer a reprodução do sistema capitalista.

A compreensão da função global da educação numa sociedade capitalista como a brasileira, auxilia no entendimento da política deflagrada pelo Governo militar, de intervenção estatal em áreas que reproduzem relações sociais e políticas (como é o caso da educação), tendo em vista que estas constituem-se em força estratégica para a manutenção do modelo econômico.

Assim, deve-se entender as reformas educacionais propostas pelo Estado, não em seu sentido social, mas sim como uma medida do Governo para "colocar o sistema educacional a

serviço do desenvolvimento econômico e de um desenvolvimento sócio-político que o garanta" (ARROYO, 1979, p. 41).

Neste contexto, o próprio saber a ser produzido pela escola deve estar cada vez mais direcionado ao aumento da produção, tornando-se dessa forma um saber aplicado, instrumental, que favorece a acumulação e o controle social. (Ibidem).

Assim, segundo ARROYO (1979), é a relação existente entre o saber e o sistema econômico, que torna necessária a transposição dos mecanismos e da lógica administrativa para o sistema educacional. (Id., Ibid.)

Porém, de acordo com o referido autor, não se deve considerar essa transposição como mera transferência de modelos formais para áreas em si diferentes e distantes. Há, sem dúvida, diz ARROYO, relações profundas entre a escola e a empresa, relações estas que são confirmadas quando da transferência de mecanismos semelhantes de administração. "Em outros termos, é a tendência a maior relação entre escola e empresa, entre o sistema escolar e o sistema de produção no processo de capitalização da economia e da sociedade que reclama a adoção de formas semelhantes de administração". (Id., ibid.).

A introdução da lógica empresarial no sistema de ensino brasileiro gerou mudanças significativas na estrutura organizacional das escolas que passaram a contar com a presença de especialistas — principalmente supervisores — que, norteados por critérios de eficiência e racionalidade, procuram garantir ao sistema o mais alto grau de rentabilidade e produtividade, no sentido que lhes atribui a sociedade capitalista.

A formação de especialistas de educação se deu, mais

específica e sistematicamente, a partir do Parecer 252/69, que reformulou os cursos de Pedagogia, criando as habilitações técnicas, entre elas a de Supervisão Escolar.

Estudos que fazem uma reflexão crítica sobre a formação do Supervisor, tais como os de SAVIANI (1979), CORRÊA DA SILVA (1981) e TERESA R. DA SILVA (1984), são unânimes em afirmar que essa formação se realiza dentro de um enfoque essencialmente tecnicista, com predomínio dos procedimentos sobre as finalidades, o que acaba por diluir o caráter educativo dessa habilitação.

Um outro aspecto dessa questão diz respeito à falta de especificidade das habilitações em geral, que se traduz na inexistência de um estatuto teórico próprio, fato que acaba por reduzi-las à dependência de fundamentação de outras áreas.

Tal situação tem se constituído nos últimos anos em objeto de estudo por parte de alguns pesquisadores, entre eles, GONÇALVES (1980), ZUNG (1981), CORREA DA SILVA (1981) e FELIX (1984), que, ao realizarem uma análise crítica sobre as habilitações do curso de Pedagogia, mais especificamente sobre a Administração Escolar e a Supervisão, procuram mostrar que essas habilitações incorporam, enquanto disciplina e enquanto prática, o referencial da Teoria Geral da Administração, procurando, com isso, imprimir um cunho técnico-científico no tratamento das questões educacionais.

Segundo FELIX (1984), a explicação para esse fato encontra-se no próprio desenvolvimento do capitalismo que legitimado pelas Teorias da Administração, difunde a crença de que só existe um modo correto para se organizar e administrar o trabalho, o qual consiste na aplicação da Administração Científica. (FELIX, 1984, p. 77). Esta, enquanto "teoria cientí-

fica", objetiva (...) "legitimar a racionalidade técnica do modo de produção capitalista, apresentando-a como decorrência do imperativo tecnológico e científico do atual estágio de desenvolvimento da sociedade", dissimulando assim, seus determinantes estruturais. (Id., *ibid.*).

Assim, a transposição do modelo de organização da empresa capitalista à educação, bem como a utilização do referencial teórico da Teoria Geral da Administração na formação dos especialistas de educação — no caso específico deste estudo, do Supervisor — devem ser compreendidas não como uma questão de ordem teórica e sim como uma situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe.

A partir dessas considerações pode-se dizer que a ênfase na formação técnica do Supervisor, reveste-se de um sentido político, na medida em que visa preparar esse profissional para o exercício da função que lhe foi atribuída pelo Sistema, qual seja a de executar com eficiência as diretrizes emanadas da Estrutura de Poder.

Apesar dessa função não se apresentar de forma explícita na legislação, e sim implicitamente, nas entrelinhas do Parecer 252/69 (cf. demonstra CORRÊA DA SILVA), pode ser perfeitamente compreendida se analisada dentro do contexto político-econômico brasileiro, onde, conforme ficou caracterizado anteriormente, a educação assume papel de destaque, constituindo-se em força estratégica para a consolidação do Sistema.

É, pois, para desempenhar a tarefa de mero executor das diretrizes e decisões emanadas de órgãos centrais, que o Supervisor Escolar aparece no sistema educacional brasileiro, delineando-se como função técnica a serviço dos interesses do capital.

Observa-se, portanto, que o Supervisor ocupa uma posição estratégica na estrutura organizacional do sistema de ensino, na medida em que serve de ponto de ligação entre os níveis organizacionais superiores e a execução propriamente dita. Constitui-se, assim, em elemento mediador entre a estrutura de poder e a realidade escolar.

É justamente essa situação que faz desse profissional um elemento de controle do Sistema, aquele que deverá assegurar a direção do processo educativo para os fins determinados pelo agente político investido do poder. Para isso, deverá sempre que necessário, corrigir as disfunções surgidas durante a execução, o que equivale a dizer, ajustar a realidade ao modelo.

Tal quadro mostra-se perfeitamente coerente com a política administrativa do Estado autoritário, expressa no Decreto-lei nº 200/67, que, ao formalizar a separação entre níveis de decisão e níveis de execução, torna necessário o controle como forma de garantir a estabilidade do Sistema.

Neste contexto, situa-se um Supervisor destituído de poder de decisão e de autonomia, cuja função restringe-se ao cumprimento de normas emanadas da estrutura central de direção. Diluem-se, portanto, suas possibilidades de agente de mudança, tendo em vista que as próprias diretrizes governamentais não lhe possibilitam uma ação flexível e criativa no

sentido de tentar atender à problemática real que se lhe apresenta ao nível da prática.

Aliás, tal atitude só seria possível através de um posicionamento crítico do Supervisor diante dos problemas educacionais, o qual supõe uma fundamentação teórica consistente, que, de acordo com o que ficou explicitado anteriormente, não tem acompanhado, de modo geral, o preparo dos profissionais de educação.

O mesmo processo autoritário, identificado a nível de Sistema é transplantado para o interior da escola, onde os técnicos, particularmente os pedagogos em Administração, Supervisão e Orientação tomam para si a responsabilidade pelo direcionamento administrativo e pedagógico da escola, restringindo, desta forma, a atuação dos docentes na condução do processo educativo.

A presença desse corpo burocrático mudou substancialmente a organização do trabalho escolar que passou a ser realizada de forma parcelarizada e hierarquizada, sob a rubrica de divisão do trabalho. Dois grupos distintos passam a compor o aparelho escolar. De um lado, os técnicos responsáveis pelas atividades de concepção e gerência e de outro, os docentes, aos quais caberá a execução das tarefas. Desta feita, não é mais o professor o artífice de seu trabalho. Este foi agora fragmentado e apropriado por uma série de categorias profissionais que planeja e faz executar. Neste processo, o professor passa de artesão a trabalhador parcelar da educação, perdendo, com isso, o controle da totalidade do trabalho pedagógico. Eis aí, o ponto nodal da divisão do trabalho, a expropriação do saber e do "saber fazer" do docente que, reduzido a

"professor tarefeiro", perde autoridade, qualidade e autonomia.

Neste contexto, o saber competente é o do Supervisor, legitimado pela titulação de "especialista" que a Lei 5692/71 lhe confere. Cria-se, no interior da escola, a oposição entre técnicos e docentes e a distinção entre trabalho hábil e inábil, qualificado e desqualificado, que passa a ser traduzido em diferenças salariais.

Sobre essa questão, ARROYO (1980) esclarece que: "Para o sistema escolar modernizado administrativamente, na lógica da empresa privada, interessado em produzir mais e melhor educação com menos custo, a introdução dos especialistas foi uma grande invenção: o salário dos normalistas — tidos como não especializados — foi rebaixado aos níveis dos salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas passam a fazer parte do quadro do magistério com salários baixos, mas relativamente compensadores em relação aos normalistas. (ARROYO, 1980, p. 21).

Assim, dentro da política de racionalização do Governo Militar, a distinção entre trabalho hábil e inábil foi a justificativa encontrada pelo Governo para reduzir os custos com a mão-de-obra utilizada no setor e, com isso, poder expandir a rede escolar com um mínimo de ônus para o Estado.

Observa-se, portanto, que a introdução das habilitações técnicas na organização escolar teve, ao lado das funções de controle já discutidas anteriormente, o objetivo de reduzir os custos do Sistema, através da compressão dos salários dos professores, fato que resultou na exploração e depreciação do trabalho do docente de base.

Diante do quadro de análise aqui apresentado cabe ao Supervisor redefinir sua função o que implica em repensar o papel da Escola e as relações de trabalho existentes em seu interior.

Como realizar tal projeto político ?

Este é o desafio que se impõe a todo educador comprometido com o processo educacional, e é também a pergunta que se pretende responder até o término desta Dissertação.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES 1(2): 36-46, jan./1979.
2. _____. Operários e educadores se identificam, que rumos tomará a educação brasileira ? In: Anais do II ENSE. Curitiba, APARSE, 1979. p. 9-24.
3. CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 2.ed. São Paulo, McGraw-Hill, 1976. 548 p.
4. FELIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial ? São Paulo, Cortez, 1984. 199 p.
5. GONÇALVES, Maria Dativa S. Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional. Curitiba, 1980. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
6. HARNECKER, Marta. Os conceitos elementais do materialismo histórico. 1971.
7. INPE. Engenharia de sistemas: planejamento e controle de projetos. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
8. KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSICK, Rosemary Graves et alii. Currículo: análise e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p. 107-129.
9. KUENZER, Acácia Zeneida & MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984. p. 29-52.
10. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. 149 p.
11. MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Cortez, 1982. 154 p.

12. MEDEIROS, Marluce. Organização racional do trabalho e educação. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES (16): 5-26, Dez/1983.
13. RODRIGUES, Neidson. Estado e educação no Brasil. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES (10): 41-53, Set./1981.
14. SANDER, Benno. Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia ? São Paulo, Saraiva, 1985. 86 p.
15. SANTOS, Laymert Garcia dos. Desregulações. Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo, Brasiliense, 1981.
16. SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica. In Anais do II ENSE. Curitiba, APARSE, 1979. p. 102-108.
17. _____. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1985. 96 p.
18. SILVA, Maria Aparecida da. O currículo de 2º grau e a estrutura social brasileira. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, Cortez/CEDES (16): 27-41, dez/1983.
19. SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. Supervisão educacional. Uma reflexão crítica. Petrópolis, Vozes, 1981. 103 p.
20. SILVA, Teresa Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. Cadernos do CEDES, São Paulo, Cortez/CEDES (6)- 3-7, 1982.
21. _____. Formação do educador: aspectos teóricos. In. Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. Nilda Alves (coord.) São Paulo, Cortez, 1984. p. 23-8.
22. WAHRLICH, Beatriz M. de Souza. Uma análise das teorias de organização. Rio de Janeiro, FGV, 1971.
23. ZUNG, Acácia Z. Kuenzer. A formação de recursos humanos de nível intermediário no contexto do modelo político e econômico brasileiro. Porto Alegre, 1979 a, Tese (MS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
24. _____. As implicações do modelo político brasileiro na determinação das funções do supervisor de educação. In. Anais do II ENSE. Curitiba, APARSE, 1979 b. p. 140-147.
25. _____. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (48): 39-46, FGV, fev/84.

3. A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

3.1. HISTÓRICO

Neste capítulo pretende-se estabelecer uma visão retrospectiva da Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde o momento de sua implantação no início da década de 70, até os dias atuais. Tal análise, além de contextualizar a Supervisão no ensino municipal de Curitiba, objetiva fornecer elementos para o estudo a ser desenvolvido no próximo capítulo e que diz respeito à interpretação da representação das professoras sobre a Supervisão Escolar.

Para a elaboração deste histórico, optou-se por realizar inicialmente entrevistas informais com algumas professoras e supervisoras da Rede que, devido ao longo tempo de experiência no ensino municipal, poderiam fornecer dados enriquecedores sobre os diversos momentos por que passou a Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (R.M.E.).

Através dessas entrevistas, pode-se constatar que desde a época da implantação das primeiras escolas municipais em Curitiba, período compreendido entre 1963 e 1970, já existia uma preocupação com a orientação pedagógica ao professor. Esta era realizada por uma professora, indicada pela Direção da escola e que geralmente detinha uma certa experiência profissional e/ou frequentava curso de Pedagogia. Algumas escolas op-

tavam por manter na Coordenação Pedagógica duas professoras, onde uma coordenava as atividades relacionadas à 1ª etapa (Pré, 1ª e 2ª séries) e a outra, as de 2ª etapa (3ª e 4ª séries). A mesma sistemática era adotada nas escolas que se encontravam em fase de implantação do antigo curso ginasial.

Quanto às atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica, estas variavam desde a orientação ao planejamento, até a elaboração de testes, confecção de material didático e substituição de professoras.

Deve-se ressaltar que o funcionamento da Coordenação Pedagógica nas escolas, dependia muito da disponibilidade de recursos humanos de cada unidade escolar. Desta forma, assim como a coordenadora poderia exercer durante muitos anos essa atividade, poderia também, a qualquer momento, ser reconduzida à função de Regente de classe, se esta fosse a necessidade da escola. Tal situação impedia a continuidade de trabalho desses profissionais, ao mesmo tempo que se constituía em fator de desestímulo ao corpo docente que, nessa ocasião, via-se novamente sozinho para enfrentar os problemas da prática pedagógica.

Constatou-se também que, desde essa época, já existia uma Coordenação a nível central, que, através de contatos sistemáticos com as coordenadoras das escolas, instruía sobre as principais tarefas a serem realizadas e fazia o controle da execução do trabalho.

Todo esse quadro tende a se alterar quando, em 1973, são criados os Serviços de Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Nesta mesma época, a Rede Municipal de Ensino realiza o primeiro concurso público para Supervisores Escolares.

Exigia-se dos candidatos o curso de Pedagogia, tendo em vista que na época não havia ainda nenhuma turma de alunos formada pelas Universidades, segundo as determinações do Parecer 252/69. Os aprovados no concurso foram admitidos sob o regime da CLT, passando a Estatutários em 1976. Pode-se considerar este concurso como uma das primeiras iniciativas do Município em institucionalizar a figura do Supervisor. Tal fato está, sem dúvida alguma, relacionado com o processo amplo de acomodação de todo o sistema de ensino que ocorreu em função das reformas realizadas no período compreendido entre 1968 e 1971.

No início de 1974, época da admissão dos Supervisores, estes foram convocados a participar de um curso de Treinamento promovido pela Prefeitura Municipal de Curitiba (P.M.C.), oportunidade na qual foram delineadas algumas atribuições básicas do Supervisor Escolar, com o objetivo de estabelecer uma certa unidade de trabalho ao grupo. Nesse encontro, os participantes receberam também noções sobre planejamento de ensino em moldes sistêmicos, elaboração de objetivos em termos operacionais, avaliação do processo ensino-aprendizagem, o que evidencia uma opção pela pedagogia tecnicista, a qual, é muito provável, seria implantada nas escolas via Supervisão Escolar.

Ainda em 1974, por ocasião da criação do novo sistema de classificação de cargos do Executivo Municipal, estabelecido pela Lei nº 4789 de 15 de janeiro de 1974, foi realizado um concurso interno, para os diversos grupos de atividade funcional da Prefeitura, inclusive para o Magistério, que possibilitou àquelas professoras que atuavam como coordenadoras pedagógicas e que também possuíam o curso de Pedagogia, o acesso

à categoria de Técnica Educacional, classe Técnico de Educação, nomeação até então atribuída ao Supervisor Escolar e que aparece pela primeira vez no Anexo I da Lei acima mencionada.

Deve-se dizer que o acesso e conseqüente enquadramento das coordenadoras na classe de Técnico de Educação, não significou apenas um avanço funcional para essas professoras, mas também e principalmente um avanço salarial.

Assim, enquanto que em 1975, um professor normalista (MN) recebia um salário inicial de Cr\$ 1.050,00 (hum mil e cinquenta cruzeiros) e o professor Licenciado (ML) um salário de Cr\$ 2.200,00 (dois mil e duzentos cruzeiros), o Técnico de Educação percebia a quantia de Cr\$ 3.200,00 (três mil e duzentos cruzeiros), o que, em termos percentuais, significa uma diferença de 200% em relação ao salário do professor Normalista e de 45% em relação ao salário do professor Licenciado.

Dessa forma, a nova política salarial, ao mesmo tempo que valorizou os especialistas, criando níveis salariais relativamente compensadores para essa categoria profissional, desprestigiou os professores, principalmente aqueles pertencentes às quatro primeiras séries do 1º Grau, ocasionando um achatamento salarial para o Magistério.

Tal fato pode ser compreendido se associado à política de expansão do controle das atividades educacionais pelo Estado, que necessitava, na época, de profissionais devidamente preparados e "bem" remunerados para atuarem como agentes a serviço do Sistema, ou, em outras palavras, como gerentes da burocracia educacional.

Deve-se acrescentar ainda que a diferença de remunera-

ção entre especialistas e docentes, acentuaria a hierarquia funcional existente entre esses elementos conferindo-lhes conseqüentemente maior autoridade e poder no interior da escola.

Torna-se necessário ressaltar que, na época, não existia ainda a Associação do Magistério Municipal de Curitiba (A.M.M.C.) e que os professores em geral, não se mobilizavam para defender os interesses da categoria. Essa ausência de participação dos interessados nas determinações da política educacional do Município, bem como sua passiva aceitação, é sem dúvida alguma o reflexo da política autoritária que caracterizou o Brasil no período posterior ao Golpe Militar de 64.

Retomando-se a evolução histórica da Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino, deve-se destacar desta feita, a Lei nº 5046 de 10 de janeiro de 1975, que ao dispor sobre a Reavaliação do Plano de Classificação de cargos aprovado pela Lei nº 4789/75, altera os níveis salariais da categoria funcional de Técnica Educacional, que de 18 a 20, ampliam-se, passando a compreender os níveis de 14 a 20.

Tal fato significou uma diminuição do piso salarial da referida categoria e, portanto, uma certa desvantagem para aqueles que ingressam na carreira após a aprovação da Lei nº 5046/75.

Quanto à denominação da categoria de Supervisão Educacional, esta aparece pela primeira vez na Lei nº 5235 de 10 de dezembro de 1975. Esta Lei que "Dispõe sobre a concessão de aumento salarial para 1976, altera as Leis 4789/74, 5046/75, 4599/73 e 4897/74 e dá outras providências", altera em seu artigo 6º o Sistema de Cargos do Grupo V - magistério, anteriormente disposto no Anexo I da Lei nº 5046/75. É no refe-

rindo artigo que se encontra especificada a categoria funcional de Supervisor Educacional, classe Supervisor Escolar, denominação que passa a ser utilizada em substituição à categoria de Técnica Educacional, classe Técnico de Educação.

Logo após a aprovação da Lei nº 5235/75, a Prefeitura Municipal de Curitiba promove o 2º Concurso Público para especialistas de Educação, que possibilitou o ingresso no sistema Municipal de Ensino dos primeiros profissionais formados de acordo com a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68 e Parecer nº 252/69).

Em 1976 são elaboradas as primeiras Diretrizes de Orientação Educacional e de Supervisão Pedagógica, esta última em caráter experimental, ambas com o objetivo de normatizar a prática desses profissionais e garantir a unidade de ação do Sistema. Este aliás, já vinha sendo assegurada, através de uma série de medidas pedagógicas e administrativas, constantes no 2º Plano de Educação do Município, elaborado em 1975 e que se caracteriza por uma política de centralização do processo decisório, bem como por uma concepção tecnicista de educação.

As medidas até aqui analisadas estão, sem dúvida alguma, relacionadas ao rápido crescimento da rede escolar verificado principalmente em 1976, quando o Município teve seu número de escolas ampliado de vinte e duas para quarenta e uma unidades escolares. Esse aumento quantitativo das escolas Municipais, decorrência do modelo desenvolvimentista, acentuou, por sua vez, a necessidade do controle do processo educacional pelo Estado, que deveria ser realizado via Supervisor Escolar. São, portanto, esses dois fatos expansão da rede de ensino e expansão das atividades de controle pelo Estado Autoritário

que justificam a ampliação do quadro de especialistas que, por sua vez, passam a fazer o gerenciamento das escolas.

No final de 1977 é realizado o 3º Concurso Público para especialistas de Educação. Nesta mesma época são editadas as Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, documento fundamentado nas Diretrizes de 1976 e que se caracteriza pela adoção de métodos de gestão gerencial.

Quanto à questão salarial, deve-se registrar que no período compreendido entre dezembro de 1975 e setembro de 1979, a política salarial do Município, em relação ao Grupo do magistério, não apresentou nenhuma alteração, ou seja, a diferença entre os salários dos professores e especialistas continuou a ser aquela apontada anteriormente.

Entretanto, esse quadro vai sofrer modificações, com a aprovação da Lei nº 6.060 de 3 de outubro de 1979, que "altera o Quadro de Pessoal, cria e extingue cargos, fixa novas tabelas de vencimentos, define política salarial e dá outras providências".

Ao analisar-se o Anexo III, parte integrante da referida Lei, o qual contém as tabelas de vencimento do Quadro de Pessoal, observa-se que a Lei nº 6.060 concedeu um aumento salarial diferenciado para professores e especialistas. Assim, enquanto que o Professor Normalista (MN) obteve um aumento de 15,7% e o Professor Licenciado (ML) de 13%, aos especialistas (MOS) coube apenas um reajuste de 3,8%.

Deve-se mencionar ainda que a Lei nº 6.060 em seu art. 9º instituiu a gratificação de regência até o limite de 30% do vencimento básico para os integrantes da classe de professor de Ensino de 1º Grau, quando no efetivo exercício da re-

gência de classe.

Posteriormente, o Decreto nº 1418/79 que "Regulamenta os artigos 6º e 9º da Lei nº 6.060 de 3 de outubro de 1979", esclarece em seu art. 4º que a gratificação de regência de classe" ... será calculada sobre o vencimento básico em função da carga horária semanal, considerando-se o nível de qualificação do regente, de acordo com a Tabela I, que compõe o Anexo II ...", e que integra o referido Decreto.

Assim, conforme Tabela I, do Anexo II do Decreto nº 1418/79, o professor que trabalhasse 16 horas semanais e tivesse o curso de grau superior com licenciatura plena, receberia uma gratificação de 30%. O professor que desenvolvesse a mesma jornada de trabalho, mas tivesse grau superior obtido em curso de certa duração, receberia 25%, enquanto que o professor Normalista obteria por 16 horas de trabalho, 20% de gratificação de regência.

Considerando-se os fatos apresentados, conclui-se que o aumento salarial dos professores, somado à gratificação de regência (Lei nº 6.060 e Decreto nº 1418/79), ultrapassou a faixa dos 40%, enquanto que os especialistas permaneceram no reajuste dos 3,8%. Essa proporção de aumento, equiparou o vencimento dos professores licenciados (ML) com o dos Supervisores e Orientadores, bem como reduziu a diferença salarial existente entre professores Normalistas (MN) e especialistas (MOS), conforme demonstra a tabela nº do anexo

Pelo quadro até aqui delineado, pode-se dizer que um dos principais objetivos da Lei nº 6.060/79, foi na realidade, estabelecer a equiparação salarial entre professores que atuavam na etapa de 5ª a 8ª séries e especialistas, tendo em vis-

ta que a diferença de vencimentos antes existente entre esses profissionais sempre constituiu-se em motivo de insatisfação por parte daqueles professores. Deve-se dizer ainda que essa "conquista" da classe se fez na realidade, às custas do achatamento salarial da categoria dos Supervisores e Orientadores os quais na época (1979) já sentiam os primeiros reflexos das discussões que se iniciavam sobre o papel dos especialistas no contexto educacional brasileiro. Soma-se a esse fato, a atuação da Associação do Magistério Municipal de Curitiba (A.M.M.C.), criada em fevereiro de 1979, a qual desempenhou um papel muito importante, no sentido de conscientizar e mobilizar o Magistério para a luta pelos direitos dos educadores.

Deve-se registrar ainda que o pagamento da gratificação de Regência acabou por determinar o retorno das Auxiliares de Supervisão e de Orientação às salas de aula, comprometendo em parte o atendimento daqueles setores.

Outra medida que causou impacto entre os especialistas da Rede Municipal de Ensino está relacionada à implantação da proposta de Consultoria, estratégia contida no 3º Plano de Educação (Plano de Trabalho 1980 - 1983), cujo objetivo era reduzir recursos humanos nas áreas de Supervisão e Orientação Educacional. Esta proposta que surgiu em fevereiro de 1980, através de curso de treinamento para os especialistas da Rede, pretendia manter o nível técnico de atendimento às escolas, diminuindo porém, significativamente, o número de especialistas em cada unidade escolar. Desta forma, a expansão da rede de ensino, prevista para o período de 1980 a 1983, poderia ser efetivada sem contudo causar maiores encargos à Adminis-

tração Municipal. Tal fato reflete a política de racionalização que tomou conta do país a partir da década de 70, a qual tinha na modernização das estruturas administrativas, a estratégia central para a equalização dos problemas educacionais. Esta política, conforme ficou explicitado no Capítulo II deste estudo, tinha como objetivo o ajustamento entre educação e sociedade, tendo em vista a importância da Escola para o sistema de produção.

Quanto à proposta de Consultoria, deve-se dizer que esta não chegou a ser implantada, pois foi veementemente combatida pelos dois grupos de especialistas que alegavam a inviabilidade do atendimento indireto, tendo em vista as características sócio-econômicas e culturais da clientela escolar do Município.

A partir daí, o que se observa é que oficialmente continuam em vigor os critérios de lotação de pessoal, definidos na Portaria nº 12/80, os quais, porém, deixam de ser cumpridos na prática, na medida em que a Administração Municipal não faz corresponder à sua política de expansão da rede escolar, uma política de lotação de recursos humanos, passando muitas escolas a funcionar com o quadro de especialistas incompleto, ou até mesmo inexistente.

Quanto às Diretrizes da Supervisão Pedagógica, continuam ainda em vigor, tendo em vista a não aceitação pelos especialistas da proposta de Consultoria.

Somente em 1983, quando o país vive a fase da abertura política e quando os educadores de um modo geral tomam conhecimento de uma literatura que através da crítica, busca redimensionar o papel da escola e de todos os profissionais do en-

sino, é que surge na Rede Municipal, uma nova proposta de trabalho para o Supervisor Escolar. Nessa proposta a Supervisão assume um novo papel, abandonando o controle e passando a exercer uma ação mais democrática, crítica e comprometida com o homem e sua liberdade. Tais princípios encontram-se também expressos na Política Educacional do Município - Política de Educação para uma Escola Aberta (1983 - 1986) na qual a Administração Municipal assume um compromisso mais efetivo com a democratização do ensino, propondo que esta seja concretizada através de uma ação conjunta entre educadores, alunos, família e comunidade em geral.

Dentro dessa política de democratização do ensino público, deve-se registrar a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba (Lei nº 6761/85), que significou um grande avanço para os professores no que diz respeito ao aperfeiçoamento das relações de trabalho. Desta forma, o Estatuto consolidou vantagens como a incorporação da gratificação de regência, ao vencimento básico do Professor de Ensino de 1º Grau I e II, a fixação de horas-permanência dedicadas a atividades do Magistério, jornada de 20 horas semanais, além de outras medidas.

Entretanto, uma das grandes conquistas do professorado assegurada pelo Estatuto diz respeito ao avanço por habilitação que garante ao integrante do Quadro Próprio do Magistério, a elevação para o mesmo nível da classe imediatamente superior desde que comprovada a formação profissional exigida, passando a receber pelo nível de vencimento correspondente (art. 26 e art. 103 da Lei nº 6.761/85).

Esta elevação, apesar de estar prevista para ser rea-

lizada de forma gradativa (cf. art. 103, incisos I e II), irá, sem dúvida, fazer justiça a todos aqueles professores que, apesar de atuarem no ensino de pré à 4ª série, possuem já há algum tempo o curso Superior, mas que até então vêm recebendo um salário correspondente à habilitação de 2º Grau.

Quanto à situação dos Supervisores e Orientadores no Estatuto, estes passaram a ocupar a classe D do Quadro Próprio do Magistério, juntamente com os professores licenciados, integrantes das anteriores classes de Professor de Ensino de 1º Grau II, código ML (Art. 102, inciso II da Lei nº 6.761/85).

Em relação à política de recursos humanos, mais especificamente no que diz respeito à admissão de especialistas, esta não sofre nenhuma alteração, pelo menos no período compreendido entre 1979 e 1985, ficando desta forma, a organização e funcionamento de algumas escolas apenas sob a responsabilidade da Direção e docentes.

Essa situação perdura até o final de 1985, quando a Administração Municipal promove Concurso de opção (teste seletivo interno) para os diversos cargos da categoria do Magistério inclusive para Supervisão e Orientação Educacional. Entretanto, devido ao pequeno número de especialistas aprovados, o quadro geral das escolas pouco se alterou, continuando a mesma situação de carência nas áreas técnicas.

Somente em novembro de 1987 é promovido o 4º Concurso Público para Orientador Educacional e Supervisor Escolar, único no decorrer destes 10 (dez) anos.

Logo a seguir em abril de 1988, a Administração Municipal promove o 5º Concurso Público para especialistas, com o

objetivo de preencher as vagas ainda existentes.

Tal objetivo passa a ser totalmente atingido em novembro de 1988, quando da realização de um novo Concurso, desta vez a nível interno, o qual possibilitou para alguns professores da Rede, o avanço para a classe D, última classe do Quadro Próprio do Magistério.

O preenchimento das vagas para os cargos de Orientador e Supervisor, faz com que se inicie uma nova luta por parte dos educadores da Rede, relacionada ao cumprimento pela nova Administração, dos critérios de lotação de especialistas, critérios estes que estabelecem um número diferenciado desses profissionais por escola, segundo o número de turmas e de alunos existentes.

Desta forma, pode-se concluir que, apesar das conquistas obtidas por todos os integrantes do Quadro Próprio do Magistério, no decorrer de todos estes anos, a categoria deve continuar unida, lutando por mais verbas para a Educação, pela melhoria da qualidade do ensino e também por um melhor Plano de Carreira que realmente valorize o Professor enquanto profissional do ensino.

É bem provável que uma das dificuldades em se conseguir maior participação da categoria esteja na falta do reconhecimento por parte do professor da dimensão política de seu trabalho.

Assim, seria interessante que a Associação do Magistério Municipal de Curitiba promovesse Encontros com os professores para refletir junto com a categoria todas essas questões, visando maior participação nos movimentos reivindicatórios.

3.2. ANÁLISE DAS DIRETRIZES GERAIS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

3.2.1. AS DIRETRIZES DE 1976

A primeira tentativa de se fazer uma sistematização da ação supervisora na Rede Municipal de Ensino de Curitiba data de 1976, quando a então chefe do Serviço de Supervisão Pedagógica, Selva Regina Wolff, juntamente com um grupo de Supervisores, elaboraram um documento contendo em detalhes as atividades a serem realizadas durante aquele ano letivo.

Segundo a Supervisora Selva, essas Diretrizes seriam aplicadas em 1976 a nível de experiência e, se aprovadas, dariam origem a um documento final, que teria como objetivo, estabelecer uma unidade de ação entre as Supervisoras da rede.

Embora a existência de um modelo de Supervisão fosse, na época, uma necessidade apresentada pelas Supervisoras que julgavam-se pouco instrumentalizadas para o exercício da função, tendo em vista que não possuíam a habilitação específica, tal fato viria atender também aos interesses da estrutura central, que poderia exercer um controle mais efetivo sobre esses profissionais, bem como garantir a unidade de ação do sistema.

Tal unidade já vinha sendo assegurada através de um conjunto de medidas pedagógicas e administrativas que funcionavam também como instrumento de controle do processo educacional. Dentre essas medidas pode-se citar as seguintes:

a) Plano de Educação dos Núcleos Comunitários. realizado através do desenvolvimento de programas básicos como: Sa-

neamento e parasitoses intestinais, Imunização, Nutrição e Planejamento Familiar. Neste Plano a tarefa educacional é visualizada como uma ação integrada entre as Diretorias de Educação, Saúde e Serviço Social, com vistas ao desenvolvimento da comunidade (Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais, 1977, p. 8),

b) Regimento e Calendário Escolar únicos;

c) Verificação Unificada. elaborada a nível central, constituía-se em instrumento de avaliação que permitia aferição da Rede de Ensino Municipal, facilitando a correção de seus problemas setoriais. Baseava-se nos pré-requisitos semestrais, num valor de 30% da avaliação total do aluno. A avaliação dos 70% restantes ficava sob a responsabilidade da escola (Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais, novembro/77, p. 8 e 9);

d) Plano Curricular Único: tem como finalidade "a unificação das diretrizes gerais de trabalho nas Unidades Escolares" (Plano de Educação, volume III-A, Plano Curricular, 1976, p. 4);

e) Plano de Atuação a nível de Escola: apresenta as atividades a serem realizadas pela Escola durante o período letivo de acordo com as Diretrizes do Sistema;

f) Plano de Ação da Equipe Central: instrumento utilizado pela Diretoria de Educação para proporcionar a integração de todas as coordenações e grupos coordenadores de áreas (Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais, 1977, p. 7).

As medidas pedagógicas e administrativas acima mencionadas integram o Plano de Educação (volumes I, II e III)

elaborado pelo Departamento do Bem-Estar Social para o período compreendido entre 1975 e 1979. Tal documento expressa a política educacional do Município caracterizada pela centralização do processo autoritário, própria dos Governos Autoritários que se estabeleceram no poder após o Golpe Militar de 64.

Ao proceder-se à análise crítica do documento A Supervisão Pedagógica para o ano de 1976, fica claro, logo de início, a assimilação de um enfoque sistêmico que se traduz pela utilização de princípios como racionalização, produtividade e controle.

Visualizada como um "subsistema do sistema escolar", à Supervisão caberia, como uma de suas principais funções, a integração entre os diversos setores da escola (Diretrizes de Supervisão, 1976, p. 8).

Para isso, utilizar-se-ia do planejamento que, conforme expressão contida no documento em questão, seria o "sustentáculo" da ação supervisora (Diretrizes de Supervisão, 1976, p. 2).

Assim, logo no início do ano letivo, o Supervisor deveria elaborar um Plano Anual de Trabalho, que seria enviado à Coordenação Central, para que esta pudesse fazer o acompanhamento e controle das atividades desenvolvidas em nível de escola. Além do Plano Anual, deveriam ser enviados, bimestralmente, cronogramas e relatórios que também iriam se constituir em instrumentos de controle por parte da Estrutura Central. Todos esses documentos deveriam ser elaborados de acordo com roteiros específicos contidos no documento em análise.

É ainda a importância atribuída ao planejamento que vai fazer com que algumas páginas desse material sejam destinadas

à descrição detalhada da técnica de elaboração de projetos, que, de acordo com o texto, seria "um dos recursos utilizados para sistematizar a busca de soluções aos problemas ..." (p. 3).

Para que isso acontecesse, o Supervisor deveria ". . . colocar com clareza e planejar o curso de ação a seguir para solucioná-lo" (p 3).

Deveria considerar ainda que ". . . o conhecimento prévio dos objetivos é fundamental para a formulação e a resolução do problema" (p. 5).

Observa-se, portanto, que a técnica de Projeto seria o procedimento correto, racional, científico, que possibilitaria ao Supervisor a busca de soluções para os problemas educacionais. Desta forma, bastaria a esse profissional seguir as etapas do Projeto para chegar à determinação dos meios mais adequados para o tratamento das questões educacionais.

Tais pressupostos são decorrentes da teoria sistêmica que encontra na racionalidade técnica o princípio fundamental para o alcance da máxima produtividade.

Esta teoria, conforme ficou delineado no capítulo anterior, vem sendo alvo de crítica nos últimos anos, pois à medida em que enfatiza a técnica como solução para os problemas educacionais, desconsidera os fatores estruturais, verdadeiros condicionantes da educação.

Esta apolitização torna-se conveniente ao sistema pois justifica a alienação do Supervisor das decisões de política educacional e reforça o seu papel de mero executor das diretrizes emanadas da estrutura de poder

Após essas considerações, indispensáveis para que se

compreenda o caráter ideológico da Teoria Sistêmica, intrínseco à toda Teoria Administrativa, retoma-se a análise do documento, focalizando-se desta feita, o papel atribuído à supervisão, que seria o de garantir a unidade da escola. Tal papel implicaria em seu envolvimento com todas as atividades escolares, desde o momento do planejamento até o da avaliação e controle. Nas páginas números 10 e 11 do documento encontram-se especificados os setores aos quais a Supervisão deveria prestar assistência, que seriam os seguintes: "classes especiais, classes normais, pré-escolar, biblioteca, Centro de Artes Criadoras (CAC), Educação Física, Formação Especial, Clube Agrícola, Recreio Dirigido e demais atividades extra-classe que a escola possa ter" (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, 1976, p. 10 e 11). Para poder prestar assistência a todos esses setores, a Supervisão Pedagógica contaria com a colaboração de alguns professores, que exerceriam a função de coordenadores de etapas e que teriam a responsabilidade de fazer a orientação e controle das atividades referentes às respectivas áreas de atuação.

Quanto à estrutura organizacional da Supervisão Pedagógica, o documento esclarece que "a equipe da Supervisão Pedagógica das Unidades Escolares será liderada por um Supervisor designado e composta por coordenadores escolhidos dentre os professores aqueles que apresentam formação pedagógica e metodológica adequada à etapa ou área para a coordenação" (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, 1976, p. 13).

Segundo as Diretrizes: "para cada Unidade escolar deverá haver a seguinte estrutura, dependendo de sua organização (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, 1976, p. 13).

- um supervisor geral,
- um coordenador de 1ª etapa (pré a 2ª série);
- um coordenador de 2ª etapa (3ª e 4ª séries);
- um coordenador de Comunicação e Expressão (3ª e 4ª etapa),
- um coordenador de Estudos Sociais (3ª e 4ª etapa);
- um coordenador de Matemática (3ª e 4ª etapa);
- um coordenador de Formação Especial (3ª e 4ª etapa);
- um coordenador de Educação Física.

Pela análise da estrutura organizacional da Supervisão, observa-se que as decisões específicas à sua função estariam centralizadas no Supervisor, enquanto que a execução e as decisões de caráter operativo (decisões chamadas intermediárias), seriam realizadas de forma descentralizada, pelos coordenadores, o que caracteriza uma aparente democratização do processo decisório. Há, portanto, uma semelhança entre a estrutura organizacional da Supervisão e as estruturas burocráticas, que se caracterizam principalmente pela hierarquia e centralização do poder. Desta forma, é muito provável que a liderança atribuída ao Supervisor, signifique apenas o reconhecimento de sua autoridade formal (estatutária, regimental).

Assim, no item que se refere à competência dos coordenadores, verifica-se que estes deverão "por em ação os planos organizados pelo Supervisor Pedagógico, acompanhar e orientar sistematicamente o trabalho dos professores e prestar contas das solicitações do Supervisor, quanto à entrega de planos, relatórios, mapas, levantamentos, etc." (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, 1976, p. 16).

Evidencia-se aí a autoridade do Supervisor e a tendên-

cia para a adoção de formas burocráticas de trabalho que, na realidade, destinam-se ao controle da prática escolar, não só pelo Supervisor, como também e principalmente pelas instâncias superiores.

Ainda em relação à função precípua do Supervisor, que seria a promoção da integração entre os diversos setores da escola, as Diretrizes de 76 sugerem que a Supervisão se organize em forma de um Centro de Aperfeiçoamento da Educação (CAE) e que através de uma ação planejada promova "o desenvolvimento integrado das funções da Supervisão em relação ao âmbito que ela atinge, ou seja auxiliares de Supervisão, professores, crianças e comunidade" (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, 1976, p 8). Ainda neste plano ficariam estabelecidas as atribuições de cada um desses componentes, em relação aos chamados setores da Supervisão que seriam os seguintes: planejamento, comunicação, ensino, assistência ao professor, assistência ao educando, rendimento escolar, atividades extra-classe, relações com a comunidade, bibliografia, reuniões e visitas, material didático e arquivo.²

É ainda em função desses setores que as atribuições da Direção, Supervisão e Orientação seriam definidas visando uma ação conjunta desses três elementos em torno de objetivos comuns.

Entretanto, apesar do documento enfatizar uma ação integrada da escola em torno dos chamados "setores" da Supervi-

² Verificou-se que esta forma de organização da Supervisão em setores é uma orientação do Prof Imídeo Nérici, apontada em seu livro Introdução à Supervisão Escolar, Atlas, 1976 Este livro era, na época, o único referencial que se dispunha sobre o assunto

são, observa-se que cada um dos elementos do sistema continua a exercer em relação a esses "setores", o que é próprio de sua função. Desta forma, o Diretor continua se responsabilizando pelas questões administrativas, o Supervisor pelas questões pedagógicas e o Orientador Educacional pelo atendimento ao educando. Apesar disso, torna-se necessário que as funções de cada uma das partes apareçam bem definidas em planos e programas, para que não se justifiquem interferências alheias, que possam vir a colocar em risco o equilíbrio do sistema.

Observa-se, portanto, uma influência da Teoria Funcionalista, no documento que tornou-se as Diretrizes de trabalho das Supervisoras da Rede, no ano de 1976.

Deve-se dizer que esta teoria é o fundamento sociológico da Teoria Geral da Administração e conseqüentemente da Teoria de Administração Escolar, as quais, conforme o explicitado no II capítulo deste estudo, têm fundamentado, nos últimos anos, a formação dos Supervisores Escolares.

É muito provável que o grupo de Supervisores que elaborou as Diretrizes de trabalho para 1976 não tivesse, na época, uma consciência crítica a respeito do caráter ideológico da Teoria Administrativa e mais especificamente da Teoria Sistemática.

Aliás, deve-se lembrar que, a partir da década de 60, o sistemismo (tecnologia educacional) foi apontado como a solução para a crise do sistema escolar, vindo, inclusive, a nortear a reestruturação dos três níveis de ensino brasileiro, ajustando-os à política desenvolvimentista do Estado autoritário.

É ainda a racionalidade técnica, própria à Teoria Sis-

têmica, que irá se constituir em um dos fundamentos básicos da formação do Supervisor Escolar, contribuindo para o exercício de uma prática acrítica, cuja função principal estaria no cumprimento das determinações estabelecidas nos manuais de Supervisão Escolar e das diretrizes emanadas do Sistema.

3.2.2. AS DIRETRIZES DE 1978

Transcorrido o ano de 1976, período em que foram operacionalizadas em caráter experimental as primeiras Diretrizes de Supervisão da rede Municipal de Ensino, estas passam a ser objeto de estudo do novo grupo de trabalho que em 1977 assume a Coordenação da Supervisão Pedagógica.

O objetivo era realizar algumas modificações consideradas necessárias e, ao mesmo tempo, organizar um documento em caráter oficial que realmente viesse a normatizar a prática da Supervisão na Rede Municipal a exemplo do que já ocorria com o grupo de Orientadores Educacionais. Para isso, foram convidadas algumas Supervisoras da Rede que, juntamente com a equipe central, responsabilizaram-se pela elaboração das Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica para o ano de 1978.

De acordo com entrevista realizada com a Supervisora Eloíza Jaguelte Silva, que durante esse período ocupou a Chefia do Serviço de Supervisão Escolar, a necessidade de se organizar um modelo de Supervisão não era apontada apenas pelo grupo de Supervisoras da Rede mas também pela própria Diretora do Departamento de Bem-Estar Social, à qual se encontrava vinculada, na época, a Diretoria de Educação e que tinha como um de seus principais objetivos, o estabelecimento de diretrizes

gerais como forma de garantir a unidade de ação da Rede Municipal de Ensino.

A análise do documento em questão mostra que a reformulação das Diretrizes se fez sentir em aspectos pouco substanciais da prática pedagógica e que na sua essência o documento ainda mantém o mesmo referencial teórico que fundamentou as Diretrizes de 76. Perduram, portanto, os pressupostos da teoria sistêmica e do funcionalismo, legitimando a divisão do trabalho, a hierarquia e o poder no interior da escola. Desta forma, princípios como racionalização, produtividade, especialização e controle que constituem os fundamentos teóricos da prática da Administração, continuam a fundamentar a prática da Supervisão, voltada cada vez mais para o gerenciamento do Sistema.

Tal fato fica evidenciado desde o momento da apresentação das Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, apresentação esta realizada pelo Diretor Geral do Departamento do Bem-Estar Social, a qual transcreve-se abaixo.

O rápido crescimento da rede escolar, consequência da política educacional do Município de Curitiba nas recentes administrações, acentuou a necessidade do controle da qualidade do ensino, sob pena de resultar nulo todo o esforço dispendido. Grande parte da responsabilidade da manutenção desse nível repousa sobre a equipe de Supervisão Pedagógica, a quem cabe a orientação do processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo, a publicação que ora se faz, destas Diretrizes Gerais, constitui um marco a partir do qual, esperamos, se poderá aperfeiçoar, em bases as mais científicas, a orientação pedagógica das escolas municipais.

A oportunidade dessa publicação é salientada pelo fato de, durante o próximo ano, ser quase duplicado o número e a capacidade das nossas escolas. Esse esforço grandioso permitirá o atingimento da meta proposta pela atual administração, visando não existir, em 1979, nenhuma criança sem vaga, do pré-escolar à

quarta série

Dentro da orientação que se vem imprimindo ao Departamento do Bem Estar Social, as normas ora apresentadas constituem diretrizes principais, indispensáveis para a fidedignidade e comparabilidade das informações e que devem ser complementadas, ao nível da escola, de forma a adaptar o trabalho às peculiaridades individuais ou locais (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov de 1977

A análise crítica do texto possibilita constatar que que o Diretor Geral, ao fazer a relação entre a expansão da Escola Pública e a necessidade do controle da qualidade do ensino e ao destacar a Supervisão Pedagógica como agente responsável por esse processo, limita-se a repetir o discurso do Governo, oficializado pela Legislação do Ensino. Tal discurso acaba por dissimular a real intenção do Estado, que conforme ficou delineado no II Capítulo deste estudo, consistia em exercer o controle sobre a Educação, tendo em vista sua importância para a consolidação do modo de produção Capitalista no país. Desta forma, o controle da qualidade do ensino deve ser entendido, se analisado criticamente, como o controle do Estado sobre o saber produzido pela Escola, o qual deverá estar ajustado às necessidades do modelo econômico vigente. Esse controle, conforme aparece no texto em análise, será realizado pelo Supervisor Escolar, que assume neste contexto, a função de gerente da burocracia educacional, garantindo na prática a execução de um modelo e de uma política formulados em instâncias superiores. Entretanto, o sucesso dessa ação gerencial estaria na dependência da racionalidade técnica, ou seja, na combinação de meios eficazes para obtenção de resultados previstos e desejados, inclui, portanto, normas técnicas que, por sua vez, estariam traduzidas nas Diretrizes de Supervisão. Estas, nas palavras do Diretor Geral, constituiriam um marco

para o aperfeiçoamento em bases científicas da orientação pedagógica nas escolas municipais, indispensáveis ainda para a fidedignidade e comparabilidade das informações.

Observa-se, portanto, que o grau de cientificidade da ação Supervisora estaria relacionado ao uso das Teorias de Administração de Empresa que, por sua vez, iriam conferir um maior grau de importância à Supervisão, no âmbito da organização escolar

A concepção que subjaz a essa forma de organização é a tecnologia educacional, que significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial.

Nessa perspectiva, os problemas educacionais passam a ser concebidos como uma falha de natureza administrativa sendo necessário, para resolvê-los, uma ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas.

Assim, o Planejamento que, nas Diretrizes de 76, já era considerado como o sustentáculo da ação supervisora, aparece nas Diretrizes de 78 como parte fundamental para a garantia da produtividade do sistema, como se pode verificar abaixo.

O Plano de trabalho é um guia para a ação que procura sistematizar as atividades realizadas por qualquer pessoa ou órgão, visando a consecução dos objetivos de acordo com os meios disponíveis, em menor tempo, a baixo custo, com o mínimo de esforço e com a máxima eficiência" (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov 1977, p 19)

É justamente a importância do planejamento para a consecução dos objetivos do sistema que faz permanecer a exigência da Coordenação Central no que diz respeito à elaboração de três planos básicos quais sejam: Plano de Atuação a nível de Escola, Plano Anual de Supervisão Escolar e Plano de Integração escola x Comunidade.

Além desses planos, o Supervisor teria ainda a responsabilidade de elaborar Cronograma de Atividades e Relatórios Bimestrais, que também já eram exigidos em 1976, como forma de acompanhamento e controle. Tais documentos seriam considerados pela Coordenação Central como " . elementos indispensáveis para que um sistema, uma empresa, uma escola ou um setor tome decisões de modo racional, sistematizados cientificamente" (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov. 1977, p 17).

Observa-se, assim, que as Diretrizes de 1978 passam a privilegiar os procedimentos técnico-científicos como solução para os problemas educacionais, desconsiderando, desta forma, os determinantes estruturais, verdadeiros responsáveis pelo fracasso da escola

Nessa perspectiva, o sistema escolar adquire uma autonomia aparente como se o seu funcionamento dependesse, apenas, da sua estrutura organizacional e da operacionalização dos procedimentos administrativos. Desta forma, as questões políticas da administração do sistema educacional, ficam reduzidas a questões técnicas, o que acaba por reforçar o uso dos princípios e modelos da Administração de Empresa na organização escolar.

Tal fato pode ser constatado quando se analisa o quadro de atribuições do Supervisor, onde fica estabelecido que as atividades desse profissional estarão centradas nas tarefas de planejamento, organização, orientação, assessoramento, controle e avaliação. São os princípios de Fayol que passam a nortear a ação Supervisora, impregnando a escola da ideologia da acumulação capitalista.

O estudo do quadro de atribuições do Supervisor, mostra que a atividade central desenvolvida por esse profissional está

relacionada ao controle do processo pedagógico muito embora esse controle apareça dissimulado na forma de assistência técnica. Assim, mesmo que apareça no quadro de atribuições, a preocupação da Supervisão em prestar assessoramento ao corpo docente em relação ao planejamento, uso de métodos e técnicas de ensino, material didático e avaliação do processo educacional, essas atividades são realizadas com a finalidade de garantir a execução das Diretrizes emanadas do Sistema, objetivando sua unidade e seu funcionamento harmônico. Quanto a essas Diretrizes, deve-se lembrar que no período compreendido entre 1975 e 1979 as Escolas da Rede Municipal de Ensino possuíam um Plano Curricular único, no qual ficavam definidos pela Diretoria de Educação, a Filosofia do Sistema, conteúdos e objetivos de cada área de ensino, programa de avaliação, além de outras medidas de ordem pedagógica e administrativa. Essas diretrizes gerais que traduziam a política educacional do Município, chegavam às escolas via Supervisor Escolar que através da assistência técnica ao professor, assegurava a execução desses planos a nível de sala de aula.

Essa função da Supervisão aparece claramente na citação abaixo:

Na Rede Municipal de Ensino, o Plano Curricular traduz as linhas mestras da filosofia e política educacional adotada, bem como os conteúdos programáticos de todas as áreas de ensino e séries

Cabe ao supervisor a efetivação destas atividades a nível de escola. Nesta ação implementadora, além de planejar suas atividades específicas e assegurar um assessoramento aos professores no planejamento das atividades escolares, levará a termo sua execução e avaliação com o propósito de alcançar a unidade tanto a nível de escola como de rede (Diretrizes da Supervisão Pedagógica, nov 1977, p 44)

Desta forma, o trabalho do Supervisor estava muito mais voltado para a organização de esquemas para a aplicação dos conteúdos e em discutir estratégias para sua implantação, do que em promover, no interior da escola, questionamentos sobre a adequação desses conteúdos e procedimentos, à clientela escolar. Sua função caracteriza-se, portanto, como meramente executória, ficando o seu poder de decisão restrito às decisões operatórias, relacionadas ao controle da execução de um modelo e de uma política formulada em instâncias superiores. Assim, se a assistência técnica garantia a implementação nas salas de aula da política educacional do Município, o controle assegurava sua execução.

Essa interdependência entre assistência técnica e controle pode ser constatada, uma vez mais, nas Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica de 1978, no item relacionado à Assistência ao Professor, onde aparecem como meios de Supervisão atividades como: visitas de observação às classes, entrevistas individuais com professores, reuniões, aulas de demonstração, palestras e estudo dirigido, atividades que, se por um lado tinham o objetivo de favorecer o aperfeiçoamento do professor, por outro, proporcionavam ao Supervisor a possibilidade de corrigir as disfunções surgidas na prática, ajustando sempre que necessário a realidade ao modelo. Sua posição passa a ser igual à do gerente na empresa, qual seja a de compatibilizar os interesses dos proprietários com os interesses dos agentes produtivos, que só é possível na velha concepção tayloriana ainda subjacente às modernas teorias da organização.

Dentro dessa função gerencial caberia ainda ao Supervi-

sor a atualização do corpo docente que estaria direcionada ao aprimoramento técnico do professor e ao aperfeiçoamento dos meios de ensino.

Segundo as Diretrizes de 1978:

Convirá que o Supervisor vá treinando os professores no uso de novos recursos didáticos, inclusive os audiovisuais, e os vá estimulando a aproximar-se de procedimentos didáticos modernos e esclarecendo como o professor se deve servir de instrumentos adequados para bem avaliar o seu trabalho ou para verificar a aprendizagem " (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov 1977, p 54)

Observa-se, portanto, que a ênfase recai nos aspectos operacionais, relacionados ao "como fazer" passando o Supervisor a transmitir informações técnicas sobre uma prática profissional desvinculada da determinação de seus próprios fins.

Neste contexto, a competência profissional passa a ser relacionada unicamente ao domínio da técnica, da qual dependeria também a solução para o problema do fracasso escolar. Desta forma, o saber técnico de amplo domínio do Supervisor, confere a esse profissional maior autoridade e poder no interior da escola, tornando-o responsável pela "promoção da eficiência dos professores". (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov. de 1977, p. 46).

Assim, a nível de discurso oficial, observa-se que a figura do especialista aparece como mecanismo para suprir as deficiências de formação do professor, fato que além de dissimular a função de controle exercida por esse profissional na escola, serve também de justificativa para a diferença salarial existente na época entre essas duas categorias profissionais. Essa questão é, sem dúvida alguma, uma decorrência da divisão técnica do trabalho na escola que acabou por expo-

priar o professor do "saber" e do "saber fazer", colocando-o numa situação de desprestígio se comparado ao Supervisor.

Dentro desse contexto, a relação professor - supervisor aparece como uma relação antagônica, passando a ser relativizada pelo uso das técnicas de Relações Humanas.

Nessa perspectiva, o trabalho cooperativo ganha destaque e passa a ser utilizado como uma nova forma de organização do trabalho.

Sobre esse aspecto, as Diretrizes de 1978 consideram que:

É fundamental um enfoque cooperativo e criativo dos temas de interesse comum. O ideal será, que nenhuma pessoa domine o grupo, mas sim considere as idéias de todos valiosas. Às vezes, é possível que o Supervisor tenha que emitir um voto decisivo, no entanto, a maioria das decisões devem ser tomadas com o consenso de todos. (Diretrizes da Supervisão Pedagógica, nov 1977, p 45)

Assim, o que se observa é que o trabalho cooperativo auxilia a neutralizar as tensões e conflitos advindos dos problemas econômico-políticos, levando dirigentes e dirigidos a identificarem-se como elementos de um mesmo grupo cujos objetivos são comuns. Eis aí o aspecto ideológico da Escola das Relações Humanas da Administração, que ao se apresentar como uma "filosofia humanística", oposta às formas de exploração do capitalismo, busca, através da negação dos conflitos, o aumento da produtividade e conseqüentemente a ampliação do capital.

Com isso, surge um novo conceito de poder baseado muito mais na colaboração e razão, do que na coação e medo.

Nessa perspectiva, os problemas de ordem social passam a ser considerados como problemas psicológicos gerados pela

comunicação, pelo relacionamento no grupo, pela necessidade de participação e auto-realização.

Desta feita, as Diretrizes de Supervisão propõem que "... as relações de trabalho devem ser amistosas, abertas e informais. A confiança e o respeito mútuo são essenciais e a pessoa que desempenha a função de supervisor deve fixar-se nesta tônica." (Diretrizes Gerais de Supervisão pedagógica, nov. 1977, p. 45).

Neste sentido, o Supervisor deve, sempre que necessário, "... considerar o problema de relacionamento humano, tanto no falar e no agir e os princípios da ética profissional". (Diretrizes da Supervisão Pedagógica, nov.1977, p. 47).

Assim, o que se observa é que as Diretrizes de 1978, além de valorizar o conhecimento técnico do Supervisor, enfatizam também a habilidade nas relações interpessoais, imprescindível para aquele que pretende exercer funções de liderança.

Desta forma, fica claro que a introdução dos princípios da Escola de Relações Humanas à prática da Supervisão, teve como objetivo estabelecer o equilíbrio harmônico do Sistema com vistas à sua produtividade, através da neutralização dos conflitos existentes entre Supervisor e docentes, advindos principalmente da função gerencial exercida pelo especialista na escola.

Outro aspecto a se considerar, diz respeito à avaliação. Esta, conforme aparece nas Diretrizes de Supervisão, estaria relacionada ao desempenho do aluno, do Professor e da equipe de Supervisão.

O modelo de avaliação de aprendizagem proposto em 1977,

no Plano Curricular da Rede Municipal de Ensino, baseado na teoria sistêmica, enfatiza a especificação dos objetivos em termos operacionais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, o que revela a preocupação do sistema, basicamente, com o aspecto quantitativo de aprendizagem, que passa a ser um dos principais indicativos da produtividade do sistema. Esta, aliás, era avaliada na época, através da Verificação Unificada, que se constituía em um dos principais instrumentos de controle da Rede. Baseada nos pré-requisitos semestrais, essa avaliação possibilitava a identificação dos desvios entre o planejado e o executado, facilitando a realimentação do processo, com vistas à manutenção do equilíbrio do sistema.

Quanto ao professor, esse seria avaliado "... com base nas comprovadas aquisições (realizações) de seus alunos, uma vez que este é o único propósito legítimo que o professor tem na sala de aula - modificar o comportamento de seus alunos". (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov. 1977, p. 59).

Assim, se para a Tecnologia Educacional, aprender é modificar comportamento, o que estaria em julgamento no Professor seria sua capacidade em modelar nos alunos respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, o que reduz o processo ensino-aprendizagem a um processo mecânico de estímulo-resposta.

Essa concepção de aprender, coloca o foco da avaliação para a quantificação do aprendido, reduzindo o processo ensino-aprendizagem, que é dual, somente ao polo relacionado à aprendizagem.

Desta forma de conceber o ensino, os meios prevalecem

sobre os fins a que são destinados, passando o professor a ser avaliado unicamente pelo domínio da técnica, que é o que vai garantir a eficácia da transmissão do conhecimento.

Assim, para a avaliação do Professor, além de visitas às classes, entrevistas individuais e verificação do Diário de Classe, o Supervisor se valia ainda de gráficos que apontavam o rendimento de cada turma, não só em relação à avaliação da Escola (70%) como também em relação à Verificação Unificada (30%).

Outro instrumento utilizado para a avaliação do professor era a auto-avaliação, considerada como "... fator primordial para o desenvolvimento eficiente do trabalho, conscientizando de seus pontos negativos e positivos, devendo ser incentivada pelo Supervisor. (Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov. 1977, p. 60).

A auto-avaliação também aparece nas Diretrizes como o instrumento indicado para a avaliação do trabalho do Supervisor, a qual estaria direcionada à revisão de duas fases:

- a) como o supervisor desenvolve suas atividades,
- b) quais são os resultados.

A primeira fase está mais relacionada aos aspectos burocráticos da prática da Supervisão, bem como à habilidade de Relações Humanas no trabalho.

A segunda fase diz respeito aos resultados da ação Supervisora, evidenciados através da atuação dos professores no que diz respeito ao uso de novos procedimentos, criatividade, menor dependência na resolução de problemas, relacionamento e cooperação entre os professores, aperfeiçoamento profissional, elevação do nível de aproveitamento dos alunos e outros. (Di-

retrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, nov. 1977, p. 58).

Além da auto-avaliação, o Supervisor seria avaliado também pela Chefia do Serviço de Supervisão, que no início do ano fazia uma apreciação sobre o Plano de Trabalho da Supervisão e bimestralmente analisava os relatórios e cronogramas enviados àquela Chefia.

Além disso, havia um cronograma de visitas às escolas e de entrevistas, cujo objetivo era fazer o acompanhamento, avaliação e controle das atividades desenvolvidas pelo Supervisor que, na realidade, ficavam circunscritas ao estabelecido nas Diretrizes, não podendo ir muito além e muito menos aquém do estabelecido.

Tendo em vista o exposto, verifica-se que o Sistema estabelecia padrões de competência a serem atingidos pelos alunos, pelos professores e também pelos Supervisores, caracterizando-se a avaliação como mensuração e julgamento, voltada desta forma muito mais para o aspecto quantitativo, do que para o qualitativo.

Tal situação restringe as possibilidades do Supervisor de atuar como agente de mudança, tendo em vista que o Sistema dificulta uma ação mais flexível e criativa no sentido de propor alternativas diversificadas do modelo pretendido. Soma-se a isso, a falta de consciência crítica dos educadores que também acaba por diluir o potencial de mudança desses elementos.

Como último aspecto desta análise, cabe considerar o item relacionado à integração entre Direção, Orientação e Supervisão Escolar, considerada pelas Diretrizes como fundamental para a garantia da unidade e continuidade do trabalho edu-

cativo. Esta integração, no entanto, embora direcionada a um trabalho em torno de objetivos comuns, mantém ainda a divisão de funções no interior da Escola, cabendo ao Diretor a responsabilidade pelas questões administrativas, ao Orientador as relacionadas ao aluno e ao Supervisor as que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem. Tal divisão já aparecia nas Diretrizes de 1976 e mostra ainda a influência da Teoria Funcionalista nos meios educacionais. Esse fato pode ser compreendido pois nessa época (1978), eram recentes os estudos sobre a relação entre educação e sociedade e os educadores de um modo geral ainda não tinham tomado consciência crítica do papel conservador que acabavam por desempenhar, decorrente de uma prática alienada e, portanto, pouco comprometida com os fins da educação.

Assim, pela análise aqui realizada, pode-se dizer que não houve mudanças significativas entre as Diretrizes de Supervisão elaboradas em 1976 e as Diretrizes de 1978. Estas, conforme o exposto no início deste estudo, acabam contendo a mesma fundamentação teórica, referente às Teorias Sistêmica e Funcionalista, o que assinala a introdução na escola dos modelos e métodos da Administração Empresarial.

Deve-se lembrar que no período pós-64, esses pressupostos teóricos passaram a compor a ideologia dominante, considerando-se, portanto, a adoção desses princípios pelas Diretrizes, como uma determinação do contexto da época.

Ainda em relação às Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica, deve-se dizer que este documento continuou oficialmente em vigor até 1983, quando novo plano de trabalho foi elaborado.

Quanto à Proposta de Consultoria, apresentada ao grupo de especialistas da Rede no 1º semestre de 1980, não chegou a ser implantada, motivo pelo qual não se realizou sua análise neste estudo.

3.3. A PROPOSTA DE TRABALHO PARA A AÇÃO SUPERVISORA - 1983

A falta de aceitação da proposta de Consultoria (1980) por parte do grupo de especialistas de educação da rede Municipal de Ensino (R.M.E.), fez com que oficialmente a prática desses profissionais permanecesse ainda por alguns anos, norteada pelas diretrizes de cada setor, ou seja, no que diz respeito à Orientação Educacional, pelo Plano de Trabalho (1977) e em relação à Supervisão, pelas Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica (1977).

Essa situação tende a mudar somente a partir de 1982, quando um grupo de Supervisoras da Rede, coordenado pela Chefia do Serviço de Supervisão Escolar toma para si a tarefa de redefinir o papel do Supervisor, fato que acabaria por culminar na elaboração de uma Proposta de Trabalho, que viria a ser implantada em 1983, no Sistema Municipal de Ensino.

Tal proposta é, sem dúvida alguma, decorrência das discussões que vinham se realizando desde 1979, sobre o papel do Supervisor no contexto educacional brasileiro e que tenham como ponto central a denúncia da função controladora desempenhada por esse profissional no interior da escola.

Esse movimento de crítica à formação e atuação do supervisor, insere-se por sua vez, num movimento mais amplo de crítica à educação, marcado pelo surgimento de diversas teorias

que, através do estudo das relações entre educação e sociedade, procuram mostrar o caráter ideológico e reproduzidor da escola.

Essas teorias, apesar de introduzirem uma nova forma de conceber o fenômeno educativo, caracterizada pela análise dos condicionantes sociais, não se preocupam em oferecer soluções alternativas para os problemas educacionais, haja visto que não acreditam na ação transformadora da escola.

A insuficiência dessas teorias, denominadas por SAVIANI (1985, p. 20) de "crítico-reprodutivas", fez surgir um segundo movimento que, em nível nacional, foi liderado por uma corrente de educadores, chamados "progressistas", os quais, através da análise dialética da educação, buscavam mostrar o caráter contraditório do problema educacional. Além disso, tinham como objetivo, propor alterações na prática pedagógica redimensionando-a para um "fazer novo", articulado com os interesses populares e, portanto, comprometido com a transformação da sociedade. Evidencia-se assim a função política da escola e também do educador a qual cumpre-se na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

É, portanto, dentro desse quadro teórico referente à "pedagogia histórico-crítica" (SAVIANI, 1986, p. 17), que o grupo de Supervisoras da R.M.E. passou a repensar a prática da Supervisão Escolar, chegando posteriormente a formular a Proposta de Trabalho divulgada em 1983.

A análise da referida Proposta, evidencia, logo de início, algumas considerações sobre o papel controlador e autoritário desempenhado até então pelo Supervisor, propondo a se-

guir sua redefinição para uma atuação não mais comprometida com o Sistema, mas sim com a Educação.

A condição primeira para essa tarefa estabelecida pela Proposta de Trabalho é "... ser educador, voltado à análise da realidade educacional, à pesquisa, ao aperfeiçoamento profissional e integrado no contexto social, político e econômico". (proposta de Trabalho para Ação Supervisora, p. 14).

Com isso, "pretende-se configurar uma supervisão que conquiste sua autonomia, transforme, promova as pessoas e que com os demais educadores da escola, procure encontrar soluções criativas adequadas aos problemas educacionais de sua realidade." (Proposta de Trabalho para Ação Supervisora, p. 14).

Como decorrência dessa nova postura, o trabalho de Supervisão adquire características de: cooperação, aperfeiçoamento profissional, democratização, integração e pesquisa. (Proposta de Trabalho para Ação Supervisora, p. 14 e 15).

A partir dessas características, o ponto central da ação Supervisora, passa a ser o trabalho coletivo, onde o supervisor deixa de ser o "dono do saber", o técnico-especialista, para se colocar ao lado do professor com o qual irá buscar novas alternativas para a resolução dos problemas apresentados pelas crianças que frequentam a escola pública.

O que se verifica, portanto, é que a relação professor-supervisor passa a ser estabelecida em novas bases, onde a participação toma o lugar do controle.

Essa questão aparece claramente na Proposta de Trabalho para a ação supervisora, como se pode verificar abaixo:

Ao modificar sua prática torna-se necessário que o supervisor deixe de atuar "sobre" o professor, abandonando então, o controle para dar lugar à colaboração e à participação

efetiva e reflexiva de todos os envolvidos no processo (Proposta de Trabalho para Ação Supervisora, p 16).

Neste sentido, tanto o professor quanto o supervisor, devem questionar constantemente sua formação e atuação, procurando sempre, redirecionar o trabalho pedagógico para uma ação realmente educativa, comprometida com os interesses populares.

Esse processo de questionamento inclui também a reflexão sobre aspectos substantivos da prática pedagógica relacionados a conteúdo, metodologia e avaliação, haja visto que têm sido frequentemente apontados como fatores de seletividade do ensino.

Desta forma, segundo o estabelecido na proposta de Trabalho (1983), o compromisso maior do Supervisor passa a ser o de um "fazer novo" que garanta: (p. 11, 12 e 13)

- o respeito à cultura da criança;
- o ingresso e a permanência da criança na escola com sucesso;
- a ação democrática nas relações sociais dentro e fora da escola;
- a participação da comunidade na discussão e definição de suas expectativas e necessidades educacionais;
- o compromisso com o refazer o educador;
- a luta por recursos para a educação,
- a aceitação do desafio de uma educação transformadora.

É, portanto, nesse "fazer novo" que reside a função política do Supervisor, articulada com os interesses das camadas populares na luta pela democratização do ensino e pela

transformação da sociedade.

Ainda em relação à análise do documento, observa-se nas últimas páginas, o estabelecimento das competências básicas da chefia do Serviço de Supervisão Escolar, que também reformula-se em função do novo direcionamento da prática da Supervisão na Rede Municipal de Ensino.

Segundo a Proposta de Trabalho (1983):

A Supervisão complexa e hierarquizada onde equipes centrais elaboram esquemas globais, dão diretrizes e controlam os supervisores das escolas, de maneira a garantir o atingimento de objetivos preestabelecidos, torna-se burocrática, distanciando-se da realidade sócio-política, a única capaz de questioná-la. Para tanto, é imprescindível transformar este serviço de Supervisão numa ação educativa, ou seja, redefinir essa ação a serviço de fins educativos, procurando encontrar na realidade as referências dessa ação, isto porque é necessário comprometer-se na transformação e na construção desta mesma realidade (Proposta de Trabalho para a Ação Supervisora na Rede Municipal, 1983, p 19)

Desta forma, a atuação da equipe central também estará direcionada à reflexão do currículo, procurando estimular a pesquisa, o aperfeiçoamento profissional e uma ação integrada com as diversas escolas da Rede.

Esse processo de reflexão passou a ser dinamizado, através dos Seminários Municipais, promovidos a partir de 1983 pelo Departamento de Educação, alguns dos quais, programados de forma conjunta com a Associação do Magistério Municipal de Curitiba (A.M.M.C.).

Esses Seminários buscavam discutir os pressupostos teóricos do novo Programa de Educação da nova política educacional do Município, traduzido na Política de Educação para Uma Escola Aberta (1983 - 1986), a qual tem como princípios nor-

teadores a democratização da educação, a reavaliação sistemática da educação e a sistematização e operacionalização da educação para a subsistência, para a liberdade, para a comunicação e para a transformação (Política de Educação para uma Escola Aberta, 1983-1986, p. 15 a 18).

As discussões que se processaram desde 1983, em torno da nova Política Educacional do Município, realizadas através de Cursos, Seminários e de Encontros na própria escola, muito contribuíram para a tomada de consciência crítica de todos os profissionais do ensino, sobre o papel da escola, do educador e da própria comunidade frente à clientela atendida pela escola pública. Essas reflexões, por sua vez, auxiliaram também no entendimento da proposta de Supervisão Escolar, a qual gradativamente vem sendo assumida pelo conjunto de educadores das escolas Municipais de Curitiba.

Deve-se registrar ainda que em 1983, a nova Administração Municipal extingue os Serviços de Supervisão Escolar e de Orientação Educacionais, criando, logo a seguir, o SOESEC - Serviço de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Currículo. O objetivo principal desse Serviço era centralizar a ação do Supervisor, Orientador e Diretor no currículo, tendo em vista sua importância como Projeto Pedagógico da escola. A característica principal do SOESEC era a integração entre Direção, Supervisão e Orientação num só grupo de trabalho, marcando o envolvimento do Diretor nas decisões pedagógicas da escola. A equipe mantinha ainda em sua composição, uma Assistente Social, responsável pela orientação a assuntos referentes à integração escola-comunidade.

De acordo com o Plano de Ação do SOESEC, publicado em 1985, as diretrizes desse Serviço seriam as seguintes:

1. Definição do papel do educador - aqui aparecem, entre outras estratégias, as seguintes: promoção de estudos que fundamentem a reflexão e a prática sobre a ação política-pedagógica da Orientação Educacional e Supervisão Escolar no Currículo; reunião de estudos com assessoramento de especialistas em currículo para aprofundamento teórico das ações curriculares dos elementos integrantes do SOESEC, participação conjunta na organização e realização de cursos para o aprofundamento de conteúdos e metodologias nas diversas áreas de ensino;
2. Revisão do Currículo Escolar visando o atendimento à realidade sócio-econômico-político-cultural do educando, através do envolvimento da escola e comunidade,
3. Redefinição dos critérios de lotação de pessoal do Magistério em função das reais necessidades das escolas;
4. Redefinição das finalidades e funções das APMs.
5. Proposição, análise e reavaliação de projetos e programas do Departamento de Educação junto às escolas e/ou comunidade.
6. Desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento sistemático de recursos humanos para o ensino de Pré-Escolar e 1º grau que vise a um repensar permanente da ação educativa.
7. Dinamização da Estrutura Administrativa com a finalidade de agilização dos trabalhos, maior eficácia no atendimento às Escolas e adequação das novas propostas à ação educativa, visando a democratização da escola municipal.

Um marco importante desse período foi a promoção do I Encontro Municipal de Diretores, realizado de 06 a 10 de maio de 1985, sob a responsabilidade da Professora Regina Leite

Garcia. Neste Encontro foram focalizados temas relevantes como:

- relação escola-sociedade,
- papel social da escola,
- escola - trabalho,
- escola - comunidade,
- importância dos conteúdos;
- possibilidades de investigação da realidade do aluno;
- ação interdisciplinar: Supervisão, Orientação, Direção e Corpo Docente.

Neste encontro foram realizadas reflexões sobre o papel do pedagogo na escola bem como sobre a importância do trabalho da equipe pedagógica, o qual deverá estar centralizado no Currículo.

Com isso, propõe-se que as funções específicas de Diretor, Supervisor e Orientador se complementem e se unam aos demais profissionais da escola num objetivo comum: concretizar um currículo que favoreça a apropriação do saber elaborado pela totalidade dos alunos.

Como último fato, deve-se registrar as alterações ocorridas a partir de 1986, quando a nova Administração Municipal propõe a criação da Secretaria Municipal da Educação, reestruturando internamente os Serviços existentes. Nessa reestruturação o SOESEC deixa de existir, sendo criado, em seu lugar, o SAEFE (Serviço de Apoio à Estrutura e Funcionamento da Escola).

Apesar de terem ocorrido várias mudanças antes da composição definitiva desse Serviço, a equipe que assumiu o trabalho no final de agosto de 1987, propôs-se a dar continuidade

ao processo de reflexão que vinha ocorrendo nos anos anteriores e que diz respeito principalmente ao papel da equipe pedagógica da escola em relação ao Currículo.

Tal reflexão se fazia necessária tendo em vista a intenção da Secretaria Municipal da Educação, em implantar o Currículo Básico que vinha sendo discutido desde 1987 com os educadores da Rede. Desta forma, coube ao SAEFE a coordenação das atividades relacionadas à reformulação dos Planos Curriculares, bem como da Proposta de Avaliação das Escolas Municipais. Isso implicou em programação de Cursos para Diretores, Orientadores e Supervisores sobre conteúdo, metodologia e avaliação, bem como sobre Legislação de Ensino.

Todas essas atividades tiveram como objetivo maior o atingimento da Meta número 1 (um), proposta no Plano de Educação do Município de Curitiba (1986 - 1988), a qual diz respeito à Garantia de Escolarização Básica, de boa qualidade - Acesso e Permanência.

Fazem parte ainda do referido Plano, as seguintes metas:

Meta 2 - Expansão do atendimento Pré-Escolar.

Meta 3 - Popularização do Esporte e Recreação.

Meta 4 - Implantação da Escola Integrada em período integral.

Meta 5 - Democratização e descentralização das decisões.

Através da análise realizada neste capítulo, pode-se dizer que a Supervisão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba passou, até agora, por dois momentos distintos:

- O primeiro está relacionado à adoção de um modelo gerencial implantado através das Diretrizes Gerais da Supervisão Pedagógica (1976 e 1977), o qual evidencia uma ação autoritária e controladora a serviço do Sistema e não da Educação.

- O segundo momento significa a ruptura com o modelo gerencial, assinalada pela introdução de uma nova Proposta de Trabalho, voltada a um "fazer novo", democrático, participativo e comprometido com um ensino de qualidade, articulado com os interesses populares. Esse momento inclui o repensar sobre a função da Escola Pública, bem como sobre a formação e atuação de cada profissional do ensino.

Deve-se ressaltar que todo esse movimento de reflexão sobre a Educação é também uma consequência das alterações que se verificaram no quadro político, quando o PMDB assume em 1983 o Governo do Paraná e a Prefeitura de Curitiba, comprometendo-se com uma política democrática voltada aos interesses da maioria da população, um dos quais é a Educação.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. CURITIBA, Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. A supervisão pedagógica para o ano letivo de 1976. 1976. 25 p. mimeo.
2. _____. Diretrizes gerais da supervisão pedagógica. 1977, 81 p.
3. _____. Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba. Lei nº 6 761 de 15 de outubro de 1985. 1985.
4. CURITIBA. Leis, decretos, portarias, etc.. Lei nº 4.789 - 25 jan. 1974. Estabelece sistema de classificação de cargos, fixa número de cargos e níveis de vencimentos e dá outras providências.
5. _____. Lei nº 5.046 - 10 jan 1975 Dispõe sobre a reavaliação do plano de classificação de cargos aprovado pela Lei nº 4.789/74 e dá outras providências.
6. _____. Lei nº 5.235 - 10 dez. 1975. Dispõe sobre a concessão de aumento salarial para 1976, altera as Leis nºs 4.789/74, 5.046/75, 4.599/73 e 4.897/74 e dá outras providências.
7. _____. Lei nº 6.060 - 3 out. 1979. Altera o quadro de pessoal, cria e extingue cargos, fixa novas tabelas de vencimentos, define política salarial e dá outras providências.
8. _____. Decreto nº 1.418 - 5 nov. 1979. Regulamenta os artigos 6º e 9º da Lei nº 6.060, de 03 de outubro de 1979.
9. CURITIBA, Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. Orientação educacional; plano de trabalho anual 1977. 1977. 39 p.
10. _____. Plano curricular: diretrizes curriculares para as escolas municipais. 1977. 82 p.
11. _____. Departamento de Educação. Plano de ação - SOESEC. 1985. 16 p.
12. _____. Departamento do Bem Estar Social. Plano de educa-

ção. vol. I. 1975, 119 p.

13. _____. Secretaria Municipal da Educação. Plano de educação do município de Curitiba - 1986 - 1988. s.d. 42 p.
14. _____. Departamento de Educação. Política de educação para uma escola aberta 1983 - 1986. 1984. 24 p.
15. _____. Departamento de Educação. Programa de trabalho 1980 - 1983. 1980. 93 p.
16. _____. Departamento de Educação. Proposta de trabalho para a ação supervisora na rede municipal. 1983. 24 p. mimeo.
17. _____. Departamento do Bem Estar Social. Seção de orientação educacional: plano de trabalho. 1976. 100 p.
18. SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1985. 96 p.
19. _____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, nº 11, p. 15-23. 1986.

4. AS ESCOLAS PESQUISADAS

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA A

4.1.1. A ESCOLA

A escola designada neste estudo como Escola_A está localizada na Vila São Rafael, Santa Helena, na região sul de Curitiba.

Foi inaugurada oficialmente no dia 02 de setembro de 1978, mas desde a data de 19 de junho encontrava-se em funcionamento, atendendo a uma clientela de pré à 2ª série, atendimento esse que foi ampliado gradativamente no decorrer dos dois anos seguintes, até a 4ª série do ensino de 1º Grau.

Inicialmente, a escola contava com 7 salas de aula, mas em maio de 1981 foi entregue o 2º pavilhão da Escola, módulo branco, contendo mais 4 salas de aula, secretaria, almoxarifado, instalações sanitárias e um pequeno teatrinho, localizado em área coberta.

Com a ampliação da escola, esta passou a funcionar em 1982, com 22 (vinte e duas) turmas, atendendo a uma clientela de 1ª a 4ª séries.

A Diretora que ocupava o cargo na época da pesquisa, 1985, havia assumido a administração da escola em fevereiro de 1984, sendo a primeira Diretora eleita da escola.

Quanto à Supervisora ingressou na unidade escolar em setembro de 1981, e vem desempenhando suas atividades em horário alternado exigência da Prefeitura, que traz dificuldades para o melhor acompanhamento do trabalho pedagógico

Na pesquisa do histórico da Escola, verificou-se que no período compreendido entre maio e dezembro de 1983, foi dado início a um trabalho de integração com a comunidade, coordenado por uma Assistente Social, a qual desenvolveu atividades relacionadas à melhoria do ensino, saúde, higiene e alimentação

A falta de continuidade desse trabalho desativou em parte, as atividades da Associação de Pais e Mestres, a qual, segundo a Diretora, pretende, com a nova diretoria, dinamizar novamente a Associação.

A comunidade na qual a escola está inserida é desprovida de serviços básicos tais como. Posto de Saúde*, Módulo Policial rede de esgoto e áreas de lazer.

Na época da pesquisa (1985), verificou-se que não havia Associação de Bairro nem Associação de Moradores, que pudesse representar os interesses da população. Desta forma, a APM constituía-se no único espaço de reivindicação da comunidade.

A Vila onde a escola está situada pode ser caracterizada como residencial. O Comércio é representado por alguns bares, mercearias, 2 (dois) supermercados e 1 (uma) farmácia. Há também algumas pequenas indústrias.

Quanto a clientela escolar, não foi possível realizar uma caracterização mais aprofundada, tendo em vista que a

* No início de 1986 foi inaugurado o Posto de Saúde Tancredo Neves

Orientadora Educacional era recém-chegada na escola e ainda estava organizando o Serviço.

Entretanto, através de levantamento realizado na Secretaria da Escola, pode-se constatar que a renda das famílias dos alunos está compreendida entre um e dois salários mínimos

Quanto ao grau de instrução dessas famílias, verificou-se que a grande maioria não chegou a completar a 4ª série do 1º grau

As profissões dos pais estão relacionadas à área de prestação de serviços, sendo que as mais frequentes são: pedreiro, pintor, operador de máquina, auxiliar de produção, carpinteiro, guardião, vigia, eletricitista, motorista, mecânico e encanador.

Há também muitas mães que trabalham como empregadas domésticas ou serventes. Segundo a Orientadora Educacional são essas mães que reclamam a falta de creches na comunidade e que são obrigadas a deixarem as crianças sozinhas, enquanto trabalham.

Entretanto, não é só a comunidade que apresenta problemas

Assim, quando questionada sobre as dificuldades encontradas na Escola, a Diretora mencionou inicialmente a falta de assiduidade do professor que, segundo ela, gera sérios prejuízos para a aprendizagem dos alunos, bem como para o desenvolvimento das atividades planejadas pela escola. Outra questão levantada pela Diretora está relacionada à inexistência de

* Hoje a comunidade conta com o CISAR - Centro de Integração Social Arlete Richa

um quadro fixo de docentes, que acarreta problemas, principalmente para as 1^{as} séries, que passam geralmente a funcionar com professoras recém-chegadas na escola

Outro problema diz respeito à falta de um maior número de elementos na Supervisão, tendo em vista que a Supervisora atual cumpre, como exigência da Prefeitura, horário alternado, o que dificulta em grande parte o atendimento ao professor.

Como última questão, a Diretora comenta sobre o nível sócio-econômico da clientela escolar, bem como sobre a falta de recursos da Comunidade

4.1 2 AS PROFESSORAS

As professoras que constituem o grupo de amostra da Escola A, encontram-se numa faixa etária compreendida entre 24 e 38 anos de idade. Quase todas elas (com exceção de uma) fizeram o Curso Normal e cerca de 75% do total da amostra apresenta uma formação acadêmica a nível de 3^o Grau, conforme se pode verificar pelos quadros que se seguem

QUADRO II - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

FORMAÇÃO	f	%
Curso Superior Completo	09	75
Curso de Magisterio	03	25
TOTAL	12	100

QUADRO III - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS COM CURSO SUPERIOR

CURSOS	f	%
Letras	04	33,4
Pedagogia	02	16,8
Biologia	01	8,3
Educação Artística	01	8,3
Estudos Sociais e Geografia	01	8,3

Quanto ao tempo de experiência profissional das entrevistadas, este varia de 4 a 14 anos sendo que este período refere-se em sua totalidade, a atuação nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

Apenas duas professoras do grupo tiveram experiência em outras funções ligadas ao Magistério, relacionadas à Supervisão de Ensino (Auxiliar) e Direção de escola.

Quanto à carga horária das professoras, verificou-se que 58,3% trabalha 40 horas semanais, sendo que desse total, 33,3% possui dois padrões e 25% atua em regime de hora-extra. Os restantes 41,7% cumprem uma jornada de trabalho de 20 horas semanais.

No que diz respeito à série de atuação, as professoras entrevistadas encontram-se distribuídas conforme indica o quadro a seguir.

QUADRO IV - NÚMERO DE PROFESSORAS POR SÉRIE

SÉRIE	f	%
1ª	3	25,0
2ª	4	33,3
3ª	2	16,7
4ª	3	25,0
TOTAL	12	100,0

4.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B

4.2.1. A ESCOLA

A escola, denominada neste estudo de Escola B, está localizada na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, Cidade Industrial, região sul de Curitiba.

Sua inauguração data de 28 de junho de 1969, mas já no mês de março do mesmo ano, mantinha algumas turmas de 1ªs e 2ªs séries em funcionamento, ocupando, em caráter provisório, as instalações de outras duas escolas municipais já existentes na Vila.

Com a entrega de sua sede própria, a Escola passou a funcionar regularmente nos períodos da manhã e da tarde, atendendo à uma clientela de 466 alunos

O estabelecimento, na época de sua inauguração, compunha-se de 6 salas de aula, sala de Direção, sala da Secretaria, sala da Coordenação Pedagógica, sala para Recursos Audiovisuais, cantina, almoxarifado, sanitários para profes-

sores, sanitários para alunos, hall de entrada à esquerda e à direita do prédio.

Em agosto de 1971, foram construídas três salas de emergência e nesse mesmo período, teve início a ampliação do prédio que, a partir de 1972, passou a contar com mais seis salas de aula, duplicando dessa forma sua capacidade de atendimento.

A Escola, que desde 1970 vinha, por determinação da Diretoria de Educação, atendendo somente a alunos de 3ª e 4ª séries, passa, a partir de 1976, a atender a algumas turmas de pré-escolar, bem como às demais séries da 1ª etapa do 1º Grau, atendimento este que vem mantendo até hoje.

Através do histórico desse estabelecimento, pode-se constatar que em 1970, ou seja, no ano seguinte ao de sua inauguração, já existia um Serviço de Coordenação Pedagógica, inicialmente desenvolvido por professoras designadas pela Direção da Escola. De acordo com esse mesmo critério, passou a funcionar em 1971 o Serviço de Orientação Educacional.

Ainda nesse ano, tiveram início as atividades relacionadas à Associação de Pais e Professores, bem como às referentes ao Clube de Donas de Casa, cujo objetivo era promover a integração entre a escola e a comunidade.

Em 1973 é implantada a Reforma do Ensino e em 1974 a Escola faz a reformulação de seu Plano Curricular, adaptando-se pedagógica e administrativamente às novas Diretrizes do Ensino.

Em 1974 a Escola recebe duas pedagogas para coordenarem respectivamente os Serviços de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar.

Nessa época, esses serviços auxiliares contavam com a colaboração de duas professoras. Logo a seguir, em 1975, o trabalho de Supervisão Escolar passou a ser dividido com outra Pedagoga, a qual já trabalhava na escola como Auxiliar de Supervisão e que, através de concurso de opção, passou a responder também pela Coordenação Pedagógica. As duas Pedagogas permanecem até hoje na Supervisão da escola, trabalhando cada uma delas em turnos diferentes, com suas respectivas Auxiliares.

Quanto ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), o elemento que se fixou na escola é o que vem coordenando as atividades desde 1979. Este divide as responsabilidades do Setor com duas Auxiliares, uma das quais também possui a habilitação em Orientação Educacional e encontra-se na função desde 1974.

Através da leitura do histórico, observa-se ainda que nos primeiros anos de existência da escola, ou seja, no período compreendido entre 1970 e 1974, outros Serviços foram criados, tais como: Biblioteca, Centro de Artes Criadoras (CAC), Educação Física, Gabinete Odontológico, Serviço Social, Clube Agrícola (Horta Escolar) e Atendimento Médico, esses três últimos sob a responsabilidade de estagiários.

Em 1975 o Serviço Social Escolar e o Clube das Donas de Casa foram transferidos para outra unidade escolar existente na Vila, tendo em vista que esta oferecia um local mais apropriado para o desenvolvimento das atividades de Serviço Social acima mencionadas. A mudança de prédio escolar não ocasionou uma ruptura no trabalho das estagiárias, as quais continuaram a prestar atendimento à Escola em alguns dias da

semana.

No decorrer dos próximos anos, o fato mais significativo que ocorre é a mudança em 1979, da Direção do Estabelecimento. Após 10 anos no desempenho da função, a Diretora deixa a Escola para assumir a direção de outra Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino.

No primeiro ano da nova administração, logo no início do ano letivo, esta encontra alguns problemas relacionados à falta de professoras regentes e obriga-se a suspender temporariamente as aulas das atividades complementares (CAC e Sala de Leitura) para que esses docentes assumam as turmas que, na ocasião, encontravam-se sem Regentes.

Depois do quadro docente completo, o problema ocorre novamente, originado pelo concurso de remoção realizado em julho, onde algumas professoras transferem-se para outras unidades escolares, levando um certo tempo para que suas vagas na escola sejam novamente preenchidas.

O ano de 1980 transcorre sem problemas mas, em 1981, a Biblioteca e o Centro de Artes Criadoras (CAC) que até então vinham funcionando em salas especiais, têm suas instalações transformadas em salas de aula para que a escola possa vir a atender um maior número de alunos. Essas atividades passam então a ser desenvolvidas na própria sala de aula.

Nesse mesmo ano a escola é obrigada a suspender o atendimento médico que oferecia aos alunos, bem como as atividades de Técnicas Agrícolas e horta escolar por falta de estagiários para o desenvolvimento dessas atividades.

O atendimento odontológico também sofre alterações,

sendo transferido para outra unidade escolar existente na Vila, onde doravante passarão a ser atendidos os alunos da Escola quando necessitarem desse tipo de assistência.

Em novembro de 1983 acontece a primeira eleição para Diretores da Rede Municipal de Ensino, que leva a uma nova alteração no quadro administrativo da escola.

A Diretora eleita assume suas atividades no início de 1984 e encontrava-se na época da pesquisa em seu segundo mandato, que deveria findar em dezembro de 1987.

Indagada sobre os problemas da Escola, respondeu que um dos mais graves está relacionado à remoção de professores e à demora no preenchimento das vagas. Essa dificuldade em se manter o quadro de professores completo, impede que a Escola dê continuidade a inúmeros projetos, principalmente aos pedagógicos, além de gerar problemas no próprio rendimento dos alunos, principalmente quando as mudanças de Regentes ocorrerem mais que uma vez, na mesma turma, durante o ano.

Outro problema sério abordado pela Diretora diz respeito à falta de consciência profissional por parte de alguns professores. Estes, apesar de constituírem uma minoria na escola, acabam por prejudicar todo o trabalho, devido ao excesso de faltas durante o ano, bem como pelo descomprometimento no desempenho de suas atividades profissionais.

Questionada sobre a ação da APM na Escola, a Diretora considera que essa Associação deveria contar com maior participação por parte dos pais, tendo em vista a importância da realização de um trabalho integrado entre escola e comunidade. Essa tarefa, porém, não é fácil e a Diretora confessa sentir-se pouco instrumentalizada para o desenvolvimento des-

se trabalho. Talvez seja por isso que a APM vem ainda realizando um trabalho mais direcionado à promoção de festas, mesmo porque é somente através dessas atividades que a escola pode obter a verba necessária para a aquisição de diversos materiais importantes para os alunos e para o próprio estabelecimento de ensino.

A Diretora diz ainda que, pela importância do trabalho integrado entre escola e comunidade, este merece ser alvo de maiores estudos e reflexões por parte dos educadores, para que todos possam vir a realizar essa tarefa, conscientes dos fins a que se destina.

Quanto à comunidade na qual a Escola está inserida pode-se dizer que grandes mudanças ocorreram desde os primeiros anos de existência do Núcleo Habitacional, principalmente no que diz respeito à sua infra-estrutura.

Assim é que um dos locais mais importantes é o Centro Social Urbano, construído e mantido pela Prefeitura Municipal de Curitiba, que oferece aos moradores da Vila, assistência médica, odontológica e social. É para esse local que a Escola envia os alunos que necessitam de algum tipo de atendimento de urgência.

Ainda em relação à área social, a comunidade conta com duas creches que fornecem todo o atendimento necessário aos filhos daqueles que trabalham diariamente em horário integral.

Quanto às áreas de lazer, a Vila possui 12 (doze) praças, onde as crianças vão diariamente em busca de muita diversão. A Vila conta ainda com os Serviços de um Posto Policial (Módulo) e de um Corpo de Bombeiros.

Em termos de urbanização, a comunidade conta com diversos melhoramentos como asfalto, rede de água e esgoto e energia elétrica.

A Vila é servida por várias linhas de ônibus que facilitam o acesso dos moradores a diversos pontos da cidade.

Quanto ao comércio, este é bastante diversificado e a cada dia que passa, vem se expandindo. Assim é que existem na Vila nada menos do que quatro Supermercados, quatro Farmácias, inúmeros bares e mercearias, bem como algumas lojas que comercializam roupas, móveis e eletrodomésticos.

Um dos locais de maior confraternização entre os moradores da Vila é, sem dúvida, a Associação Itamarati, a qual foi inaugurada junto com o Núcleo habitacional e responsabiliza-se por promoções culturais e sociais. Algumas vezes essas atividades são desenvolvidas em conjunto com outras Instituições como a Igreja e a Associação dos Moradores da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais (AMOLP). Esta, apesar de pouco tempo de existência, pois foi criada em 1984, vem trabalhando no sentido de atender às principais reivindicações dos moradores da Vila. Além disso, desenvolve outras atividades, muitas delas em convênio com outras Entidades, tais como: ensino de pré-escolar e curso de alfabetização de adultos. Há também promoção de palestras sobre os mais variados temas, visando ampliar o grau de informação de seus Associados. O objetivo da AMOLP é desenvolver um trabalho cada vez mais integrado com todas as Instituições da Vila, inclusive com a Escola.

Quanto às famílias dos alunos, estas podem ser caracterizadas do ponto de vista sócio-econômico, como famílias de

baixa renda, pois a grande maioria delas tem uma renda familiar que oscila entre um e dois salários mínimos e meio.

Quanto ao grau de instrução desses pais, a grande maioria não chegou a concluir o antigo curso primário.

A profissão da maioria das famílias está ligada à área de prestação de serviços. Conforme pesquisa realizada junto os pais dos alunos, as profissões que apresentaram maior incidência de respostas, são as seguintes: Auxiliar de Produção, Servente de Pedreiro, Doméstica, Motorista, Carpinteiro, Pintor, Policial e Porteiro.

Devido ao conglomerado de Indústrias existente na região onde a Vila está situada, a grande maioria das famílias procura estabelecer vínculo empregatício com esses locais.

Constatou-se também que muitas mães passaram a confeccionar e comercializar diversos tipos de artesanato como uma forma de aumentar a renda da família. Por vezes, essa renda acaba até mesmo por garantir o sustento do lar, principalmente no caso de desemprego do cabeça do casal.

Apesar das dificuldades econômicas dessas famílias, pode-se constatar que uma parcela dessa população (32%) já está com sua casa própria quitada, enquanto que outra (27%) ainda se encontra pagando as prestações referentes ao financiamento do imóvel. Das famílias restantes, cerca de 26% delas pagam aluguel, enquanto que 15% moram em casas cedidas por amigos ou parentes.

Em relação ao setor de Saúde, constatou-se que a grande maioria das famílias (95%) são filiadas a, pelo menos, um dos Institutos de Previdência existentes, quer a nível nacional, estadual ou municipal. Desse total de 95% observa-se

que uma parcela significativa dessas famílias (73%) são filiadas ao INAMPS, enquanto que outras (22%) são previdenciárias de outros Institutos. Observa-se ainda que 5% dos respondentes não contam com a assistência de nenhum Instituto e que, provavelmente, essa porcentagem diz respeito àquelas famílias que se encontram sem vínculo empregatício.

Outro fator significativo nessa caracterização está relacionado à religião. Observa-se que a incidência de famílias católicas é bastante significativa perante às demais crenças religiosas.

De acordo com a Orientadora Educacional, os pais esperam muito da escola. Talvez o próprio papel assistencialista assumido por essa Instituição nos últimos anos, tenha levado os pais a delegarem cada vez mais suas responsabilidades à escola, a qual hoje se encontra sobrecarregada de funções, muitas das quais não se referem ao seu campo específico de atuação. Daí a importância da atuação da Associação de Pais e Mestres na discussão dos problemas enfrentados pela escola e pela comunidade.

4.2.2. AS PROFESSORAS

O grupo de professoras entrevistadas da Escola B encontra-se numa faixa etária compreendida entre 23 e 40 anos de idade. Todas as professoras fizeram a Escola Normal e das 12 entrevistadas que compõem a amostra, 66,6% possui curso superior completo, 16,7% encontra-se cursando a universidade e a mesma porcentagem (16,7%) permanece com a formação a nível de 2º grau. Tal distribuição pode ser melhor visualiza-

da no quadro abaixo.

QUADRO V - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

CURSO	f	%
Normal	02	16,7
Superior (cursando)	02	16,7
Superior (completo)	08	66,6
TOTAL	12	100,0

Quanto às professoras que possuem curso superior, observa-se que a preferência do grupo incidiu sobre a área humanística, mais especificamente sobre o curso de Pedagogia.

QUADRO VI - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS COM CURSO SUPERIOR

CURSO	f
Pedagogia	04
Estudos Sociais	02
Letras	01
Psicologia	01
TOTAL	08

Em relação ao tempo de experiência profissional das entrevistadas, este varia de 5 a 21 anos, sendo que para grande parte das professoras, essa experiência se realizou

nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. Do total do grupo, duas professoras indicaram ter atuado junto a alunos de 5ª a 8ª série e de 2º grau, outras duas mencionaram ter trabalhado em funções técnicas, relacionadas a Auxiliar de Supervisão e Auxiliar de Orientação Educacional.

Quanto à carga horária das professoras, verificou-se que 66,7% do total das entrevistadas trabalham cerca de 40 horas semanais, sendo que os 33,3% restantes cumprem uma jornada menor, de 20 horas semanais.

No que se refere à série de atuação, as professoras encontram-se distribuídas conforme indica o quadro abaixo:

QUADRO VII - NÚMERO DE PROFESSORAS POR SÉRIE

SÉRIE	f	%
1ª	03	25,0
2ª	02	16,7
3ª	05	41,6
4ª	02	16,7
TOTAL	12	100,0

5. O PROFESSOR FACE A PROFISSÃO

A análise das representações das professoras não pode ser realizada sem que se tenha presente as vinculações existentes entre o Magistério e sua sexualização como carreira feminina.

Estudos como os de LEWIN (1980), MELLO (1982), NOVAES (1984), entre outros, demonstram que em decorrência de determinantes econômicos o Magistério passou a ser representado como a profissão mais adequada para a mulher tendo em vista suas características femininas incorporadas no decorrer do processo de socialização (MELLO, 1982, p. 70).

Desta forma, faz parte do senso comum a idéia de que a mulher é mais bondosa, paciente e meiga, tendo com isso muito mais habilidade no trato com os alunos do que o homem, que aparece como rude e desajeitado para lidar com crianças.

São, portanto, tais estereótipos que acabam por constituir o modo de aparecer do Magistério, onde a professora assume muitas vezes uma relação maternal com o aluno, que se contrapõe à imagem do mestre.

Contudo, é interessante observar que a maioria das professoras desconhece os determinantes objetivos que constituem a razão da escolha profissional e apresentam a vocação como justificativa para o ingresso no Magistério.

Tal fato ficou constatado nesta pesquisa, quando 56,2%

das entrevistadas responderam que optaram pela Escola Normal por vocação, considerada por elas como um dom, alguma coisa que se manifesta desde a infância.

É uma coisa que nasce com a gente desde pequeno Eu sinto que quero ser professor Minha maior brincadeira era dar aula Sempre gostei de criança

Professora de 2ª série

Eu sempre gostei de criança Desde pequena eu já tinha queda. Brincava de escolinha e gostava de dar aula Então acho que já vem desde infância Sei lá se dom

Professora de 1ª série

Tal como aparece nos depoimentos das entrevistadas, o discurso da vocação parece refletir a absorção, por parte das professoras, do pensamento liberal para o qual a posição que o indivíduo ocupa na sociedade está muito mais relacionada às características e dons pessoais do que às condições objetivas de vida, decorrentes do fato de nascer e crescer pertencendo a uma classe ou grupo social determinado. Tal concepção faz com que as professoras percebam sua escolha profissional como autônoma das condições de vida material, muito mais ligada a fatores subjetivos como personalidade, esforço pessoal e vocação do que aos condicionantes sociais.

Assim, segundo MELLO (1982), "a vocação feminina é, neste caso, o *dom* do discurso liberal materializado" (MELLO, 1982, p. 133).

Por outro lado, observou-se também que a vocação aparece associada à idéia de "gostar de criança", o que comprova a internalização dos estereótipos existentes em torno da mulher e do Magistério como profissão mais adequada às características femininas.

É muito provável que até aquelas professoras que apontaram escolha livre de condicionantes (8,7%) ou as que responderam que procuraram o curso Normal por acaso (8,7%), fizeram-no seguindo os condicionamentos sociais, tendo em vista que estão ainda muito presentes na formação da mulher.

Esses determinantes aparecem também nos discursos de 13% das entrevistadas que apontam a influência familiar como principal fator da escolha profissional.

Os relatos destas professoras ilustram muito bem essa determinação.

Fiz o Magistério mais por influência da família. Minha mãe achava que era profissão para mulher e que fazendo o Magistério já teria uma profissão.

Professora de 2ª série

Eu estava fazendo o Científico e à noite eu fazia a escola de comércio. Minha irmã mais velha já tinha feito o Normal. Meu pai sempre falava que o Científico para moça não ia ter tantas possibilidades e questionava por que eu não fazia o Normal. Como os dois cursos começaram a ficar muito puxados, aí eu passei para o Normal, mas, por idéia do meu pai.

Professora de 4ª série

Desta feita, aparece um novo aspecto: a relação do Magistério com o mercado de trabalho. É interessante observar que a família, ou até mesmo a própria interessada, percebe, ainda que intuitivamente, essa relação, ou seja, que é no Magistério que se encontram as maiores possibilidades de emprego para a mulher.

Desta forma, concorda-se com MELLO (1982), quando afirma que "(...) a condição feminina está na origem da própria escolha da carreira docente (...)". (MELLO, 1982, p. 70).

Nesse sentido, entende-se também que a condição feminina está ligada ao exercício de outros papéis na sociedade, quais

sejam o de esposa e mãe. Tal aspecto foi apresentado por apenas uma professora (4,7%), quando justificou a razão de sua escolha profissional.

Na época eu estava noiva e sabia que pra trabalhar tinha que ser alguma coisa de meio período. Pra mulher isso é bom porque a gente pode cuidar dos filhos

Professora de 2ª série

Assim, o que se verifica é que o Magistério aparece como a mulher opção para aquela mulher que, além de exercer uma profissão, pretenda também constituir família.

Ainda em relação à questão da escolha profissional, deve-se dizer que o restante das professoras da amostra, cerca de 8,7%, escolheu o Magistério por ser o Normal o único curso existente na cidade, o que revela, neste caso, a presença do determinante econômico.

Quanto à vocação, esta aparece mais uma vez, na fala das professoras quando indicam os motivos que as levam a permanecer no Magistério.

Desta feita, cerca de 79,2% das entrevistadas responderam que permanecem no Magistério por gostar da profissão, acrescentando um novo componente em seus discursos: a realização pessoal.

Gosto de criança Me sinto bem Em sala de aula eu sou outra pessoa

Professora de 2ª série

Eu entro na sala de aula e os problemas ficam lá fora É como se fosse um artista que entrasse no palco!

Professora de 2ª série

Magistério é a minha identificação

Professora de 4ª série

É porque eu gosto, me sinto feliz, me sinto realizada

Professora de 3ª série

Por vezes essa realização aparece associada ao trabalho com a criança e outras, relacionada às características da profissão, a qual seria considerada como dinâmica, criativa e humanitária, como se pode verificar pelas transcrições abaixo:

Eu gosto de trabalhar com os alunos Quando vejo o que eu posso fazer por eles isso me realiza

Professora de 2ª série

É uma atividade dinâmica, diferente Você pode criar bastante coisa

Professora de 4ª série

Na sala de aula, um dia é sempre diferente do outro

Professora de 1ª série

Gosto muito porque trabalho com pessoas e isso é muito bom

Professora de 2ª série

Eu acho que o meu trabalho se dá mais efetivo de 1ª a 4ª série Depois eles já estão com a cabeça feita

Professora de 4ª série.

A análise dos discursos das professoras revela que o aspecto subjetivo (auto-realização) aparece novamente como motivo principal para a permanência dessas professoras no Magistério. Tal fato indica que grande parte das entrevistadas acredita realmente ter realizado sua escolha profissional, desvinculada de quaisquer restrições econômicas ou familiares, o que leva a crer que 79,2% da amostra desconsidera as condições objetivas de sua própria existência.

Por outro lado, cerca de 12,5% das professoras demonstraram um posicionamento mais crítico, quando responderam que

permanecem no Magistério por falta de oportunidade de ingressarem em outra carreira ou atividade. O motivo principal da insatisfação dessas professoras é o salário, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Eu acho que se aparecesse uma oportunidade de ganhar mais dinheiro, deixaria o Magistério

Professora de 1ª série

Eu gosto de minha profissão, mas eu acho que sou mal paga pelo que faço. Mas como não tem outro ramo e eu sou uma pessoa concursada, eu vou ficando

Professora de 3ª série

Assim, apesar de ter ocorrido, nas últimas décadas, uma profunda transformação na estrutura de empregos e na colocação social dos indivíduos, proveniente das mudanças conjunturais acontecidas no país, as opções da mulher no mercado de trabalho ainda são muito restritas, cabendo a elas ocupar as profissões de menor prestígio na sociedade as quais, há muito tempo, deixaram de ser interessantes aos homens.

Entre essas ocupações encontra-se o Magistério primário que, juntamente com as funções burocráticas de escritório, resumem praticamente as oportunidades de trabalho das mulheres pertencentes à chamada classe média brasileira. (LEWIN, 1980, p. 47-8).

Tal situação parece ser percebida por algumas professoras que, apesar de insatisfeitas com o Magistério, dizem preferir essa atividade às burocráticas.

Às vezes eu tento pensar e se eu trabalhasse num Banco ? Mas só de pensar em ficar atrás de uma mesa, com uma máquina batendo o tempo todo, com todo aquele barulho

Não

Eu acho que tenho que ficar em sala de aula

Professora de 4ª série

Outras professoras já tiveram experiência em serviços de escritório e dizem:

É muita rotina

Professora de 1ª série

Era horrível Às vezes olho outras profissões como a de bancária e hoje acho a minha profissão boa

Professora de 2ª série

Ainda em relação à questão acerca dos motivos que levam as professoras a permanecer no Magistério, observa-se que o restante das entrevistadas (8,3%), apontaram motivos de ordem financeira.

QUADRO VIII - MOTIVOS QUE INFLUENCIARAM A OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO

MOTIVOS	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL	%
Vocação (gosto por criança, dom)	8	5	13	56,2
Influência da família	-	3	3	13,0
Único curso ofertado na cidade	-	2	2	8,7
Vontade própria (opção livre)	-	2	2	8,7
Acaso	2	-	2	8,7
Atividade de meio período que permite compatibilizar atividades de mãe e esposa	1	-	1	4,7
TOTAL *	11	12	23	100,0

* Uma professora não respondeu à pergunta, pois não fez o Curso Normal.

Deve-se ressaltar que as professoras da Escola B foram aquelas que apontaram, em maior proporção, os determinantes objetivos da escolha profissional. Além disso, são também essas professoras que afirmam estarem insatisfeitas no Magistério, indicando a falta de oportunidade no mercado de trabalho como um dos motivos que as levam a permanecer na profissão. Conforme ficou evidenciado anteriormente, a causa do descontentamento dessas professoras está na má remuneração do professor, principalmente quando relacionada às características da profissão, que consideram desgastante. Cabe registrar ainda que esse grupo de professoras representa apenas 12,5% do total das entrevistadas.

Entretanto, a insatisfação com o salário aparece de forma um pouco mais significativa quando as professoras respondem sobre os problemas encontrados na profissão.

Assim, conforme se pode observar abaixo, a situação funcional do professor, da qual fazem parte as condições de trabalho e a má remuneração, aparece em 2º lugar, representando no cômputo geral, 33,3% da opinião das entrevistadas.

Ainda em relação a essa questão, observou-se que, além do problema salarial, as professoras mencionaram também a falta de reconhecimento do trabalho do professor pela sociedade, bem como a perda da autoridade docente junto aos alunos. Mencionaram ainda como problema, a necessidade de ampliação da jornada de trabalho, proveniente da má remuneração percebida pelo professor, o que traz sérias consequências para o ensino. Como uma decorrência dessa situação, algumas professoras mencionaram também a falta de tempo para as atividades de correção, planejamento das aulas, recuperação de alunos e pre-

paro de material didático.

É interessante observar que, quando questionadas sobre a solução para os problemas relacionados à situação funcional, as professoras não apresentam nenhuma alternativa, dando a impressão de sentirem-se impotentes em relação a essa questão. Cumpre destacar que somente uma professora da Escola B, mencionou a necessidade de maior articulação e luta por parte da categoria, enquanto que outra professora, desta vez da Escola A, considerou que esse problema deveria ser resolvido através de uma maior atuação da Associação do Magistério Municipal de Curitiba (A.M.M.C.).

QUADRO IX - PROBLEMAS ENCONTRADOS PELAS PROFESSORAS NA PROFISSÃO

PROBLEMAS	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL	%
Clientela escolar	11	09	20	83,3
Situação Funcional	05	05	10	41,7
Família do aluno	05	03	08	33,3
Recursos humanos e materiais	03	03	06	25,0
Desempenho dos colegas	01	03	04	16,6
Conteúdos	01	02	03	12,5
Administração da Escola	01	01	02	8,3
Métodos e técnicas de ensino	01	01	02	8,3
Atualização do professor	01	-	01	4,2
Organização de turmas	01	-	01	4,2
Relação escola/comunidade	01	-	01	4,2

Retomando-se os dados apresentados no Quadro VIII, pode-se observar que o maior problema apontado pelas professoras está relacionado àquele a quem deve estar direcionada a ação pedagógica: o aluno.

Nesta parte, aparecem problemas como indisciplina, agressividade, desinteresse, falta de hábitos de estudo e ausência de valores morais, focalizados como fatores que interferem no trabalho pedagógico e que, conseqüentemente, prejudicam a aprendizagem do aluno.

O relato desta professora ilustra muito bem essa questão:

Nossa criança é muito carente, sem vivência nenhuma. Chega na escola, além dos conteúdos você tem que mostrar um outro lado da vida que eles não trazem. Porque eles só vêm com agressão, com problemas emotivos e isso dificulta a aprendizagem

Professora de 4ª série

A explicação para esses problemas estaria, segundo as professoras, na situação de carência econômica e cultural na qual vive a criança de periferia. Como decorrência desse quadro, mas em menor proporção, aparecem dois outros problemas: a desnutrição e a condição cultural da família do aluno. Esta, além de desestruturada, é caracterizada também como desinteressada, principalmente no que se refere à vida escolar dos filhos.

É, portanto, dentro desse contexto, que a questão do fracasso escolar passa a ser explicada.

As crianças de periferia são muito carentes. A maioria delas têm problemas sócio-econômicos e de desnutrição que atrapalham muito o rendimento da criança na escola

Professora de 1ª série

O maior problema é o aspecto afetivo, a desestruturação familiar. As dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam, bloqueios que eles têm, tudo isso é reflexo do afetivo

Professora de 2ª série

Pela análise das representações das professoras entrevistadas, pode-se dizer que elas reconhecem a interferência dos determinantes sociais na ação da escola, o que demonstra um certo senso de realidade, adquirido provavelmente na prática do cotidiano escolar. Apesar dessa constatação indicar um posicionamento crítico da maioria das professoras diante das condições objetivas de existência de seus alunos, isso não se evidencia no que diz respeito à atuação da escola, à qual atribuem pouca importância em relação à transformação da sociedade. Neste sentido a escola assume um caráter meramente reprodutor o que gera um certo conformismo do corpo docente.

Assim, quando questionadas a respeito das soluções para os problemas referentes a clientela escolar, são poucas as professoras que apresentam sugestões, as quais estão muito mais direcionadas a uma readaptação da prática pedagógica existente do que para sua transformação.

Desta forma, observou-se que das 11 (onze) professoras da Escola A que privilegiaram em seus discursos os problemas da clientela escolar, apenas 36,4% ofereceram sugestões de como resolvê-los. Tais sugestões podem ser visualizadas no quadro a seguir.

QUADRO X - SUGESTÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA A PARA OS PROBLEMAS DA CLIENTELA ESCOLAR

SUGESTÕES	
- Maior tempo de permanência da criança na escola.	01
- Maior participação da comunidade nas atividades da escola.	02
- Uso de material didático.	01
TOTAL	04

Em relação à Escola B, a situação diferencia-se, pois das 9 (nove) professoras que focalizaram em suas respostas os problemas relacionados aos alunos, parte significativa delas (66,7%) ofereceram alternativas de solução para os problemas em questão, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO XI - SUGESTÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA B PARA OS PROBLEMAS DA CLIENTELA ESCOLAR

SUGESTÕES	
- Mudança do currículo	01
- Maior informação aos pais	01
- Dinamização dos professores	02
- Acompanhamento e reforço em horário contrário	01
- uso de material concreto	01
TOTAL	06

Desta forma, analisando os dados apresentados em sua totalidade, observa-se que apenas uma professora sugeriu uma transformação a nível estrutural, quando propõe a mudança curricular como alternativa para uma ação mais eficiente da escola. Devido à exceção, optou-se por transcrever o relato da professora:

A nossa criança aprende o mínimo Acho que tinha que vir de cima alguma coisa, ou então a escola sentar e mudar todo o planejamento Não deixar naquilo que está, porque a criança sai da escola com quase nada Acho que tinha que partir alguma coisa de algum lugar para modificar esse ensino e tornar mais eficiente

Professora de 4ª série

É interessante observar que, apesar de demonstrar um posicionamento mais crítico diante da situação, a Professora citada, não se coloca como agente de transformação na medida em que aguarda que as propostas de mudança venham de "algum lugar", muito provavelmente da Entidade Mantenedora ou do corpo técnico administrativo da escola.

Tal atitude pode ser considerada como resultado da parcelarização do trabalho pedagógico que, ao alijar os docentes do processo decisório da escola, levou-os a manterem um certo comodismo diante dos problemas educacionais.

Essa situação pode ser relacionada também à formação do professor que, esvaziada de conteúdo e de sentido político, contribui para uma prática alienada do professor.

Tal análise remete à questão da competência do professor considerada como fundamental para que este possa fazer a crítica de sua atuação e a partir daí dar um novo direcionamento à sua prática.

Após essas considerações, retoma-se a análise dos pro-

blemas da clientela escolar propondo, desta feita, uma reflexão sobre duas constatações:

- a primeira diz respeito à existência de um certo senso de realidade do professor que o leva a identificar a influência dos determinantes sócio-econômicos e culturais na ação pedagógica da escola,

- a segunda está relacionada à falta de elementos teórico-práticos por parte do professor para o enfrentamento da questão do fracasso escolar das crianças pertencentes à Escola Pública.

Desta forma, entende-se que a primeira constatação seria a causa do problema e a segunda, o problema em si.

Assim, é no despreparo do professor para trabalhar com a criança de periferia que se encontra um dos principais determinantes do fracasso escolar. Não se quer, com isso, negar a influência da origem social do aluno em seu processo de aprendizagem, mas dizer sim, que tal influência pode ser relativizada pela atuação da escola, que neste sentido passa a ser considerada como mediadora entre o indivíduo e o seu destino social.

Desta forma, concorda-se com MELLO (1982) quando afirma que a análise dos fatores infra-estruturais deve marcar apenas o início de uma análise da escola e não o seu ponto final. (MELLO, 1982, p. 26).

Deve-se dizer ainda que, ao mencionar-se o despreparo do professor como um dos fatores que ocasiona o fracasso escolar, não se tem a intenção de jogar a culpa dos problemas da escola para esse profissional, eximindo os demais educadores desse processo. A intenção é demonstrar que a má formação

dos profissionais do ensino é um fato concreto e que a preocupação com o refazer o educador deve ser uma das prioridades não só do Sistema de ensino como também e principalmente do próprio professor.

QUADRO XII - ASPECTOS FACILITADORES DA ATIVIDADE DOCENTE

ASPECTOS	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL	%
Recursos humanos	06	08	14	58,3
Medidas técnico-pedagógicas	03	-	03	12,5
Atualização do professor	03	04	07	19,2
Ambiente de trabalho	05	04	09	37,5

É interessante observar, conforme demonstra o quadro acima, que, ao mencionarem os aspectos facilitadores da atividade docente, a atualização do professor ganha a adesão de 29,2% das entrevistadas, o que demonstra que é esse percentual de professoras que revela estar mais preocupado com essa questão. Tais professoras revelam ainda uma certa valorização dos Cursos de Treinamento promovidos pela Secretaria Municipal da Educação (S.M.E.), os quais constituem-se para muitas delas em única oportunidade de atualização.

Quanto aos aspectos facilitadores da prática docente, cabe aqui abrir um parênteses para explicar que na época da coleta de dados, essa pergunta foi dirigida às professoras com o objetivo de verificar quais os aspectos existentes na Rede Municipal de Ensino (R.M.E.) que poderiam ser considerados como facilitadores da prática docente.

Neste sentido, deve-se registrar que algumas professo-

ras enfatizaram em suas respostas os recursos materiais, os quais, entretando, não foram computados tendo em vista que essas professoras referiram-se à questão muito mais no plano ideal (deve existir) do que no plano real.

Após essas considerações retoma-se a análise dos dados referente aos aspectos facilitadores da atividade docente, destacando, desta feita, a importância atribuída ao fator recursos humanos, que obteve a indicação de 58,3% do total das entrevistadas. Em relação a essa questão, deve-se dizer que tanto na Escola A, quanto na Escola B, a Direção, a Orientação Educacional e a Supervisão Escolar foram consideradas importantes para a atuação do professor, além desses elementos foram citadas ainda as professoras de Atividades Complementares, as quais garantem o horário de permanência das regentes. Essa questão, devido ao seu grau de importância e extensão, será discutida na 2ª parte deste capítulo.

Cabe ainda destacar que o ambiente de trabalho aparece em 2º lugar na relação dos aspectos facilitadores da prática docente, sendo valorizados o companheirismo, abertura no trabalho e autonomia (liberdade).

Dentro do quadro até aqui analisado, resta verificar quais as representações das entrevistadas acerca do papel que devem desempenhar em relação às crianças das camadas populares.

Através da categorização dessas representações pode-se verificar que a grande maioria das professoras apresenta uma concepção liberal de educação quando afirmam que o papel do professor de Escola pública seria o de transmitir conhecimentos e preparar para a vida.

O professor tem que orientar os alunos, principalmente Passagem do conteúdo é a finalidade da escola, mas não só isso Deve também orientar os alunos no sentido de enfrentar a vida lá fora

Professora de 1ª série

É um papel muito sério Não é só ensinar É preparar a criança para a vida É um papel muito bonito e ao mesmo tempo muito difícil

Professora de 1ª série

De acordo com a maioria das entrevistadas, o preparo para a vida incluiria a transmissão de valores por parte do professor, o que revela a importância que estas professoras atribuem ao papel formador do docente.

O professor deve transmitir tudo o que tem, o que o aluno precisa, não só do específico, mas também do espiritual.

Professora de 4ª série.

Nosso papel é ensinar Além disso é fundamental que a gente transmita uma formação para a criança, que ela leve para o resto da vida

Professora de 3ª série

Eu acho que a gente tem que estar sempre atenta para suprir toda necessidade do aluno, tanto moral, quanto psicológica

Professora de 2ª série

A preocupação com a formação integral do indivíduo denota a influência da tendência liberal quer seja nas suas versões tradicional ou renovada, que defendem a crença nas características e condições pessoais como fatores decisivos para a adaptação do indivíduo à sociedade.

Nesse sentido, acentua-se o papel da escola na formação de atitudes com vistas à formação do bom cidadão, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. (LIBÂNEO, 1985, p. 27).

Tal concepção não considera a realidade das diferenças de classes, pois embora preconize a idéia de igualdade de

oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Desta forma, faz parte do pensamento liberal, a idéia de sucesso aliada mais ao esforço pessoal, estudo e inteligência, do que às facilidades decorrentes da posição social.

É nesse sentido também que as professoras passam a valorizar o Magistério muito mais como atividade humanitária do que pela sua remuneração, conforme ficou evidenciado desde o momento da razão da escolha profissional.

Prosseguindo na análise das representações das professoras sobre o papel do educador, observou-se que muitas das entrevistadas privilegiaram em seus discursos a dimensão afetiva da relação pedagógica como se pode verificar a seguir:

O professor é em primeiro lugar um pouco de pai, um pouco de mãe. Acho que mais pai do que os próprios pais. Eles vêem no Professor o pai e a mãe, aquela pessoa para a qual eles contam muitas vezes seus problemas.

Professora de 3ª e 1ª séries

O papel do professor é de mãe, pai, de orientador, de amigo, de profissional. Porque não é só o Currículo que é importante, a parte afetiva é fundamental, porque é o lado carente da criança.

Professora de 1ª série

Com esse tipo de crianças, o professor tem que ser um educador, um idealista, porque a gente, na sala, faz papel de enfermeira, de mãe, de tudo.

Professora de 1ª série

É interessante observar como essa conotação afetiva atribuída ao trabalho da professora, está relacionada à imagem da profissão como doação, no que em muito contribui o estereótipo do Magistério como profissão feminina. É esse um dos motivos que permite que a professora passe a ser chamada de tia. Tal tratamento, segundo NOVAES (1984), faz com que a imagem dessa profissional se aproxime à da tia na família, consi-

derada como "(...) aquela celibatária, quase mulher, que não terá direito nem qualificação para educar os sobrinhos". (NOVAES, 1984, p. 130).

Neste sentido, esvazia-se o Magistério de seu significado profissional, o que traz sérios prejuízos a essa categoria, principalmente no que diz respeito à questão salarial.

Pela análise realizada conclui-se que não se observou nenhuma diferença significativa entre as representações dos dois grupos de professoras que fizeram parte da pesquisa.

De uma forma geral, o pensamento liberal é a ideologia predominante, no grupo, a qual se evidencia desde a justificativa para a escolha profissional até a forma de conceber o aluno, a escola e a educação.

Apesar de não demonstrarem consciência dos determinantes objetivos de sua prática, inclusive dos ideológicos, as entrevistadas revelam uma atitude positiva quando demonstram a preocupação com os problemas de aprendizagem de seus alunos. Tal fato indica que estas professoras reconhecem que a escola não está operando satisfatoriamente, o que pode servir de ponto de partida para que se iniciem reflexões sobre a função social da escola e o papel do educador, com o objetivo de redirecionar a prática educativa para um fazer novo, realmente comprometido com os interesses populares.

NOTAS DE REFERÊNCIA

1. LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminino no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (32): 45-59, fev. 1980.
2. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. 149 p.
3. MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos ou sobre a divisão do trabalho escolar. Cadernos do CEDES, São Paulo (6): 51-9, 1982.
4. NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia São Paulo, Cortez, 1984. 143 p.

6. A SUPERVISÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Ao proceder-se análise dos discursos das professoras integrantes da pesquisa, constatou-se num primeiro momento que todas as entrevistadas consideram importante a existência de um Serviço de Supervisão nas escolas e de um Supervisor habilitado que possa vir auxiliá-las na resolução das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula.

Palavras como apoio, assistência e orientação são utilizadas com frequência pelas professoras para expressarem a idéia que fazem do trabalho da Supervisão Escolar.

A Supervisão na escola, pra mim é um apoio. Toda mudança que eu pretendo fazer, a maneira de expor um determinado assunto, sempre vou para a Supervisão e peço para que ela me apoie e me oriente. Porque muitas coisas você tem idéia mas não sabe organizar muito bem. Pra mim Supervisão é um apoio muito grande.

Professora de 4ª série

Eu acho que o trabalho da Supervisão serviria assim como um suporte para o trabalho das professoras. Um trabalho de ajuda, de tentar resolver junto com a gente os problemas do professor. Trabalhar mais junto com a gente, mais como um trabalho de apoio, apoio mesmo aos professores.

Professora de 2ª série

Para as professoras da Escola A, o assessoramento do Supervisor estaria direcionado a diversos aspectos da prática pedagógica, principalmente àqueles relacionados ao conteú-

do, metodologia e organização da recuperação paralela, conforme pode-se verificar no quadro XIII.

Em relação à Escola B, essa situação aparece um pouco diferenciada, quando as professoras indicam que o apoio do Supervisor deverá estar relacionado à superação das dificuldades do professor, principalmente no que diz respeito aos problemas de aprendizagem dos alunos. Consideram ainda, conforme mostra o quadro XIV, que o Supervisor deverá prestar orientação ao planejamento, dinamizar os professores e trazer inovações ao ensino.

**QUADRO XIII - IDÉIAS DAS PROFESSORAS DA ESCOLA A SOBRE O
TRABALHO DO SUPERVISOR**

	f
Orientação aos problemas de aprendizagem	1
Domínio de classe	1
Sugestões de atividades	1
Apoio (vago)	2
Assistência ao conteúdo	3
Ajuda ao professor inexperiente	1
Avaliação do desempenho do professor	1
Auxílio no planejamento	1
Auxílio no relacionamento com alunos	1
Metodologia	2
Auxílio na recuperação paralela	2
Apoio com material didático	1
Organização de horários	1
Oportunizar encontros entre professores	1

**QUADRO XIV - IDÉIAS DAS PROFESSORAS DA ESCOLA B SOBRE O
TRABALHO DO SUPERVISOR**

	f
Assistência ao professor em conteúdos	1
Orientação em relação ao planejamento	2
Atualização do trabalho pedagógico	2
Organização do ensino	1
Avaliação do desempenho do professor	1
Elaboração de material de apoio	1
Sugestão de técnicas de ensino	1
Dinamização do professor	1
Acompanhamento do trabalho do professor	1
Elaboração e orientação à avaliação	1
Auxílio ao professor	1
Auxílio na resolução dos problemas de aprendizagem	3

É interessante observar que algumas professoras da Escola B referiram-se à atuação do supervisor em termos ideais (como gostariam que fosse). Assim, para essas professoras, o reconhecimento da importância da supervisão estaria na dependência de algumas capacidades consideradas básicas quais sejam: dinamismo e atualização.

Prosseguindo-se na análise dos dados verifica-se que à cada novo depoimento das professoras, reforça-se a idéia da Supervisão como apoio e assistência ao docente, a qual gradativamente vai adquirindo uma representação mais consistente

Assim é que, para muitas das entrevistadas, a importância da Supervisão passa a ser justificada pela falta de tempo do professor em poder cumprir suas atribuições como docente.

Algumas respostas podem ser consideradas típicas dessa representação como ilustram estas que se seguem:

Acho que a Supervisão facilita o nosso trabalho Sem ela a gente ia perder mais tempo, ia ter que fazer planejamento e preparar exercícios como acontece em algumas escolas que não têm Supervisão Quanto tempo que elas não perdem nisso ?

Então acho que a Supervisão facilita bastante o nosso trabalho

Professora de 2ª série

Se não existir Supervisão, o professor vai ter que trabalhar muito mais e exercer uma outra função Porque dentro da sala de aula, não se tem condições de se preparar um bom texto, ou uma atividade para um próximo dia Então, se não tiver Supervisão, o trabalho vai ser dobrado

Professora de 4ª série

Essa postura diante da Supervisão, decorre da influência de diversos fatores. Um deles estaria na própria organização do trabalho na escola que, parcelarizada, restringiu a atuação do docente no processo educativo, gerando sua alienação.

Desta forma, o professor incorpora o modelo gerencial, acomodando-se a executar tarefas, planejadas pelo Supervisor. Desta forma, não percebe a expropriação do seu saber, de sua criatividade e de sua autonomia.

Tal representação fica bem evidenciada neste depoimento:

O professor não consegue suprir tudo Se não tiver alguém que planeje, que estruture, que

ache outras formas e maneiras de pensar, como é que fica ?

Então eu acho que o supervisor é aquele que está com a cabeça fria. Porque o professor ou ele está envolvido com a emoção, ou com a dinâmica da sala de aula

Professora de 3ª série

A análise dos três últimos depoimentos indica que muitas das entrevistadas reconhecem o Supervisor como um dos elementos facilitadores da prática pedagógica, na medida em que esse profissional, ao assumir a parcela de concepção do trabalho deixa o professor menos sobrecarregado, possibilitando-lhe maior tempo para a realização de outras atividades.

Neste sentido é provável que a falta de tempo, apontada por algumas professoras, pode estar relacionada à jornada dupla de trabalho, que muitas se vêem obrigadas a cumprir, devido a questões de ordem econômica. Uma outra hipótese estaria na falta de garantia ao professor, do horário permanência, assegurando aos docentes pelo Estatuto do Magistério, mas que muitas escolas, por situações diversas, não têm possibilidade de ofertar.

Pela análise até aqui apresentada, pode-se dizer que a idéia de apoio assume duas conotações, nos discursos das entrevistadas:

- apoio como assessoramento técnico relacionado a questões que o professor não domina;

- apoio como assistencialismo, no sentido de fazer determinadas tarefas que seriam de responsabilidade do professor.

Deve-se registrar que a segunda idéia, é a que representa mais significativamente a opinião do grupo de professoras da Escola B.

Na intenção de melhor definir a representação das professoras sobre a prática da Supervisão, questionou-se as entrevistadas sobre os aspectos da prática pedagógica que deveriam ser priorizados pelo Supervisor.

A análise das respostas do grupo da Escola A indica que o Supervisor deve priorizar: reuniões para troca de experiência entre professores, sugestões de técnicas de ensino e sugestões para a resolução dos problemas do professor e do aluno.

Nessa questão observou-se que muitas professoras apresentaram de forma vaga suas respostas, detendo-se inclusive em ressaltar a formação técnica do Supervisor como fator preponderante para a resolução dos problemas educacionais.

Em relação à Escola B as professoras consideraram que o Supervisor deveria priorizar: reuniões para troca de experiência entre professores, atualização e dinamização do professor, auxílio no conteúdo, elaboração de exercícios diferentes, discussão dos conteúdos por série e acompanhamento ao planejamento.

Em relação à figura do Supervisor observou-se que, por vezes, as professoras representam-na sob diferentes aspectos. Assim, para algumas das entrevistadas, ele significa um apoio especializado que garante maior segurança ao professor.

Algumas respostas podem ser consideradas típicas dessa representação como ilustram estas que se seguem:

O Supervisor é importante para dar apoio ao professor. Por mais que você às vezes procure determinado conteúdo, determinado exercício, você às vezes fica na dúvida. Será que é bom, será que vai atingir, será que vai ser realmente aquilo que eu espero? Tendo o apoio de uma pessoa especializada no caso, você se

sente mais coerente, mais certo

Professora da 3ª série

Eu acho que é fundamental o trabalho da Supervisão na escola. Em primeiro lugar porque ela é uma técnica e ela entende mais das técnicas de educação que a gente. Na hora do aperto é a ela que a gente recorre. Problemas de currículo, problema de aprendizagem. Então, eu acho muito importante e deve existir

Professora da 2ª série

Através destes depoimentos, pode-se observar claramente a idéia do Supervisor como o técnico em educação, o "especialista", aquele profissional que detém maior conhecimento que o docente e que, devido a essa condição, deverá tirar o professor dos "apertos" que, por vezes, estará sujeito ao entrar em sala de aula. Em contraposição a essa imagem que supervaloriza o Supervisor, o professor coloca-se como um profissional deficiente, inferior, inseguro, sem condições para enfrentar os desafios que se lhe apresentam no cotidiano escolar.

Esses depoimentos refletem, sem dúvida alguma, uma apreensão ideologizada da realidade, relacionada à introdução dos especialistas no sistema de ensino brasileiro e mais especificamente na Rede Municipal de Ensino, consequência da política de expansão do controle das atividades educacionais pelo Estado. Além disso, a existência de técnicos no interior da escola, acabou por tirar dos professores a responsabilidade pelas decisões, bem como a posse de um saber próprio. Somase a esse fato, a perda da especificidade do ensino Normal, transformado em Curso de 2º Grau e a baixa qualidade dos cursos superiores, verificada a partir da Lei da Reforma Universitária. Além disso, o fato da Supervisora ser considerada como importante para suprir o não saber da professora, pode es-

tar ligado à concepção de que o aumento da competência profissional estaria relacionado à posição hierárquica diferenciada, justificada pela titulação de seus ocupantes. Por outro lado, deve-se indagar sobre a competência dos especialistas, mais especificamente sobre a do Supervisor Escolar, tendo em vista que, conforme ficou delineado no 2º Capítulo deste estudo, sua formação acadêmica não lhe forneceu uma fundamentação teórica consistente, capaz de instrumentalizá-lo para o enfrentamento das questões que hoje se impõem na Escola Pública.

Desta forma, torna-se importante que especialistas e docentes façam uma reflexão conjunta sobre os condicionantes de suas práticas, na tentativa de redefini-las para uma ação realmente educativa, cada vez mais comprometida com a melhoria do ensino das crianças das camadas menos privilegiadas da população brasileira.

Voltando à questão da representação da Supervisão pelas professoras, considerou-se importante registrar a impressão de uma única professora, que ao expor sua opinião sobre a finalidade da Supervisão diz o seguinte:

A finalidade da Supervisão é assessorar o professor, orientar, ver suas dificuldades e supervisionar um pouquinho, porque às vezes nem todo profissional é consciente. E o tempo perdido em sala de aula, acho que ninguém recupera

Professora de 1ª série

Essa questão da falta de consciência profissional é abordada por outra professora, ao discorrer uma situação concreta que vivenciou:

Eu acho que às vezes o professor falha muito. Eu já vi professor entrar dentro de au-

la sem dominar a matéria e ensinar coisa errada Pra mim foi uma situação super embaraçosa e tive que retomar toda a matéria de novo Eu nunca teria coragem de entrar numa sala sem dominar o assunto Acho que eu não tenho o direito de matar aula

Professora de 2ª série

Optou-se em registrar esses depoimentos, pois a questão da falta de consciência profissional, além de ser um dado real, existente em muitas escolas, apresenta-se para o Supervisor, bem como para todo o educador comprometido com a qualidade da ação educativa, como um dos mais sérios problemas a ser enfrentado por todos os elementos da escola

Além disso, são esses elementos que contribuem para a criação de uma imagem negativa da categoria perante a sociedade, bem como constituem-se em fator de desestímulo ao bom professor que nas épocas de promoção funcional, tem o mesmo avanço que aquele que tem sido omissos com a educação de seus alunos.

Assim, segundo algumas professoras, muitas situações desagradáveis poderiam ser evitadas, se houvesse um maior acompanhamento por parte do Supervisor, da prática do professor.

Conforme esclarecem algumas entrevistadas, esse acompanhamento não teria um sentido policialesco, mas seria uma forma de aproximar mais o Supervisor da realidade de sala de aula.

Neste caso, essa atitude estaria ligada à imagem do bom Supervisor, como pode-se verificar pela resposta abaixo:

O bom Supervisor deve estar bem a par do andamento da escola, do trabalho da escola, do que está sendo feito O Supervisor não pode

estar alheio ao que os professores estão fazendo. Ele tem que estar a par, não no sentido de policiamento, mas no sentido de acompanhamento do trabalho, porque daí sempre que for necessário a ajuda ou a participação dele, ele estará dentro do assunto, dentro das dificuldades.

Professora de 4ª série

Eu acho que o bom Supervisor teria que ter talvez um dia dentro de sala de aula, para tomar contato com uma turma problema por exemplo. Muitas vezes o professor expõe o problema, mas nada como a experiência da própria pessoa para saber porque determinada situação está ocorrendo. Às vezes o problema está até certo ponto no professor e ele não se enxerga e a Supervisora poderia orientá-lo.

Professora de 4ª série

Algumas entrevistadas consideram o acompanhamento ao professor, como uma das atividades a ser priorizada pelo Supervisor.

As respostas abaixo, exemplificam bem essa idéia:

O Supervisor deve estar junto ao professor organizando, orientando, fazendo reuniões, discutindo assuntos, conteúdos. Deve estar a par do que o professor faz, não no sentido de cobrança, mas no de auxílio, de ajuda mesmo. Às vezes o Supervisor deixa o professor completamente livre, porque ele não quer ser aquela pessoa centralizadora, que cobra. Mas acho que nem tanto ao céu e nem tanto à terra.

Professora de 4ª série

Eu acho que o Supervisor deveria priorizar um trabalho de motivação ao professor, tendo um acompanhamento direto, uma vez por semana, sentar e observar, verificar o que é que o professor está fazendo, de que maneira ele está fazendo, como ele está vendo o progresso dele, que falhas ele acha que está havendo e por que.

Professora de 3ª série

Todos esses depoimentos levam à dedução de que muitas professoras estão sentindo o Supervisor um pouco distanciado.

da realidade de sala de aula e dizem de forma bem explícita, que este deveria tentar manter contatos mais frequentes com o corpo docente, para inteirar-se e participar mais ativamente da dinâmica do processo educativo.

Desta forma, torna-se imprescindível que o Supervisor se envolva mais efetivamente com os problemas de sala de aula, na tentativa de buscar coletivamente novas formas de trabalho que venham a auxiliar o professor no enfrentamento das questões que se apresentam na Escola Pública.

Outra indicação que se apresentou às professoras, solicitava que elas comentassem sobre a relação que deveria se estabelecer entre o Supervisor e o Professor.

As respostas em sua maioria, evidenciaram que uma relação amistosa, franca e de igual para igual é considerada essencial pelos professores, como se pode constatar pelos depoimentos a seguir:

A relação Supervisor/Professor, deve ser a mais amigável possível, sem autoritarismo, que às vezes a gente observa. Acho que isso inibe e não faz o professor se abrir em suas dificuldades

Professora de 2ª série

Desta forma, deduz-se que o sucesso da atuação do Supervisor dependerá muito de sua habilidade de manter relações humanas.

Outros enfatizam que a relação entre esses profissionais deve ser de igual para igual:

Acho que a Supervisora tem o direito de criticar, mas de ouvir críticas também

Professora de 2ª série

Eu acho que tem que ser uma coisa franca, com muito diálogo, onde o Serviço de Super-

visão tem que aceitar as sugestões do professor e este também tem que questionar. Porque não é porque vem da Supervisão que é tudo aplicável. Então eu acho que tem que ser uma relação muito aberta, muito questionada, muito falada, pra se entrar num acordo

Professora de 2ª série

É interessante observar que, quando questionadas sobre as características do bom supervisor, a grande maioria das professoras reforça os aspectos da questão anterior. Assim, as habilidades técnicas aparecem agora mescladas com as habilidades de Relações Humanas, as quais, em termos de frequência, quase chegam a superar as primeiras.

Uma pessoa amiga, que pudesse confiar, uma pessoa dinâmica, que não chegasse e fosse cobrar do professor. Que tentasse se atualizar e buscar soluções

Professora de 1ª série

A análise dessa questão permitiu observar que este é o único momento da entrevista em que as professoras apontam o lado controlador da Supervisão, bem como a autoridade hierárquica com que essa função foi instituída na escola.

Um bom Supervisor é aquele que vê o aluno, o professor, as necessidades de cada um. Não ter divisões, você é o professor e eu o supervisor e eu é que mando e você tem que cumprir ordens

Professora de 4ª série

Verifica-se, assim, que há uma predisposição no grupo em trabalhar em bases mais democráticas e coletivas.

Como última questão, buscou-se identificar a aceitação por parte das professoras de uma Proposta de trabalho coletivo na escola. Solicitou-se ainda que as entrevistadas oferecessem sugestões sobre o ponto de partida desse trabalho.

Assim é que a grande maioria das professoras sugeriu que o Trabalho Coletivo começasse pela discussão do Currículo da escola, tomando como ponto de referência a realidade do aluno. Sugeriram ainda reuniões de trocas de experiência entre as professoras, onde os problemas da prática pedagógica seriam pensados de forma conjunta.

Algumas professoras da Escola A sugeriram que o Trabalho Coletivo poderia iniciar por uma reunião, onde fossem discutidas as sugestões do grupo e levantadas as prioridades a serem perseguidas pela escola.

Estas seriam apresentadas no Plano de trabalho Coletivo que iria direcionar a ação de cada um, na consecução dos objetivos comuns à escola.

Um dos aspectos mais importantes desse trabalho seria o processo de reflexão conjunta, voltado, segundo as professoras, para a resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos.

É muito provável que esse trabalho favorecesse a proximidade do Supervisor dos problemas vivenciados pelos professores em sala de aula, e a busca de novas formas de trabalho que possibilitem um ensino de qualidade para as crianças da Escola Pública.

Pela análise até o momento realizada, observou-se que o Supervisor se encontra diante de um professor que demonstrou através de suas representações uma postura conservadora diante dos problemas educacionais.

Educado pela divisão do trabalho, internaliza, no decorrer de sua experiência profissional, o modelo Empresarial de Supervisão, onde o especialista aparece como responsável

pelas atividades de planejamento e controle, e o docente pelas de execução. Com isso, passa a entender como natural essa forma de organização escolar, não percebendo, porém, que gradativamente vai sendo expropriado do "saber" e do "saber fazer". Decorre daí a relação entre trabalho hábil e inábil, onde o Supervisor passa a ser valorizado como o técnico, o especialista, aquele que vai suprir as deficiências do professor. Desta forma, o Supervisor passa a ser considerado como fator de segurança, a quem cabe sempre a última palavra nas decisões.

Além disso, o Supervisor passa a ser representado também como figura de apoio ao professor, que, conforme o exposto em análise anterior, adquire duas conotações: uma de caráter técnico e outra, assistencial.

É neste ponto que se evidencia a influência da pedagogia tecnicista quando as professoras passam a privilegiar os procedimentos técnicos, em detrimento do conteúdo.

Constatou-se que essa representação está muito presente no discurso das entrevistadas, o que justifica, em parte, a ênfase no assessoramento técnico, pelas professoras, no decorrer das entrevistas.

Observa-se ainda que, de acordo com as professoras, a ação supervisora deverá estar direcionada para a resolução dos problemas dos alunos, o que implica em discutir conteúdo, metodologia e avaliação, aspectos que também foram considerados pelas entrevistadas em suas representações.

Assim, embora o conteúdo apareça como algo a ser priorizado pelo Supervisor, esta atividade é mencionada mais num sentido de adequação do conteúdo existente do que de sua

transformação.

Desta forma, pode-se dizer que as professoras cobram do Supervisor uma postura inovadora, mas dentro do modelo tradicional. Caberá aos Supervisores fazer a reflexão crítica sobre essa contradição.

Apesar disso, há uma indicação de que a prática da Supervisão deverá incidir sobre os fatores intra-escolares, os quais constituem, em última análise, o Currículo da escola.

Deve-se dizer ainda que, apesar de haver um reconhecimento por parte das professoras, da dimensão técnica do trabalho da Supervisão, o mesmo não se verifica em relação à dimensão política dessa prática.

Tal situação também ficou evidenciada no 5º Capítulo deste estudo, quando, em seus depoimentos, o professor privilegia a dimensão afetiva de sua prática, em detrimento da técnica e da política.

Entretanto, apesar da postura conservadora do professor, verificou-se que este demonstrou uma certa preocupação em encontrar novas formas de trabalho que viessem a colaborar para uma ação mais competente da escola.

Assim é que se verificou uma grande aceitação pelas professoras, quando se propôs a discussão sobre o trabalho coletivo.

Observou-se que muitas das entrevistadas sentem necessidade de dividir suas preocupações e, ao mesmo tempo, de refletir na busca de novas soluções.

Desta forma, cabe ao Supervisor articular esse trabalho na escola, o que implica inicialmente em discutir o real sentido da ação a ser empreendida, cujos resultados dependerão

do compromisso técnico e político dos educadores frente às
crianças da Escola Pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Supervisão Escolar não pode ser realizada desvinculada das relações sociais que se estabelecem no interior da escola.

Desta forma, tentar entender a Supervisão sem que se tenha presente a concepção de escola, aluno e professor é acreditar que a prática desse profissional se dá independente do espaço que a circunstancializa: o universo escolar.

Assim, torna-se necessário que o Supervisor tome como ponto de partida o estudo das relações entre escola e sociedade que consiste no problema central na redefinição do educador.

Tal estudo reveste-se da maior importância pois na análise das representações do professor, evidenciou-se que este pensa a escola como mecanismo de adaptação do indivíduo à sociedade, expressando assim, uma postura conservadora diante de sua própria prática.

É preciso que se tenha presente que a escola é uma das principais instituições de transmissão de uma cultura dominante.

Tendo isso em vista, torna-se necessário que o professor entenda que a escola é o único espaço possível para que as crianças das camadas populares se apropriem do saber socialmente elaborado e que, mediante esse entendimento, o professor

passa a exercer uma prática mais comprometida com os interesses das classes trabalhadoras.

Desta forma, o projeto pedagógico da escola caracteriza-se também como projeto político na medida em que visa através da transmissão do saber, instrumentalizar o aluno para que ele possa lutar por melhores condições de vida.

É neste ponto que aparece a dimensão política do papel do educador, que não se contentará em satisfazer apenas necessidades e carências, mas em realizar um ensino ligado com a experiência concreta do aluno, mobilizando-o para uma participação mais ativa.

Ainda em relação à redefinição da função da escola, torna-se imprescindível a busca de novas alternativas educacionais traduzidas num currículo que garanta a apropriação dos conteúdos básicos que sirvam de instrumento teórico-prático necessário à solução de problemas concretos de interesse das camadas populares.

Entende-se que o trabalho coletivo não aniquila ou extingue determinadas especializações. Pelo contrário, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que tenha as deliberações coletivas, como base, exige que cada um seja especialista em sua matéria ou especialidade, para que se possa integrar a competência técnica coletiva.

Para a real efetivação deste trabalho propõe-se a existência de um Plano comum onde a ação de todos os profissionais esteja centralizada no currículo, tendo em vista que será através dele que se realizarão as mudanças.

Um dos aspectos mais importantes do trabalho coletivo é o processo de ação-reflexão nele contido. Este se faz a

partir dos conteúdos básicos definidos de forma conjunta entre os educadores, a partir do conhecimento do aluno concreto.

Deve-se dizer ainda que o trabalho coletivo implica na efetiva participação do professor no processo decisório da escola, alterando, desta forma, o estado de imobilismo em que muitos educadores ainda hoje se encontram.

Desta forma, o trabalho coletivo significa em última análise a democratização das relações de trabalho no interior da escola, ponto de partida para uma sociedade também mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Miguel Gonzales. Administração da educação, poder e participação. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CED ES 1 (2): 36-46, jan.1979.
2. _____. Operários e educadores se identificam, que rumos tomará a educação brasileira ? In: Anais do II ENSE. Curitiba, APARSE, 1979. p. 9-24.
3. _____. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. Palestra proferida no IV Encontro Nacional de Supervisores Educacionais. 1981. 16 p.
4. ARROYO, Miguel et alii. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O educador vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982. p. 103-33.
5. CHIAVENATO, Idalberto. Introdução á teoria geral da administração. 2. ed. São Paulo, 1976. 548 p.
6. CORRÊA DA SILVA, Naura Syria F. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. Petrópolis, Vozes, 1981. 103 p.
7. CURITIBA, Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. A supervisão pedagógica para o ano letivo de 1976. 1976, 25 p. mimeo.
8. _____. _____. Diretrizes gerais da supervisão pedagógica. 1977. 81 p.
9. _____. Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba. Lei nº 6.761, de 15 de outubro de 1985. 1985.
10. CURITIBA. Leis, decretos, portarias, etc. Lei nº 4.789 - 15 jan. 1974. Estabelece sistema de classificação de cargos, fixa número de cargos e níveis de vencimentos e dá outras providências.
11. _____. Lei nº 5.046 - 10 jan. 1975. Dispõe sobre a reavaliação do Plano de Classificação de Cargos aprovado pela Lei nº 4.789/74 e dá outras providências.
12. _____. Lei nº 5.235 - 10 dez. 1975. Dispõe sobre a concessão de aumento salarial para 1976, altera as Leis nºs

- 4.789/74, 5.046/75, 4.599/73 e 4.897/74 e dá outras providências.
13. _____. Lei nº 6.060 - 3 out. 1979. Altera o Quadro de Pessoal, cria e extingue cargos, fixa novas tabelas de vencimentos, define política salarial e dá outras providências.
 14. _____. Decreto nº 1.418 - 5. nov. 1979. Regulamenta os artigos 6º e 9º da Lei nº 6.060, de 03 de outubro de 1979.
 15. CURITIBA, Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. Orientação Educacional, plano de trabalho anual 1977. 1977, 39 p.
 16. _____. _____. Plano curricular: diretrizes curriculares para as escolas municipais. 1977. 82 p.
 17. _____. Departamento de Educação. Plano de ação - SOESEC. 1985. 16 p.
 18. _____. Departamento do Bem Estar Social. Plano de Educação. vol. I. 1975. 119 p.
 19. _____. Secretaria Municipal da Educação. Plano de Educação do Município de Curitiba - 1986 - 1988. s.d. 42 p.
 20. _____. Departamento de Educação. Política de educação para uma escola aberta 1983 - 1986. 1984. 24 p.
 21. _____. _____. Programa de trabalho 1980 - 1983. 1980. 93 p.
 22. _____. _____. Proposta de trabalho para a ação supervisora na rede municipal. 1983. 24 p. mimeo.
 23. _____. Departamento do Bem Estar Social. Seção de orientação educacional: plano de trabalho. 1976. 100 p.
 24. FELIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial ?. São Paulo, Cortez, 1984. 199 p.
 25. GONÇALVES, Maria Dativa S. Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional. Curitiba, 1980. Tese Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
 26. HARNECKER, Marta. Os conceitos elementais do materialismo histórico. 1971.
 27. INPE. Engenharia de sistemas: planejamento e controle de projetos. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
 28. KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria de Currículo. In: MESSICK, Rosemary Graves et alii. Currículo: análise

- e debate. Rio de Janeiro, Zahar, 1980. p. 107-129.
29. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
 30. KUENZER, Acácia Zeneida & MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola, 1984. p. 29-52.
 31. LANE, Silvia T. Maurer. Uma redefinição da psicologia social. Revista Educação & Sociedade, 2 (6): 97-103, maio 1980. São Paulo, Cortez.
 32. LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminino no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (32). 45-59, fev. 1980.
 33. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985. 149 p.
 34. MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo, Cortez, 1982. 154 p.
 35. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã I. Lisboa, Presença, 1980.
 36. MEDEIROS, Marluce. Organização racional do trabalho e educação. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES (16): 5-26, Dez. 1983.
 37. MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos ou sobre a divisão do trabalho escolar. Cadernos do CEDES, São Paulo, Cortez, 1982. nº 6. p. 51-9.
 38. _____. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982. 151 p.
 39. NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo, Cortez, 1984. 143 p.
 40. PEDRA, José Alberto. Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. São Paulo, 1980. Tese Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
 41. RODRIGUES, Neidson. Estado e educação no Brasil. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES (10): 41-53, Set. 1981.
 42. SANDER, Benno. Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia ?. São Paulo, Saraiva, 1985. 86 p.
 43. SANTOS, Laymert Garcia dos. Desregulações educação, pla-

- nejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo, Brasiliense, 1981.
44. SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica. In: ANAIS do II ENSE. Curitiba, APARSE, 1979. p. 102-8.
45. _____. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1985. 96 p.
46. _____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. In: ANDE (11): 15-23. 1986.
47. SILVA, Maria Aparecida da. O currículo de 2º grau e a estrutura social brasileira. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES (16): 27-41, Dez. 1983.
48. SILVA, Teresa Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. Cadernos do CEDES. São Paulo, Cortez/CEDES (6): 3-7, 1982.
49. _____. Informação do educador: aspectos teóricos. In: Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. Nilda Alves (coord.). São Paulo, Cortez, 1984. p. 23-8.
50. WAHRLICH, Beatriz M. de Souza. Uma análise das teorias de organização. Rio de Janeiro, FGV, 1971.
51. ZUNG, Acácia Z. Kuenzer. A formação de recursos humanos de nível intermediário no controle do modelo político e econômico brasileiro. Porto Alegre, 1979a. Tese MS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
52. _____. As implicações do modelo político brasileiro na determinação das funções do supervisor de educação. In: ANAIS do II ENSE. Curitiba, APARSE, 1979 b., p. 140-7.
53. _____. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (48): 39-46, FGV, fev. 84.