

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

**“SUPERVISÃO EDUCACIONAL:
FUNÇÃO OU DISFUNÇÃO?”**

Dissertação de Mestrado apresentada por
NAURA SYRIA FERREIRA CORRÊA DA SILVA
Para obtenção do Título de Mestre em Educação

Curitiba – Fevereiro – 1980

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação "SUPERVISÃO EDUCACIONAL; FUNÇÃO OU DISFUNÇÃO ? "

Elaborada por NAURA SYRIA FERREIRA CORRÊA DA SILVA,

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora como re-
quisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Data

BANCA EXAMINADORA

PROFESSORES ORIENTADORES

LAURO ESMANHOTO - Docente Livre e
Doutor em Administração Escolar e
Educação Comparada. Universidade
Federal do Paraná. PR.

MARCOS EDUARDO KLÜPPEL - Doutor em
Ciências da Educação. Universidade
de Paris. França.

ACÁCIA ZENEIDA KUENZER ZUNG - Mes-
tre em Educação. Pontifícia Univer-
sidade Católica do Rio Grande do
Sul. RS.

A P R E S E N T A Ç Ã O

Este trabalho é resultado de estudos, pesquisas e reflexões ao longo de oito anos de atividade docente que exercemos na habilitação em Supervisão Escolar, desde que essa foi criada na Universidade Federal do Paraná.

A consciência da responsabilidade de tal desempenho, aliada às preocupações quanto à natureza e finalidades daquela habilitação, suas relações e implicações com o contexto, com a problemática educacional, a "formação de especialistas" - alunos oriundos das mais diferentes realidades - suscitaram a busca incessante de novas fontes e conseqüentes práticas, que nos permitissem maior aproximação do real.

Dessa forma, percorremos um longo caminho desde as primeiras elaborações até as diversas perspectivas com que foram desenvolvidas as disciplinas teórico-práticas da Supervisão Escolar.

Permanecem, porém, as mesmas preocupações que ensejaram as rigorosas investigações cujo resultado culminou nesse trabalho, apenas uma etapa de outro que reputamos mais profundo. Todavia, ele é também um ponto de partida para outras reflexões, derivadas das que aqui são expostas, para outros no-

vos questionamentos e, principalmente, para análises ainda mais acuradas.

Não podemos deixar de esclarecer que, não obstante o esforço de todos que contribuíram para este estudo, devem ter permanecido falhas. Estas, bem como nosso posicionamento e as conclusões a que chegamos, são de nossa inteira responsabilidade.

Muitas pessoas, direta ou indiretamente, nos auxiliaram na elaboração deste trabalho: alunos do Curso de Graduação, colegas e os professores do Curso de Mestrado.

Agradecemos imensamente a todos, mas em especial:

- ao Doutor Lauro Esmanhoto, pela orientação, sensibilidade humana, carinho, apoio e estímulo constante em todos os momentos;
- ao Doutor Marcos Eduardo Klüppel que marcou presença com sua orientação, incentivo e amizade;
- à Professora Acácia Zeneida Kuenzer Zung, por toda a dedicação e disponibilidade, eficiência e carinho com que nos orientou, abrindo horizontes mais amplos de análise, durante todo o trabalho;
- à Doutora Zélia Milléo Pavão, que com sua compreensão e estímulo, muito contribuiu para a realização

deste trabalho;

- ao Corpo Docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas oportunidades de aperfeiçoamento e de novas aprendizagens.

Curitiba, fevereiro de 1980.

Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva

R E S U M O

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de caracterizar a função supervisora no contexto educacional brasileiro, a partir da análise crítica de suas relações com o modelo social, político e econômico, no qual está inserido e com o qual interage.

Os pressupostos básicos que fundamentaram essa análise foram:

- a função supervisora é precipuamente política;
- é na estrutura de classes da sociedade capitalista brasileira que se devem buscar as causas que determinam essa função, tal como ela ocorre.

Assim é que se estudou, inicialmente, o modelo social, político e econômico brasileiro e suas implicações no processo educacional, delineando-se, inclusive, a concepção de educação decorrente daquele modelo.

Também foi devidamente caracterizada a concepção real de educação, que é aquela que se destina à promoção do homem.

A seguir, foram analisadas as origens da função supervisora decorrentes da realidade brasileira e sua coerência com o modelo vigente, evidenciando as contradições existentes e as transposições que se efetuam.

Posteriormente, procedeu-se a uma análise crítica do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo-se concluído que o profissional especialista em Supervisão Escolar possui uma formação, e conseqüente atuação, meramente tecnicista, direcionada, executória, funcionalista, conservadora, em decorrência do modelo caracterizado como tecnocrata. Portanto, a Supervisão Escolar configura-se como "função" em relação ao sistema e como "disfunção" em relação à educação.

Concluiu-se com a proposta de Supervisão Educacional reflexiva, crítica, consciente, inovadora, não uma "disfunção", mas uma "função" comprometida com a educação.

A B S T R A C T

The purpose of this study is to characterize the function of supervision in the Brazilian educational system, starting from a critical analysis of its relation with the social, political and economic model of which it is a part and with which it interacts.

The main assumptions of this analysis are:

- the function of supervision is a political function;
- the causes determining this function must be looked for in the class structure of the capitalist society.

The study examines initially the Brazilian socio-political-economic model and its implications regarding the educational process, outlining the resulting educational conception. Next, the real conception of education is characterized, being the one which has the sole purpose to advance the individual.

Following, the origins of the function of supervision shaped by this reality and coherent with the adopted model are analyzed, showing up the contradictions and transpositions which occur.

A critical analysis of the CFE Parecer 252/69 is presented concluding that the school specialist in School Supervision receives a type of training and in consequence adopts a professional action, loaded with technicism, directed, executive, functionalist, conservative, originated in a technicist model. In this way it becomes a "function" regarding the system and a "disfunction" regarding education.

The study is concluded with a proposal for a judicious, discerning, conscious, innovative School Supervision, not a "disfunction", but a "function" committed to education.

R E S U M É

Cette étude a été développée afin de caractériser la fonction de la supervision dans le contexte éducatif brésilien, en faisant une analyse critique des relations avec le modèle social, politique et économique, dans lequel il interagit.

Les propositions de base qui ont fondé ces analyses ont été :

- la fonction superviseuse est fondamentalement politique;
- dans la structure de classes de la société capitaliste brésilienne est qu'il faut chercher les déterminants de cette fonction, tel qu'elle se passe.

Pour cela il a été étudié d'abord le modèle social, politique et économique brésilien et ses implications dans le processus éducatif en faisant de l'éducation un processus.

Par la suite il a été étudié le concept réel de l'éducation soit disant la promotion de l'homme.

Après ont été analysées les origines de la fonction de supervision scolaire déterminées par cette réalité et d'ac-

cord avec le modèle vigent, montrant les convigent, montrand les contradicions et les transpositions que s'efectuent.

Et en dernier il a été fait une analyse critique de l'arrête 252/69 du Conseil Superier de l'éducation lequel montre que le profissionnel specialiste en Supervision Scolaire a une formation et une actuation tout a fait tecniciste, dirigée, conservatrice déterminée par le modèle, caracterisé comme tecnocrate. C'est donc une "fonction" en relation au système et "disfonction" en relation à l'éducation.

Il a été conclu avec une proposition de supervision educationnel, pas une disfonction mais une fonction en dette avec l'éducation.

Í N D I C E

APRESENTAÇÃO	iii
RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
RESUMÉ	x
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 - Justificativa	2
1.2 - Objetivos	7
1.3 - Apresentação do Problema	9
1.4 - Definição dos Termos	12
2. A REALIDADE BRASILEIRA: Um Referencial ..	14
2.1 - Introdução	15
2.2 - O Contexto Econômico	18
2.3 - O Contexto Social	27
2.4 - O Contexto Político	33
3. A EDUCAÇÃO: Uma Ideologia ou um Saber Crítico?	37
4. A SUPERVISÃO: A História da (Re)Produção.	54
5. A ATUAL FORMAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL: Uma Opção Política	80
5.1 - Introdução	81
5.2 - O Parecer nº 252/69; Análise dos Tópicos mais Relevantes	84
6. CONCLUSÃO	110
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXO I - Parecer nº 252/69 - CFE	127
ANEXO II - Resolução nº 2/69 - CFE	151
ANEXO III - Referencial Bibliográfico da Habilitação em Supervisão Escolar	160

*"Alguns hã que vivem nas trevas,
Enquanto outros vivem na luz.
Podem-se ver os que vivem na luz.
Os que vivem nas trevas nã são vistos."*

BERTOLD BRECHT

1. INTRODUÇÃO

1.1 - JUSTIFICATIVA

Participar do esforço de reflexão que vem sendo feito, em diversos setores, por estudiosos e especialistas em Educação no sentido de melhor compreender-se a importância da análise e da caracterização da função supervisora, tanto do ponto de vista epistemológico como teórico-prático, tanto a nível de decisão quanto de execução, e sua adequação ao real, é o propósito deste estudo. Mais especificamente: pretende-se propor algumas reflexões sobre aspectos significativos e relevantes implicados na análise da função supervisora, pois só a partir de um debate franco e do enfrentamento de divergências livres e responsáveis é que o conhecimento avança, o homem se desenvolve e a sociedade consegue aperfeiçoar-se.

A primeira preocupação, pois, foi caracterizar a função supervisora no circunstancial que a referencia, ou seja, no contexto social, político e econômico que a determina.

Essa decorrência é devida à influência de uma dada organização social sobre a formação de profissionais em educação e, mais especificamente, dos especialistas em Supervisão e sua atuação no sistema, a qual está intimamente relacionada às concepções de homem, de sociedade, de política, de economia, e de educação que lhe são inerentes.

Desta forma, buscou-se estabelecer, a partir das origens, a natureza do objeto em estudo para depois situá-lo nos seus aspectos formal e real, tentando-se detectar, ainda, contradições com os pressupostos básicos apresentados.

A compreensão da função supervisora, caracterizado o contexto, levanta uma questão básica no que se refere à falta de especificidade da habilitação, que pode ser analisada em diferentes níveis, como por exemplo, inexistência de uma teoria da supervisão e inexistência de estatuto teórico próprio, o que a reduz não só à dependência de fundamentação, mas também a instrumental técnico a serviços de fins.

A Supervisão, não se constituindo como um objeto teórico próprio aliada à ênfase no aspecto técnico e metodológico, levanta questões quanto à sua função. Qual é a função da Supervisão Educacional? Qual é o significado da função técnica desempenhada pela Supervisão Educacional? Em considerando a realidade contextual brasileira e, mais especificamente, ao circunstancial histórico e geográfico das diferentes regiões do país, qual é o significado de sua função? A que fins se propõe como técnica? Em termos políticos, a função supervisora identifica

com clareza os fins a que se propõe? Sua função é reflexiva, crítica ou essencialmente técnica? É conservadora ou transformadora?

Mesmo quando a Supervisão se apresenta sob a roupagem da técnica, já que não possui consistência teórica, ela está cumprindo uma função política, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente.

Fazem-se necessárias análises mais profundas. Contudo, as colocações feitas justificam o estudo aqui desenvolvido, quiçá o ponto de partida para outros estudos e reflexões. A própria importância que vem sendo atribuída à formação de especialistas nas "habilitações técnicas" e à formação do supervisor, assim como à sua atuação nos sistemas público e particular de ensino, deixa patente a necessidade de um exame mais profundo do contexto que a originou.

Optou-se, portanto, por um procedimento que permitisse através da análise de situações reais, chegar-se à síntese dialética.

As análises aqui desenvolvidas baseiam-se no "continuum" histórico, tendo o momento atual como foco circunstancial de estudo, a partir de suas origens evolutivas e numa visão prospectiva de educador que crê no homem e em suas possibilidades.

1.2 - OBJETIVOS

O presente estudo propõe-se a:

1. Caracterizar o contexto social, político e econômico que determina a função supervisora.
2. Configurar a concepção de educação no contexto brasileiro.
3. Analisar as origens da função supervisora.
4. Analisar as relações entre o modelo social, político e econômico e a função supervisora na realidade brasileira.
5. Analisar criticamente a função supervisora tal como é proposta no Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação.

1.3 - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A realidade tem demonstrado a importância que vem sendo conferida, nos meios políticos, econômicos, educacionais e legais, à formação do supervisor bem como à sua atuação, como "especialista" responsável pela qualidade da educação.

Concomitantemente, constata-se uma inconsistência teórica, predominância metodológica (aspectos técnico-didáticos) e intervenções imediatas, que têm caracterizado a atuação supervisora.

Partindo-se do pressuposto de que

"a função supervisora é precipuamente política e que só o conhecimento de suas relações com o contexto social, político, econômico e educacional é que a explica e lhe dá "sentido", questiona-se:

- quais são as características do contexto social, econômico e político que determinam a função supervisora?
- qual é a concepção de educação, no plano formal, que o modelo social, político e econômico apresenta?
- qual é a concepção do sistema educacional brasileiro, de acordo com o Parecer 252/69, relativamente à formação dos "especialistas" em Supervisão Escolar (Educacional?) e respectivo campo de atuação?
- até que ponto a função supervisora é direcionada, aleatória, decorrente ou reflexiva, crítica e transformadora?

1.4 - DEFINIÇÃO DE TERMOS

EDUCAÇÃO - Conjunto de elementos significativos, conscientes, expressos, optados, resultantes da relação indivíduo - sociedade e se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado. Portanto, é um ato político.

SUPERVISOR EDUCACIONAL - Profissional "especialista em educação" habilitado, capaz de exercer a função educativa, na realidade brasileira, em todos os níveis.

SUPERVISOR ESCOLAR - profissional "habilitado tecnicamente", especializado, treinado ou titulado por Decreto, para cumprir as funções técnicas em nível de execução.

TECNOCRACIA - Sistema de organização política e social baseado na predominância dos técnicos.

TECNICISMO - abuso do que é técnico.

2. A REALIDADE BRASILEIRA: UM REFERENCIAL

2.1 - INTRODUÇÃO

Para possibilitar a compreensão da função supervisora e das suas relações com a realidade em que se insere e lhe dá sentido, faz-se necessária uma análise do contexto social, político e econômico brasileiro.

A elaboração desse quadro analítico exige um referencial teórico que dê apoio às interpretações e relações propostas. Os pressupostos básicos que fundamentam este estudo são: 1) a Supervisão Educacional é precipuamente política; 2) é na estrutura de classes da sociedade capitalista brasileira que se devem buscar as causas que determinam a função supervisora, tal como ela ocorre.

Torna-se necessário analisar, ainda que em sentido amplo, o contexto atual do Brasil nos seus aspectos econômico, social e político.

Proceder-se-á a uma análise em dois planos: estrutural e conjuntural, pois que a análise das conjunturas políticas é necessária para entender como, na realidade social (econômica e política), são selecionadas alternativas pelos grupos, classes e indivíduos que, de modo determinado, recriam a história. Portanto, as "conjunturas políticas" e os fatos particulares devem ser compreendidos como um processo de substantivação das condições estruturais nas quais ocorrem e, ao mesmo tempo, como um processo de transformação dessas estruturas (Pereira, 1977a).

As conjunturas, definidas como "momentos críticos" de uma formação social, revelam as diferenças e articulações entre as práticas sociais estruturadas, justamente porque essa estruturação fica abalada, "entra em crise", assim delimitando o campo relativamente estruturado (em diferentes graus) que constitui cada conjuntura.

As conjunturas são estratégias para a identificação das práticas sociais estruturadas, no sentido de constituírem configurações com um mínimo de estabilidade. Tais práticas não se determinam por si mesmas, mas por articulações que mantêm entre si nos diversos planos (Pereira, 1977)

Pretende-se, desta forma, caracterizar o modelo social, político e econômico buscando apreender, a partir do estudo de conjunturas, certas práticas sociais estruturadas e, assim, procurar dar conta delas, à medida que se abordar toda uma etapa de formação social-capitalista brasileira.

2,2 - O CONTEXTO ECONÔMICO

No que diz respeito ao contexto econômico, ao nível estrutural, o que tivemos no Brasil, foi a radicalização do processo capitalista que se deu no período posterior a 1964.

"...etapa em que os nexos entre sub-sistemas centrais e periféricos, além de comerciais, (...) se caracterizaram por massivos investimentos monopolistas de 'centro' para a periferia." (Pereira, 1978b, p.37).

Substantivamente, a intervenção militar teve o caráter de um movimento de contenção no momento em que eram postas em prática medidas políticas de mobilização de massas, em torno de alguns objetivos do regime nacional populista:

"Economicamente parecia claro que o sistema estava progressivamente caminhando para um impasse, com a inflação galopando, a taxa de crescimento econômico decrescendo, dificuldades com a balança de pagamentos..." (Cardoso, 1977a, p.51).

O que ocorreu então, fundamentalmente, foi uma opção pela modernização acelerada, que obrigou o reajustamento do próprio aparelho político aos objetivos de modernização da economia, opção pelo modelo capitalista associado, com primazia do econômico sobre o político.

De acordo com os estudos realizados por Zung, o governo militar, instalado devido à crise que ocasionou a mudança de regime político, criou condições para a reorganização do sistema produtivo de conformidade com o modelo de desenvolvimento estabelecido. Assim, a

"... reconstrução do Brasil apoiou-se, fundamentalmente, nos novos mecanismos de poder exercidos pelo Estado e no crescente controle financeiro e tecnológico exercido pelo capitalismo internacional. Os mecanismos de controle dos setores dinâmicos tornaram-se cada vez mais centralizados e a participação das massas incorporadas ao processo de produção foram limitadas." (Zung, 1979a, p.65).

Esse movimento foi, objetivamente, a contrapartida política do desenvolvimento econômico "associado", submetendo o plano político ao plano econômico.

No plano das relações externas introduziu-se uma política de associação ou interdependência com as nações do mundo ocidental, especialmente com os Estados Unidos, o que significou o acionamento de instrumentos de política econômica não discriminatórios do capital externo, estimulando a sua inter-

nalização na economia e no espaço jurídico brasileiro.

As principais características desse processo de internacionalização foram: afluxo de investimentos estrangeiros diretos, pressão sobre a balança de pagamentos, redefinição da pauta de distribuição de renda, restrições e controle das importações, contenção salarial e desativação das organizações sindicais e políticas.

O que caracteriza o capitalismo dependente da fase de industrialização da periferia sob o impulso do capitalismo oligopólico internacional, sob a hegemonia norte-americana, é

"...o desenvolvimento de uma força estatal baseada na aliança entre empresa multinacional, empresa estatal e burguesia local através da qual esses setores exercem o domínio sobre o resto da sociedade." (Martins, 1977a, p.215).

Ainda segundo Zung, outra questão relevante:

"...refere-se ao quadro do exercício desta dominação: o Estado expande uma burocracia e se apóia numa tecnocracia civil-militar." (Martins, 1977a, p.215).

Essa nova estruturação da vida econômica brasileira, embora fizesse parte dos interesses do bloco dominante, não coincidia com os interesses de todas as partes da coalizão politicamente predominante, pelo fato de estarem vinculados ao processo de ocupação do mercado interno pelo capital estran-

geiro (Martins, 1977).

Assim, a iniciativa privada nacional passou a ocupar um papel relativamente secundário no setor industrial, enquanto as atividades comerciais e financeiras cresceram de importância, vinculadas ao capital estrangeiro.

Tal estruturação, que caracteriza o modelo econômico brasileiro como capitalista monopolista ou neocapitalista, exigiu, de acordo com a sua lógica, a planificação da economia.

A relação complementar entre capital e trabalho é admitida com a disseminação da idéia de integração entre empregado/empregador, em função do aumento da produtividade, com vistas à acumulação ampliada de capital - tônica da racionalização econômica da nova estrutura de poder, dominada por uma corporação com base técnica - como mecanismo de solução para a crise conjuntural do país.

Em decorrência disso,

"... a segurança passou a ser vista em função da maximização racional da produção econômica e da minimização das causas de divisão ou desunião dentro do país." (Zung, 1979a, p.44).

Nesse sentido, a centralização do poder, a partir da referência político-ideológica do binômio "segurança-desenvolvimento", que exige racionalidade e eficiência para assegurar

a paz social e a reprodução ampliada do capital, pode ser plenamente compreendida (Warde, 1979).

A radicalização desse processo de desenvolvimento capitalista, do ponto de vista estrutural, indica um "continuum" que tenderá a se aprofundar mais, isto é, não apresenta, pelas suas características e evidências, tendências a modificações a curto prazo, como se poderia esperar, ao nível das análises conjunturais. (Bresser Pereira, 1978).

Ao nível conjuntural entende-se que o contexto econômico brasileiro, no momento atual, vive uma situação de crise no bloco dominante. Essa crise se caracteriza por arranhões na aliança entre a tecno-burocracia militar-civil e os empresários, ou seja, a burguesia industrial.

É necessário situar que todo o projeto de desenvolvimento brasileiro se assentou sobre a aliança entre estas duas frações da classe dominante: de um lado, a tecno-burocracia civil-militar e, de outro, o empresariado internacional e nacional.

Essa aliança foi efetuada mais ou menos nos seguintes termos:

- o Estado passa a agir como mediador e planificador da economia;
- o desenvolvimento econômico baseia-se na expansão e

diversificação da indústria dos bens de consumo de lu
xo - o automóvel foi o símbolo principal dessa expan -
são.

Nessa linha de raciocínio, assim se expressa Bresser
Pereira:

"As indústrias que mais cresceram foram aquelas que tinham condições de produzir para a classe alta e classe média os bens de serviço de luxo, em vez de produzir os chamado bens de subsistência ou bens de salário, consumidos pelos trabalhadores não especializados e pelos trabalhadores rurais." (Bresser Pereira, 1978a, p.65).

Evidencia-se, então, o modelo econômico monopolista associativista, cujo objetivo fundamental é reproduzir os padrões de consumo dos países centrais, o que aconteceu com a industrialização das empresas multinacionais.

O dinamismo da economia passa a ser gerido pelo Estado, através de relações e articulações com o empresariado, no regime internacionalista. O controle da economia, com vistas à acumulação ampliada de capital, portanto, foi assumido pelo Estado, que, dessa forma, controlando politicamente a sociedade, garantiria a paz social necessária à prosperidade do processo econômico.

Essa foi uma das razões pela qual o desenvolvimento da sociedade brasileira, nos últimos quinze anos, caracterizou-se por uma participação cada vez maior do setor estatal no pro

cesso econômico.

Com isso, aquela aliança inicial acabou resultando precária, isto é, o empresariado, que tinha o poder político a seu serviço, a partir de certo momento, com a crescente participação do Estado na economia, como agente planejador - ideologia neo-capitalista - e com a criação de um grande número de empresas estatais e multinacionais, sentiu que passava a desempenhar um papel secundário no processo global e, inclusive, no próprio processo econômico.

Assim se refere Pereira, em consonância com o exposto:

"De fato, a nova ideologia de que a história precisa ser dirigida, corresponde à montagem de mecanismos de intervenção econômica estatal, nos sub-sistemas contrais e nos periféricos, que tendencialmente, vão além do intervencionismo simples (intervenção dispersa, mesmo quando frígida) e se configuram como as duas modalidades da planificação inerente ao capitalismo monopolista, qualitativamente distintas da planificação imperativa, inerente ao tipo de sistema sócio-econômico socialista: a planificação indicativa (entendida como o que muitas vezes se designa dirigismo) e a planificação flexível." (Pereira, 1978b, p.14).

Entretanto, o Estado, que passa a intervir como agente planejador, evidencia uma contradição: como empresário deve, concomitantemente, fortalecer-se para assegurar a sua soberania, executando funções regulamentadoras e produtoras, e ordenar as articulações econômicas que possibilitem a acumulação

do capital internacional. Verifica-se então que:

"Essa expansão das funções do Estado aumenta na medida em que a falta de capacidade local de investimento privado cria a necessidade de impedir que as empresas multinacionais dominem os setores estratégicos da economia. Assim, muito embora as empresas locais participem da aliança (contraditória) do poder, são parceiros menores da burguesia internacional (multinacionais) e do Estado." (Zung, 1979, p.85).

É por esse quadro de análise que se pode compreender melhor a conjuntura mais recente do nosso país, uma conjuntura em que se critica a estatização da economia e se defende a privatização da economia.

A esses interesses estão vinculados não só o empresariado nacional mas também o empresariado internacional, aparecendo as relações "externas" com os países economicamente desenvolvidos, e que passam a ser promotores do processo de expansão econômica interna numa primeira fase, e depois, entaves ou obstáculos à continuidade de tal processo.

Nessa configuração analítica em que se apresenta o país, o quadro social, assume, também, uma configuração conjuntural diversa.

2.3 - 0 CONTEXTO SOCIAL

É mister, agora proceder-se à análise do contexto social também nos dois planos citados no item anterior. Ao nível estrutural, o contexto social brasileiro da atualidade está marcado pela presença nítida das duas classes fundamentais da sociedade capitalista: de um lado, o empresariado industrial e, de outro, os operários que também atuam nesse setor da economia.

Em que se fundamenta essa afirmação?

Teórica e genericamente, o que caracteriza uma sociedade é o modo como produz os meios materiais de existência. O modo de produção de uma sociedade se define não só pelas relações que os homens estabelecem com a natureza, através dos instrumentos, técnicas e conhecimentos (forças produtivas), como também por aquelas que os homens estabelecem entre si no processo de produção (relações sociais de produção),

Numa sociedade cuja estrutura é predominantemente feudal, predominantemente agrária, as poucas realizações industriais assumem a forma da agricultura. Inversamente, na sociedade capitalista, predominantemente industrial, a própria atividade agrícola assume a forma de indústria.

Atualmente a agricultura vai se caracterizando por relações de produção e por relações que são idênticas àquelas que se dão na indústria: relações empregado/empregador. A própria agricultura vai se mecanizando e assumindo, assim, as características de emprego industrial.

"O afirmar a configuração, no Brasil, ao nível estrutural, de duas classes fundamentais, baseia-se na constatação de que a transformação da sociedade capitalista num outro tipo de sociedade não é algo que esteja num horizonte próximo. Então, o que se percebe prospectivamente é um conflito mais marcante entre aquelas classes.

Tal observação é de suma importância, pois algo que tem passado despercebido aos analistas políticos e sociais é o crescimento das camadas populares no Brasil, nos últimos 20 anos. É esse fato que nos permite entender as manifestações destas camadas através das mais diferentes formas, das quais a mais evidente são as greves, que indicam aquele crescimento e sua aglutinação em determinados centros, donde seu poder de reivindicação." (Saviani, 1979).

É pertinente lembrar que as relações fundamentais que se estabelecem entre as classes são as relações de oposição, o que contribui para a transformação das estruturas sociais. Essas relações são assimétricas, isto é, as classes se enfren-

tam em plano de desigualdade, de acordo com as diferentes posições que ocupam na estrutura sócio-econômica, o que lhes confere maior poder ou domínio, que é exercido em detrimento dos interesses das demais. Mas tais relações constituem apenas um aspecto da oposição. As classes opostas não constituem dois fenômenos distintos, mas duas facetas de um mesmo fenômeno social total. No seio de uma estrutura sócio-econômica determinada, as classes sociais em oposição são, ao mesmo tempo, classes complementares, porque fazem parte integrante do sistema, e classes antagônicas, porque representam as contradições internas fundamentais do sistema. Por isso, elas se constituem nas forças que conduzem à transformação radical desse (Stavenghagen, 1977).

Assim, sendo as classes complementares, opostas e antagônicas, suas relações podem ser descritas no marco da estrutura sócio-econômica total com os termos de função, oposição e contradição, o que conduz, inevitavelmente, à transformação de todos os seus elementos constituintes e da estrutura como um todo.

É através da consciência de classes e das articulações por elas realizadas como forças opostas, antagônicas e complementares, que se processam as transformações sociais em circunstâncias conjunturais históricas e específicas.

Ocorre, então, que após um período em que as camadas populares pareciam estar fora do cenário da História Brasileira, permanecendo em estado latente, elas novamente emergem no pla

no daquele cenário, manifestando-se, fazendo reivindicações e pressões. Isso ocorre quando as classes dominadas se apercebem das insuficiências do discurso ideológico dominante quanto aos seus interesses de classe dominada. Então,

"...essa tomada de consciência tende a ocorrer quando as classes dominadas passam a entender que as diferenças sociais não são nem naturais nem necessárias e não se superam pelo esforço individual. A esse nível de compreensão, as classes dominadas tendem a atingir o máximo de 'consciência possível', que se define, em cada formação social, isto é, em cada momento histórico, pela superação da consciência derivada dos interesses particularistas da burguesia e, conseqüentemente, pela elevação a uma consciência que apreende a totalidade social." (Warde, 1977, p.49).

Porém, essa consciência de classe não ocorre de um momento para outro. Existem duas fases consecutivas no desenvolvimento das classes:

"Na primeira, a classe constitui somente uma classe em relação a outra, devido a sua posição na organização sócio-econômica e às relações específicas que resultam desta posição: Na segunda fase, a classe já toma consciência de si mesma e de seus interesses, e de sua 'missão' histórica, e se constitui como uma classe 'no verdadeiro sentido da palavra', como um grupo de ação política potencial, que intervém como tal, nas lutas sociais e nos conflitos econômicos-políticos e que contribui, como tal, para as mudanças sociais e para o desenvolvimento da sociedade." (Stavenhagen, 1977, p.290).

Mesmo que as duas fases sejam consecutivas do ponto de vista histórico, e que as condições sociais de existência dos homens - a razão primeira da educação - determinem a sua consciência, a passagem de uma para outra depende de múltiplos fatores históricos concretos. E esses múltiplos fatores podem ser instrumentos extremamente valiosos. motor das práticas das classes que os puderem identificar.

Por outro lado, não existe uma consciência do vazio:

"... toda consciência é consciência de uma situação, do mesmo modo que a capacidade de intervir na situação (liberdade) está condicionada ao grau de consciência que se tem dessa situação; e a liberdade, por sua vez, é a própria consciência em exercício, ou seja, a forma de manifestar-se da consciência é a liberdade." (Saviani, 1973a, p.62).

Portanto, as lutas e os conflitos entre as classes são a expressão da tomada de consciência de classe num determinado momento, historicamente situado.

2.4 - 0 CONTEXTO POLÍTICO

Feitas essas considerações, uma exigência seqüencial deste estudo é a análise do plano político do contexto brasileiro.

Ao nível estrutural, identifica-se a forma de Estado Brasileiro como intervencionista desde 1930, com o deslocamento da dinâmica de acumulação do setor agro-exportador para o setor industrial; quanto ao tipo de regime, a forma autoritária, que se instalou em 64, em decorrência das crises vividas pelo país no período 61/64, o que significa restrição da participação das massas no processo decisório e planificação centralizada.

A linha hegemônica do poder e a base do sistema produtivo modificam-se. Por essa via de raciocínio assim se expressa Zung:

"Os grupos ligados ao capitalismo internacional, sejam eles nacionais ou estrangeiros, ganham importância, o mesmo ocorrendo com os setores das Forças Armadas e da tecnocracia, identificados ideologicamente com o novo eixo de ordenação política e econômica. Paralelamente, os setores agrários tradicionais e os setores da classe média burocrática tradicional perderam o prestígio, havendo a marginalização dos políticos profissionais e dos líderes sindicais." (Zung, 1979a, p.38-9).

O estilo de política adotado, segundo o modelo de capitalismo associado, justifica-se pela necessidade de segurança que garantisse a estabilidade social, entendida como desmobilização das forças populares (fator que impede a tomada de consciência de classe), visando ao desenvolvimento econômico.

Dessa forma, ganharam razoável grau de legitimidade, em um primeiro momento, as teses de combate à corrupção e os "êxitos econômicos" que marcaram o "milagre brasileiro" no período que vai de 1967 a 1973.

A partir de 1974, o processo político que determinante-mente constrói e reconstrói a história do Brasil, entra num segundo momento de crise, iniciada com a grande campanha contra a estatização.

Conjunturalmente, o país vive um momento de grave crise de legitimidade. As conseqüências não são previsíveis, porém não há dúvida de que a sociedade civil aspira profundamente por liberdades democráticas (Bresser Pereira, 1977).

As articulações do processo político atual se caracterizam por uma expressão conhecida de todos: "abertura política".

Essa "abertura política", bem como a reestruturação do quadro partidário em que o regime vigente procura se legitimar, propõe um consenso maior da sociedade civil, por meio da participação em algumas decisões e medidas antes não permitidas.

Uma redemocratização é, obviamente, um patamar para novas e necessárias lutas políticas, redefinição das forças sociais e uma nova consciência.

As considerações anteriores caracterizam a realidade contextual que implica em um conjunto de interrelações dos sistemas que dela decorrem. Desta forma, a concepção de educação será analisada a seguir.

3. A EDUCAÇÃO:

UMA IDEOLOGIA OU UM SABER CRÍTICO

A compreensão e caracterização da função supervisora no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra. Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todos os determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada.

A relação se estabelece como um processo dinâmico, com seus elementos interagindo, evidenciando contradições e comportando-se ao mesmo tempo como condicionante e condicionada do contexto em que está inserida. Tal relação se refere a dois aspectos inerentes àquela função: ao mesmo tempo em que decorre do sistema social, econômico e político, ela está em sua função. Em outras palavras: explícita ou implicitamente, ela é reflexo de uma política e está a serviço de uma política.

Por outro lado, a caracterização da função supervisora na educação, ou melhor, na Supervisão Educacional, exige que se situe o significado de "função" e de "educacional", a fim de

estabelecer a relação entre função supervisora e educação e, conseqüentemente, com os valores que emergem do contexto social, os quais determinam sua concepção.

Esse problema suscita um questionamento: a palavra "educacional", na locução "função educacional", é mera adjetivação, indicando tão somente um campo de aplicação? Ou significa algo "substantivo", que direciona a própria função e de algum modo a configura? A questão parece de relevante importância e representa uma tomada de posição para o exame da própria Supervisão Educacional.

Na via de raciocínio que se propõe neste estudo, considera-se a educação como "substantiva" em relação à "função supervisora", isto é, substantiva porque os princípios e fins da educação é que deverão ser os fundamentos da função supervisora. A educação é substantiva enquanto conjunto de elementos significativos para o indivíduo e para a sociedade, elementos esses conscientes, expressos e optados pelo indivíduo, que é o sujeito da educação. É nesse sentido que ela só pode ser substantiva, pois é em sua função que a supervisão se exerce.

Não se tentará fazer uma revisão de todos os conceitos de educação, pois além de existir um vasto material bibliográfico a respeito, as diferentes teorias se vinculam a valores existenciais e situacionais que lhes definem as coordenadas. Trata-se, pois de um problema axiológico que decorre da relação entre o homem e as circunstâncias com que depara ou nas quais se encontra.

Considerando que a experiência axiológica é tipicamente humana, que a educação se destina à promoção do homem, que o ho

mem é um ser circunstancialmente situado e que a função supervisora deve estar a serviço desta promoção humana, coloca-se a questão: Qual é a concepção de educação que a realidade brasileira nos aponta? Só a partir da análise dessa questão será possível chegar-se ao exame do objetivo deste trabalho: a função supervisora no sistema educacional brasileiro.

Quanto à conceituação de educação relacionada ao contexto social, várias são as concepções; porém há, entre quase todos os autores, concordância entre dois aspectos:

- "1. a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual, implícita ou explicitamente, se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;*
 - 2. numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica."*
- (Freitag, 1977, p.9).

Primeiramente apresenta-se uma relação entre "Homem" - "Indivíduo" - "Sociedade", encarados num processo de educação. A educação, por ser uma manifestação de uma atividade social, só é possível dentro da sociedade, como afirma Durkheim:

"Educação é uma coisa eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções, e que deve ser considerada mais com relação a comunidade do que ao indivíduo."

(apud Povina, 1942, p.767).

Apesar de esquematizar a educação partindo da posição de que o homem precisa ser moldado pela sociedade, Durkheim acentua um aspecto que tem sido comprovado através da História da Educação: a relação que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade, através da educação, fundamenta-se nas origens e nas

funções do social. A educação se torna, assim, um fator essencial e construtivo da sociedade.

Num posicionamento diametralmente oposto se coloca Mannheim, quando desenvolve seus conceitos sobre o homem e suas relações com a sociedade, situando a educação não como um mecanismo de ajustamento ou correção do indivíduo às estruturas sociais, mas como um fator de dinamização das estruturas, através do ato inovador do indivíduo. Tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto dinâmico em constantes mudanças.

Sem que se detenha nos limites e contradições que encerram as posições dos diversos autores, procura-se enfatizar os elementos que se identificam com o propósito deste estudo, isto é, que identifiquem a concepção de educação da realidade contextual brasileira.

Sobre este aspecto:

"As teorias educacionais (...) pecam por seu alto grau de generalidade e seu extremo formalismo. Referem-se a indivíduos e sociedades históricas, de características universais. Todos os indivíduos são sujeitos ao mesmo processo de socialização de uma sociedade dada, caracterizando-se esta por seu funcionamento global, sua harmonia e ordem interna." (Freitag, 1977, p.16).

A educação não se efetua numa realidade isolada, mas é uma das principais molas do sistema social;

"... uma das instituições que o sistema social se dá a si próprio, para preencher um certo número de funções, entre as quais, em particular, a de garantir a sua 'reprodução'. Por conseguinte não tem sentido estudá-lo independentemente de todo o contexto sócio-político, do qual é estreitamente dependente (...) qualquer transformação isolada, que se encontre em contradição com o sistema social em seu conjunto, é rapidamente neutralizada, sob uma ou outra forma. Assim, a ação sobre o sistema educativo não pode ocorrer sem o aval de certas transformações do sistema social, as quais evidentemente decorrem de decisões de ordem política." (Schwartz, 1976, p.61)

E é ainda nesse sentido, que se refere o Relatório Faure, quando diz:

"É inútil esperar uma educação racional, humana, em uma sociedade que constantemente ofende a razão e a humanidade. É ilusório esperar de um sistema burocrático, estranho à vida, que conceba que a escola deva ser feita para a criança e não a criança para a escola. É inútil esperar de um regime que se apóia sobre a autoridade de alguns e o obediência de outros, que desenvolva uma educação de liberdade. É como imaginar que uma sociedade tecida de privilégios e de discriminações elabore um sistema democrático de ensino? Entretanto o laço entre a educação e as demais expressões da sociedade não é tão estreito, tão determinante que não possamos modificar os elementos do sistema independente do conjunto. Forças agem no sentido da transformação das estruturas educativas, as quais concorrem, elas próprias, de modo mais ou menos direto, para as transformações sociais. Sob esta condição é que as sociedades se desvencilharão do peso das tradições tirânicas e da rigidez paralizante. Assim, a sociedade

dade e a educação progredirão ambas, no mesmo passo; assim reduzir-se-ão as contradições que tornam a vida dos homens tão caótica e tão difícil." (Faure, 1972, p.117).

Em face do exposto, não tem significado apresentar uma revisão de literatura descritiva neste estudo, já que seu objetivo é situar a educação em um contexto já caracterizado no segundo capítulo, conquanto de forma ampla. Nessa ordem de idéias, cumpre identificar a concepção de educação, detectando suas origens e funções, para chegar-se à caracterização da supervisão educacional e respectiva função na realidade brasileira.

Ao analisar-se o modelo econômico, no capítulo anterior, afirmou-se a radicalização do processo capitalista associado e uma opção acelerada pela modernização, o que obrigou o reajustamento do próprio aparelho político e social a estes objetivos de modernização da economia. Todo reajustamento é uma reestruturação que se afetua através dos processos de assimilação e acomodação dos elementos constituintes.

Essa reestruturação apoiou-se fundamentalmente nos mecanismos de poder exercidos pelo Estado e, conseqüentemente, no acentuado controle financeiro e tecnológico exercido pelo capitalismo internacional.

Visando a atingir o objetivo fundamental do modelo implantado, que é permitir a acumulação do capital, portanto, a lucratividade através da eficiência técnica e da estabilidade

de política, necessário se fez a formação de certo tipo de profissional em quantidade e qualidade, que assegurassem a racionalidade do processo.

Definem-se, dessa forma, as implicações do modelo econômico na educação: qualificar profissionais técnicos para atender às necessidades do mercado de trabalho e do aumento de produtividade. Segundo essa ideologia:

"... a contribuição da educação é dupla: através da qualificação, que permite uma produção maior e melhor em menos tempo e, conseqüentemente, com menor custo, e através da incorporação de normas, valores e padrões de comportamento condizentes com as necessidades do sistema".
(Zung, 1979a, p.111).

Verifica-se, pois, que as implicações do modelo econômico na educação reduzem-na exclusivamente ao aspecto técnico, que é discutido na legislação como a relação "Humanismo - Tecnologia", mas que, na realidade, trata de uma educação predominantemente tecnicista. A educação para o trabalho, vinculada ao "mercado de trabalho", é reduzida apenas à manutenção das relações de produção.

O sistema educacional tecnicista desvirtua a verdadeira ação educativa, tornando-se disfuncional e anacrônico, oferecendo "neutramente" chances para todos, quando o "todos" pertence a classes e realidades diferentes com necessidades diferentes. E, mesmo assim, o sistema educacional impõe modelos substantivamente neutros, que são aplicados ingenuamente pe-

los educadores e mais especificamente pelos supervisores, na sua maioria completamente alienados da realidade da clientela e da situação real que deveriam atender.

Por outro lado, a aristocratização dos padrões de consumo (tecnologia avançada), voltada para a exportação ou aquisição das classes mais favorecidas, criou um mercado altamente elitista, independentemente das considerações sociais sobre a possibilidade de uso de alternativas tecnológicas, que forneçam mais mão-de-obra e também possibilidades de poder aquisitivo das classes menos privilegiadas desses bens de consumo, que são "neutramente" postos no mercado com muita propaganda.

Criam-se estímulos de consumo e, paradoxalmente, frustrações sociais por parte dos indivíduos e das classes para as quais aqueles bens são inacessíveis.

Não é de se estranhar, pois, que se o modelo social, político e econômico é principalmente pragmático, mecanicista e utilitário, também a educação acabe caracterizando-se como um meio, entre outros, para a consecução dos mesmos objetivos.

As crises econômicas e políticas repercutem diretamente na educação, de maneira tanto mais séria quanto mais dependente ela se revela para com o modelo comum de "programação", no estabelecimento de objetivos idênticos a serem alcançados pelos mesmos caminhos.

O planejamento e a divisão do trabalho são elementos im prescindíveis à racionalidade presente na educação com ênfase no técnico e, ao mesmo tempo, como técnica social.

Como técnica social, a educação consiste num instrumento força de controle e envolve técnicas sociais, racionais ou tradicionais.

"A existência de técnicas sociais na organização, no treinamento, na disciplina, na obediência, condiciona e educa as pessoas no sentido do ajustamento aos padrões dominantes esperados. Habilidade, hierarquia, hábitos, divisão do trabalho, papéis são controlados, sejam estes padrões democráticos ou autoritários: a educação, como técnica, serve a ambos." (Rabello, apud Rezende, 1979, p.155).

Assim, a educação é um valioso instrumento para atender os objetivos que emergem do sistema,

Tendo sido caracterizado o modelo político como autoritário, a garantia do atingimento de seus pressupostos implica na disseminação de uma ideologia e no controle de sua inculcação por agentes profissionais preparados, que executarão o planejamento oriundo de decisões centralizadas.

Desta forma,

"... através da educação, o Estado pode inculcar na população interesses, aspirações e valores, com a finalidade de facilitar determinadas

mudanças consideradas imprescindíveis ao atingimento dos objetivos nacionais." (Zung, 1979, p.90).

Vista como técnica social - instrumento manipulador - a educação é reconhecida como necessária à modernização. Fica claro a relação de dependência que se estabelece entre duas classes sociais polarizadas. Toda modernização se efetua quando uma das partes é considerada menos desenvolvida em relação ao modelo valorado positivamente (Teoria da Modernização). Para tal se estabelece a dependência e em nome da eficiência é necessário que as relações se mantenham impessoais. O aspecto técnico é prioritário ao humano.

Numa visão histórica da sociedade e do homem, partindo da análise e crítica da sociedade capitalista, Bourdieu e Passeron afirmam:

"A característica fundamental dessa sociedade é a sua estrutura de classes decorrentes da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção." (In Freitag, 1977, p.18).

Dessa forma, numa sociedade capitalista como é a brasileira, o sistema educacional é considerado como uma instituição que desenvolve duas funções estratégicas para a sociedade de onde se origina - a reprodução da cultura e a reprodução das classes - intimamente interligadas, já que a função global do sistema de educação é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que essa reprodução se efetue,

é necessário, segundo os autores acima citados, que sejam reproduzidas as representações simbólicas, ou sejam, as idéias que os homens fazem das relações sociais.

A responsabilidade da reprodução das relações sociais de produção, através da educação é feita pelos designados "aparelhos ideológicos de Estado" que, segundo seu autor:

"... são um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas."
(Althusser, 1970, p.44).

Essas instituições abrangem as igrejas, o sistema familiar, o jurídico, o sistema político, o sindical, os meios de informação e o cultural, sendo que o formal é o escolar. Os aparelhos ideológicos de Estado funcionam de acordo com a "ideologia" compreendida como:

"A expressão consciente de interesses reais de classe (por oposição aos interesses reais de outra classe) e sua operacionalização em formas de ação concreta para atingir esses objetivos (por oposição antagônica à ação concreta de outra classe)". (Santos, 1973, p.43).

Cabe ao aparelho ideológico escolar a maior responsabilidade na reprodução das relações de produção capitalista, mistificando a verdadeira tomada de consciência de uma situação, pois sobre ele se exerce o controle de forma mais siste-

mática por meio do planejamento centralizado e dos agentes de execução das diretrizes emanadas da Estrutura de Poder. Assim, é assegurada, através de profissionais preparados para o exercício desta função de controle, a política das classes dominantes, "cimentando", nos termos de Gramsci, a estratificação das classes sociais. Aliás, o importante a considerar, aqui, são as classes e sua estratificação e não os indivíduos que as compõem.

Enfatizando as relações sociais de produção e as classes, que são seus efeitos, é possível pensar dialeticamente a realidade social e a educação que dela se origina e que se processa em sua função. Para o capitalismo, o essencial é que, quaisquer que sejam os trajetos ascencionais ou descensionais de tal ou qual indivíduo, haja ainda uma classe operária.

Nesse sentido, o manter a divisão das duas classes sociais como o essencial efetua-se através do aparelho ideológico de Estado - a escola, quer pertença ela ao setor público ou ao setor privado. A manutenção dessas classes se efetua, porém, com uma diferenciação que merece ser explicitada. Por paradoxal que pareça o setor público é "potencialmente" mais permissivo ao cultivo de um "saber crítico", do qual decorrem enfrentamentos ideológicos mais ou menos radicais. Quanto ao setor privado, constituído por

"... empresas capitalistas de ensino - é menos 'permeável', pela sua natureza: menor permissividade dele ao saber crítico (só este sendo um verdadeiro saber) devido às contra-

ideologias que inevitavelmente brotam desse saber crítico, Ora, tais contra-ideologias são in-comportáveis (ou comportáveis em grau ínfimo) pelo setor privado, pois este tem no capital a sua razão de ser; logo, o capital é imediatamente o seu limite. Assim sendo, o setor privado do aparelho ideológico de Estado escolar é muito mais 'dócil' à subordinação ao aparelho repressivo de Estado - o que talvez explique, em parte, a sua proliferação em detrimento do setor público."
(Pereira, 1977, p.93).

Em maior ou menor grau, porém, a reprodução das classes sociais realiza-se através do ensino público e privado, através de dois processos simultâneos e que se constituem em uma só função, resultante das mesmas práticas concretas. Assim os caracteriza Establet, responsabilizando a escola:

- "1. de um lado, ela garante uma distribuição material, uma repartição dos indivíduos nos dois pólos da sociedade;*
- 2. de outro lado, garante uma função política e ideológica de inculcação da ideologia burguesa."*

Essa dupla função da escola tem sua garantia nas práticas escolares. O específico da prática escolar é justamente neutralizar, por meio de "técnicas" apropriadas, toda a diferença entre os "conteúdos" que têm um valor de conhecimento, uma destinação produtiva, e aqueles que só têm uma função ideológica, porque todos os conteúdos de escolarização são ensinados da mesma maneira: como "regras" escolares. Em face disso, os sistemas educacionais, conquanto aparentemente unificados,

"...cultiva certos sistemas de pensamento que permitem por um lado a retenção do indivíduo no sistema escolar, garantido-lhe a ascensão aos níveis superiores de ensino. Para os demais que vão sendo excluídos, oferece outros sistemas como justificativa de exclusão. Dessa maneira o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, mas consegue, impondo o 'habitus' da classe dominante, cooptar membros isolados das outras classes. Em geral, a exclusão é explicada em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, etc. colocando-se o sistema educacional como árbitro neutro. Assim a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, ou seja, reproduz as relações sociais da sociedade capitalista." (Freitag, 1977, p.19).

Ainda sintetizando o pensamento da autora supra citada, é o Estado o responsável por garantir o direito e o dever de todos à formação educacional. Sendo assim, o próprio Estado, dentro das características especificadas no 2º capítulo, como centralizador das decisões substantivas e, ao mesmo tempo, o autor dos investimentos, deve criar condições para que todos estudem. De acordo com a economia da educação capitalista e a justificativa tecnocrática e tecnicista para tal, elabora o Planejamento Educacional que, direcionada no sentido vertical - da estrutura de poder até as escolas periféricas - cumpre as suas funções, isto é, as funções que correspondem à lógica do modelo que sustenta o Estado.

Evidencia-se, pois, uma dicotomia entre teoria e prática, entre ideologia e conteúdos e, assim, a escola e seus agentes - os profissionais preparados para o processo de execu

ção do planejamento direcionado - *"cumpre sua função sob a aparência de uma instituição universal cuja função é transmitir um Saber Universal."* (Warde, 1977, p.90).

Porém, como o próprio modelo gera a sua própria negação, fruto de contradições, a esse respeito Warde conclui que:

"Das muitas intencionalidades que cruzam, o 'espaço' escolar, gera-se um produto que não se identifica com os interesses da classe dominante, nem com os das classes dominadas" (Warde, 1977, p.90).

pois a escola enquanto reflete os interesses da classe dominante o faz tentando operacionalizar de múltiplas formas a intenção da suposta realidade.

"...isso permite entender por que a escola ao mesmo tempo que gera consciências subordinadas, que não se apercebem como tal, gera consciências capazes de desmascarar o discurso ideológico dominante e de organizar uma compreensão crítica da realidade ou, o que quer dizer o mesmo, uma compreensão fundada na intencionalidade das classes dominadas." (Warde, 1977, p.90).

Trata-se do "saber crítico" e, por decorrência, a contra-ideologia, que é a essência contraditória da relação, a tomada de consciência das contradições, a verdadeira consciência da situação, a consciência libertadora, que dá ensejo à síntese superadora.

4. A SUPERVISÃO:
HISTÓRIA DA (RE)PRODUÇÃO.

Visa este capítulo a caracterizar a função da Supervisão em se considerando a especificidade da realidade brasileira. Todavia, para se chegar ao objetivo proposto, é mister proceder a um estudo da Supervisão: suas origens, relações, implicações e transposições.

O histórico da Supervisão no Brasil, desde a sua origem, como elemento integrante do processo educacional, bem como a evolução de suas concepções e de seus conceitos, de acordo com as diferentes posturas axiológicas de diversos autores e instituições, já foi realizado por muitos profissionais e especialistas da área específica ou, mais genericamente, ligados à educação. Nas dissertações sobre Supervisão conhecidas em livros didáticos publicados, esse tema ocupa um capítulo que dá suporte aos diferentes rumos desenvolvidos.

A Supervisão será, neste estudo, equacionada em suas

relações, objetivando configurar sua função ou configurá-la como função, desde suas origens. Dessa forma, pode-se afirmar, primeiramente, que a Supervisão se delinea a partir do momento em que se estabelece as relações entre o homem e o trabalho.

O trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto singular da espécie humana. O homem, ao agir sobre o mundo externo, transforma-o, faz cultura e, ao mesmo tempo, modifica sua natureza. É pelo trabalho, força criada pela espécie humana e pela qual a humanidade completou a criação do mundo que conhecemos, que o homem constrói e reconstrói o seu ambiente. Todas as diversas formas sociais que surgiram e que podem ainda surgir dependem, em última análise, dessa característica distintiva do trabalho inteligente.

Diversamente dos animais, no homem não é inviolável a unidade entre a força motivadora e o trabalho em si mesmo. A unidade entre concepção e execução pode ser dissolvida. A concepção pode, ainda, continuar a governar a execução, mas a idéia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra. A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo. Portanto, a capacidade humana de executar trabalho não deve ser confundida com o poder de qualquer agente. Para os humanos em sociedade, a força de trabalho é uma categoria especial, distinta e não intercambiável com outra simplesmente porque é humana. A esse respeito:

"Só quem for o 'senhor do trabalho de outros' confundirá força de trabalho com qualquer outro meio de executar uma tarefa, porque para ele vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem seu moinho são vistos como equivalentes, como fatores de produção. (...) Esta consideração constitui o ponto de partida para a teoria do valor do trabalho que os economistas burgueses acham poder seguramente desprezar, porque estão interessados não nas relações sociais, mas no trabalho, na produção, não no ponto de vista humano, mas no ponto de vista burguês." (Braverman, 1977, p.54).

É importante, nesse ponto, considerar o caráter histórico desse fenômeno. Desde a antiguidade, a compra e venda de trabalho existiu, sob diversas formas, até o século XIV; porém, não havia uma considerável classe de trabalhadores assalariados na Europa, a qual só se tornou numericamente importante após o advento do capitalismo industrial no século XVIII.

Dessa forma explica-se o processo: o trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O empregador é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e, para isso, converte parte dele em salários. Assim, põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual, embora seja em geral um processo para criar valores úteis, tornou-se especificamente um processo de expansão do capital para a criação de lucro. A partir daí, torna-se necessário encarar o trabalho de um ponto de vista puramente técnico, ou seja, como simples modo de trabalho. Fez-se necessário, para o capitalista, exercer o "controle" sobre o processo de trabalho, que passou a

ser dominado e modelado pela acumulação de capital.

O capitalista baseia-se na qualidade distintiva e potencial de força de trabalho humana, porém é também essa qualidade, por sua própria indeterminação, que coloca diante dele o maior desafio.

A moeda de trabalho tem seu averso: ao comprar a força de trabalho, ele está, ao mesmo tempo, comprando quantidade e qualidade indeterminadas. O trabalho é infinito em potencial, mas limitado em sua concretização por inúmeros fatores como o estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, pelas condições sociais gerais sob as quais trabalham, pelas condições próprias da empresa e condições técnicas de seu trabalho, inclusive pela organização do processo - o que vai exigir "supervisão". Portanto, torna-se fundamental para o capitalista que o "controle" sobre o processo de trabalho passe para suas mãos. Essa transição apresenta-se como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como problema de "gerência".

Entretanto, o controle já existia antes, desde as primeiras formas de aglomeração de pessoas, em guildas e oficinas, às mais diferentes formas rudimentares de produção. O trabalho permanecia sob imediato controle dos produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as peripécias de seus ofícios. Tão logo os produtores foram reunidos, surgiu a gerência, ainda em forma rudimentar, pelo próprio exercício do trabalho cooperativo e de coordenação.

Com o tempo, a lei e o costume foram remodelados para refletir o domínio do contrato "livre" entre comprador e vendedor, com o qual o capitalista adquiria o poder virtualmente irrestrito de determinar os modos técnicos de trabalho.

As primeiras fases do capitalismo industrial foram assinaladas por um continuado esforço por parte do capitalista para considerar a diferença entre a força de trabalho e o trabalho que pode ser obtido dela, e para comprar trabalho do mesmo modo pelo qual ele adquiria suas matérias primas: como uma determinada quantidade de trabalho completa e incorporada no produto. Esse comportamento, por parte dos capitalistas, assumiu as mais diversas formas, porém sempre com o mesmo objetivo. Lidando com o trabalho assalariado, que representa um custo para toda a hora não produtiva, numa seqüência de tecnologia rapidamente revolucionadora, e premido pela necessidade de exibir um excedente e acumular capital, criou uma forma nova de administrar que, mesmo em suas primitivas manifestações, era muito mais completa, auto-consciente, esmerada e calculista. O capitalismo comercial inventou o sistema italiano de contabilidade, com seus controles e conferências internos, e do capitalismo industrial, herdou a estrutura das filiais subdivididas entre gerentes responsáveis.

Dentro das oficinas, a gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas, pois a criação de uma força de trabalho livre exigia métodos coercitivos para habituar empregados às suas tarefas e mantê-los trabalhando durante dias e anos. Nesse sentido:

"...havia poucas regiões do país em que indústrias modernas, sobretudo as têxteis, instaladas em grandes edifícios, não estivessem associadas com prisões, reformatórios e orfanatos." (Pollard, 1972, p.7).

Também descreve esse autor que as compulções legais e uma estrutura informal de castigo no seio das fábricas foram freqüentemente ampliadas num completo sistema social que abrangia jurisdições inteiras. E é nesse quadro de dominação econômica, espiritual, moral e física, escorado pelas restrições legais e policiais de uma servil administração da justiça numa zona industrial segregada, que se percebe o precursor da empresa citadina comum nos Estados Unidos, em passado recente, como um dos sistemas mais utilizados de controle total, antes do advento do sindicalismo industrial.

Em todos esses esforços, estavam os capitalistas em busca de uma teoria e prática da gerência, pois com as novas formas de relações sociais de produção, viram-se diante de problemas de supervisão, que diferiam não só quanto ao escopo como ao tipo.

"Como o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém consulta qualquer coisa senão o interesse próprio, e como prevalece o contrato de trabalho entre as partes, nada mais prevendo senão evitar que uns prevaleçam sobre os de outros, a gerência torna-se um instrumento mais perfeito e sutil." (Braverman, 1977, p.68).

O capitalista empenha-se em exercer o controle por meio

da gerência: "to manage" (gerenciar). E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido explícita ou implicitamente por todos os teóricos da gerência. A origem da gerência, portanto, está no antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, entre os que administram e os que executam, a partir das novas relações sociais que agora estruturam o processo produtivo.

A importância dessa revisão histórica da supervisão, de suas origens, está justamente na possibilidade de constatar-se as relações que vão se estabelecendo na evolução da sociedade e dos meios de produção entre o homem e o meio ambiente, incorporando contradições e comportando-se como condicionante e condicionado. A síntese social do mundo hodierno, sem dúvida alguma, é resultante de todas as etapas evolutivas que foram se estruturando progressivamente através das articulações que fizeram a história e que, historicamente, apontam os determinantes que fundamentam as concepções do contexto social.

A divisão do trabalho, presente em todas as sociedades, é, aparentemente, característica inerente do trabalho humano, tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela. Divide a sociedade em ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; porém, a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas nesse sentido e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capita -

lismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. A divisão do trabalho na produção - origem da especialização e do valor atribuído ao técnico sobre o humano - começa com a análise do processo de trabalho e sua divisão nos elementos constituintes, e representa a primeira forma de parcelamento do trabalho - o que implica em perda da visão do todo. Para que isso se concretize, faz-se necessário o exercício do controle pela supervisão.

O princípio de Babbage, de

"...que o mestre manufactureiro ao dividir o trabalho a ser executado em diferentes processos, cada qual exigindo diferentes graus de perícia ou força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo; ao passo que, se todo trabalho fosse executado por um operário, aquela pessoa deve possuir eficiente perícia para executar o mais difícil, e força suficiente para executar a mais laboriosa das operações nas quais o ofício é dividido."
(Babbage, 1832, p. 175).

É fundamental para a mitologia do capitalismo, que o apresenta como um esforço para "preservar perícias escassas" ao atribuir a trabalhadores qualificados tarefas que "só eles podem desempenhar" e não desperdiçar recursos sociais; é justificado pela carência de trabalhadores qualificados ou pessoas tecnicamente instruídas, cujo tempo é mais bem utilizado "eficazmente" para benefício da sociedade. Mas com muita cla-

reza Braverman aponta essa apologia como falsa quando afirma, a respeito:

"O modo capitalista de produção destrói, sistematicamente, todas as perícias e sua volta e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem as suas necessidades. As capacidades técnicas não são daí por diante distribuídas com base estritamente na 'qualificação'. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente 'desnecessária', mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção." (Braverman, 1977, p.79).

O movimento de gerência científica iniciado por Taylor significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão.

Pode-se notar claramente como, em todo o desenvolvimento das pesquisas realizadas sobre o trabalho como ação do homem e suas relações com os meios de produção e as forças sociais, o processo de controle é a tônica. Se esse estudo tivesse se remontado à antiguidade, também o "controle" seria plenamente identificado, naquela época, nas relações entre senhor e escravo, amo e servo.

Embora chamada de ciência, a gerência de Taylor carece de características que lhe confirmam essa categorização e suas pressuposições refletem a perspectiva do capitalismo com res-

peito às condições de produção. Ela dá ênfase à gerência da força de trabalho em detrimento da perspectiva humana. A tônica é o controle.

Em contrapartida, não se pode superestimar a importância desse movimento no modelamento da empresa moderna e, de fato, de todas as instituições capitalistas que executam processos de trabalho.

O controle, como aspecto essencial de gerência através da sua história, adquiriu no Taylorismo uma concepção nova, quando asseverou como "uma necessidade absoluta para a gerência adequada, a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado". Anteriormente, cabia à gerência o direito de "controlar" o trabalho, o que significava fixação de tarefas. Com Taylor houve uma inversão dessa prática, substituída pelo seu oposto: passa a ser de competência da gerência o controle do modo concreto de execução de toda a atividade no trabalho, desde a mais simples até a mais complexa, isto é, o controle do trabalho através do controle das decisões que são tomadas no curso do trabalho.

São esses os três princípios que regem a teoria de Taylor (1947, p. 13-14):

"1. O administrador (...) assume o cargo de todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas (...) É o princípio de dissociação

ção do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores.

2. Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. (...) Esse é o princípio de 'separação' de concepção e execução'.

3. A noção fundamental de tipos comuns de gerência é a de que cada operário tornou-se mais especializado em seu próprio ofício do que é possível a qualquer um ser na gerência, e que, em consequência, os pormenores de como o trabalho será mais bem feito devem ser deixados a ele. (...) Talvez o mais proeminente elemento isolado na gerência científica moderna seja a noção de tarefa. Esse é o princípio da utilização desse monopólio de conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução."

A aplicação da gerência científica coincide com a revolução técnico-científica, com certa quantidade de transformações fundamentais na estrutura e funcionamento do capitalismo e na composição da classe trabalhadora. Sua aplicação é até hoje uma constante, principalmente nos países capitalistas monopolistas.

A consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalho. Em um nível estão concentrados os projetos, planejamento, cálculo e arquivo; em outro plano, a execução e os processos físicos da produção.

O conceito de controle adotado pela gerência moderna e-

xige que cada atividade na produção tenha suas diversas atividades planejadas e controladas no centro gerencial: cada uma delas deve ser prevista, pré-calculada, experimentada, comunicada, atribuída, ordenada, conferida, inspecionada, registrada através de toda a sua duração e após sua conclusão. O resultado é que o processo de produção é reproduzido em papel antes e depois que adquira forma concreta. Sobre esse aspecto afirma Braverman:

"Como o trabalho humano exige que o seu processo ocorra no cérebro e na atividade física do trabalhador, do mesmo modo, agora a imagem do processo, tirada da produção para um lugar separado e grupo distinto, controla o processo." (Braverman, 1977, p.113)

Evidencia-se, aqui, uma justificativa para a apologia da polarização das classes sociais das sociedades capitalistas, que mantêm entre si relações de oposição e/ou antagonismo, decorrentes dos modos desiguais de produção da existência. Assim, a transformação da humanidade trabalhadora em uma "força de trabalho", em "fator de produção" como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável.

Em conseqüência surgiram dentro dos departamentos e nas organizações de apoio interno, escolas como as de Relações Industriais, com um complexo de disciplinas acadêmicas para desenvolver práticas condizentes com o processo implantado, destinadas ao estudo do trabalhador e ao desenvolvimento de técnicas. Surgiram as disciplinas de Psicologia Industrial, Fisiologia Industrial, para aperfeiçoar os métodos de seleção, a-

destramento e motivação dos trabalhadores, que foram amplia - das para uma Sociologia Industrial, visando ao estudo da oficina como um sistema social.

Diferentemente do movimento da gerência científica, essas escolas não se interessam, em geral, pela organização do trabalho, mas pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser melhor induzido a cooperar no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial. Os problemas em foco são os da gerência: insatisfação expressa pelas elevadas taxas de abandono de emprego, absenteísmo, relutância ao ritmo de trabalho imposto, indiferença, negligência, restrições à produção, hostilidade ostensiva à administração. A maioria dos fisiólogos e sociólogos, interessam-se pelo estudo do trabalho e dos trabalhadores, mas

"... não quanto à degradação de homens e mulheres, mas às dificuldades ocasionadas pelas reações conscientes ou inconscientes àquela degradação. Não é pois, de modo algum fortuito, que a maior parte dos cientistas sociais ortodoxos aceitam firmemente, de fato desesperadamente, a norma de que sua tarefa não é o estudo das condições objetivas do trabalho, mas apenas os fenômenos subjetivos que elas ensejam os graus de 'satisfação' e 'insatisfação' postos em evidência por seus questionários." (Braverman, 1977, p. 126).

Taylor ocupa-se com os fundamentos da organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele, aplica o conceito de racionalidade à administração, cujo objetivo é o au-

mento da produtividade da mão-de-obra, recompensada com salários mais elevados, o que seria conseguido através da divisão do trabalho, separando a decisão da execução e introduzindo a especialização. Sua obra, complementada por Fayol, fornece a teoria sobre a qual se instituem e fortalecem as formas burocráticas de estrutura piramidal nas organizações.

A Escola de Relações Humanas, principalmente com Elton Mayo e seus seguidores, pretendeu buscar elementos que aumentassem a produtividade, em resposta à preocupação dos empresários. Embora concentrando seu trabalho no homem enquanto participante do grupo, considerado como um "ser" cujo comportamento não pode ser reduzido a esquemas mecanicistas e com necessidade de segurança e afeto, aprovação social, prestígio e auto-realização, Mayo e seus seguidores não se afastaram do princípio da racionalidade (Motta, 1976).

Também Mary Parker Follett, que elaborou sua teoria com ênfase no elemento humano, interessando-se pelo estudo da organização, situou sua preocupação no homem, mas apenas no seu aspecto motivacional para fazer o que a autoridade quer: a motivação, a participação nas decisões, o bem-estar são usados no sentido manipulativo, de modo a reforçar, pela exclusão do conflito, os fins impessoais propostos pela organização. E a presença do controle é fundamental.

"... como sistema de controle baseado no reconhecimento das motivações dos indivíduos. (...) Autoridade é a posse do controle, isto é, o exercício do poder tendo em vista um obj

jetivo específico, entendendo-se por poder a capacidade de fazer com que aconteçam coisas, de ser um agente causal, de provocar mudanças. (...) Existem duas maneiras de exercer o poder; uma é a do 'poder sobre' e a outra é a do 'poder com'. (Wahrlich, 1972, p. 42).

Embora tendo as demais escolas, até a sistêmica, se posicionado de diferentes formas de considerar as motivações mistas, como a forma condutora do homem aos fins e valores, variando as concepções de natureza do homem e do tipo de relação empregado/empregador, a racionalidade econômica marca sua presença definitiva na Teoria Geral das Organizações, em maior ou menor grau, sendo o controle a tônica de todo o processo, visando ao atingimento de níveis mais altos de eficácia, ou seja, o relacionamento "ótimo" entre estratégias e fins.

Verifica-se, dessa forma, a presença da racionalidade funcional, desde a administração científica até a abordagem sistêmica - tão utilizada por diversos sistemas e "modelos" de Supervisão Educacional - valorizada como o próprio fim da organização: perspectiva mecanicista, funcionalista e que de forma alguma existe para o que se concebe ser a "promoção do homem".

Essa racionalidade funcional é uma das características da burocracia que, no tipo ideal de Weber, é expressa pelo cumprimento às normas voltadas para o atingimento dos fins, valorizando-se a impessoalidade. Não há participação na proposição desses meios-fins, a respeito dos quais não se admite

questionamento.

A gerência, nas suas mais diversas formas de exercício do controle e em suas atividades de organização do trabalho, proporciona apenas a estrutura formal para o processo produtivo.

Com a revolução técnico-científica, o ser humano passou a ser encarado, do ponto de vista gerencial, não apenas como eminentemente racional, mas também como a base de todo o cálculo.

"Mas o processo não está completo sem o seu conteúdo, que é uma questão de técnica. Esta é primeiramente a da especialidade, do ofício, e depois assume um caráter cada vez mais científico, à medida que o conhecimento das leis naturais aumenta e destitui o conhecimento e as tradições fixas do ofício. A transformação do trabalho de uma base de especialidade para uma base de ciência pode-se, pois, considerar como incorporando um conteúdo fornecido por uma revolução científica e técnica, dentro de uma forma dada pela rigorosa divisão e sub-divisão do trabalho patrocinada pela gerência capitalista. A ciência é a última - e depois do trabalho a mais importante - propriedade social a converter-se num auxiliar do capital."
(Braverman, 1977, p.137).

O surgimento da máquina acarretou controle mais complexo: o mecânico e o numérico.

O controle numérico é utilizado para dividir o processo entre operadores separados, cada qual representando muito me-

nos em termos de adestramento, capacidades e custos-horários de trabalho do que representa o mecânico competente. Temos aí o princípio de Babbage aplicado em uma revolução técnica.

A esse respeito, Thilliez, que introduziu o controle numérico nas fábricas da Renault, em seu livro técnico de 1967, "La Comande Numérique des Machines" (In Braverman, 1977, p. 177), assim se manifesta:

"O controle numérico implica em efeito que poderia ser chamado extraordinário ao nível da filosofia da organização da empresa. Ela separa o trabalho intelectual do trabalho de execução, assim como tem sido há muito tempo o caso na fabricação de morada em máquinas para fins especiais, e esta separação permite a execução de ambas as funções sob condições técnicas mais bem adaptadas a uma organização superior."

Essa separação de "trabalho intelectual de trabalho de execução" - que tem já sua história ao longo do tempo - permanece até os dias atuais como um significativo valor no seio das sociedades capitalistas e nas organizações que a vêem como uma "condição técnica" da hierarquia, mais adaptada ao controle tanto da mão como do cérebro que trabalha, mais apropriada à lucratividade, mais adaptada a tudo, exceto às condições de promoção humana. Há, portanto, ênfase do técnico em detrimento do humano.

Uma consequência necessária da gerência e da tecnologia é certa redução na demanda de trabalho. O aumento constante da produtividade do trabalho, através dos meios organizacionais

e técnicos, deve, por si mesmo, produzir essa tendência. A separação entre concepção e execução, isto é, a mudança assinalada na composição ocupacional dentro das empresas e do chamado "mercado de trabalho" é outra consequência da revolução técnico-científica - o que reflete uma necessidade cada vez maior nos indivíduos de ascenderem na pirâmide burocrática em busca de melhores "status", melhores condições de vida e melhores salários, levando-os a esforços super-humanos, procurando cursar níveis de estudo mais elevados que possam garantir uma oportunidade de concretizarem suas aspirações. Porém, cabe aqui lembrar que o processo educacional também se configura como uma pirâmide ascensional com inúmeras contradições e estrangulamentos que permitem a escalada.

Nesse contexto, justifica-se a supervisão escolar como um meio de garantir a execução do que foi planejado no centro, exigindo cada vez mais pessoal cada vez menos qualificado e, portanto, preparados em curso de menor duração, o que diminui os custos de mão-de-obra. Essa constatação é perfeitamente coerente com a racionalidade que tem caracterizado o modelo de desenvolvimento brasileiro desde 1964, e que foi expressa nas reformas educacionais de 1968 e 1971.

Do que foi exposto e desenvolvido até aqui neste estudo, pode-se deduzir que a supervisão aparece no cenário sócio-político-econômico, historicamente, como função de "controle", onde a racionalidade é o princípio que fundamenta a filosofia tecnocrática vigente. Por outro lado, o estudo evolutivo sobre controle gerencial - supervisão - não objetiva valorizar

explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente a Teoria Econômica, mas caracterizar as relações, implicações e transposições existentes no processo histórico. As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato, determinadas e não acidentais, não são uma criação de "leis" que as geram. Toda sociedade é um momento no processo histórico e só pode ser apreendida como parte daquele processo.

Visando a caracterizar a função da supervisão, considerando-se a especificidade da sociedade contextual brasileira, este estudo buscou as origens históricas - transpostas, transculturadas - que fundamentassem a formação desse contexto, tal como ele se apresenta ou a partir de como ele se apresenta.

É nesse sentido que as relações e transposições que se evidenciam entre o pensamento aqui desenvolvido e o modelo sócio-político-econômico mostram que:

"O contexto educacional brasileiro é ideologicamente capitalista, embora, na realidade, a nação seja pobre, a acumulação de capital não dizendo respeito a imensa maioria da população. A verdade é que, no momento da elaboração dos orçamentos da Nação e dos Estados, continuamos vendo a educação colocada em plano secundário; a educação no Brasil não vive em regime de capitalização de recursos, mas de carência e pobreza. Paradoxalmente, a escola brasileira é pobre num país onde predomina entre os que decidem, a mentalidade capitalista." (Rezende, 1979, p.2).

A tomada de decisões substantivas no Brasil é fruto da

escolha do agente político, aquele que ocupa o poder, "responsável" pela identificação dos anseios coletivos. É, portanto, um processo decisório centralizado, excludente, que não responde necessariamente aos interesses e necessidades da população.

A centralização é ilustrada a partir dos termos expressos no Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.

Um dos "Princípios Fundamentais" - a "Descentralização", distingue claramente o nível de direção do de execução, salientando que os serviços que compõem a estrutura central de direção devem permanecer liberados das rotinas de execução e das tarefas de mera formalização de atos administrativos, para que possam se concentrar nas atividades de planejamento, supervisão e controle, enquanto que a denominada administração "casuística", assim entendida como a decisão de casos individuais, compete ao nível de execução, que estão em contato com os fatos e o público.

Com o Decreto-Lei nº 200/67 se estabelece um hiato entre o nível de decisão - estrutura central de direção - a quem compete

"... o estabelecimento das normas, critérios, programas e princípios, que os serviços responsáveis pela

execução são obrigados a respeitar na solução de casos individuais e no desempenho de suas atribuições." (§ 4º do art. 10 do Decreto-Lei nº 200/67).

E o nível de execução , que deve cumprir e respeitar o planejado, apresenta-nos dois aspectos que devem ser considerados: a defasagem entre um nível e outro, o que divorcia a decisão da ação, pois as realidades onde essa ação se efetua são diversificadas e requerem atendimentos e soluções também diversificadas e coerentes com suas necessidades - desconhecidas pelo planejador e pelo legislador - enquanto as grandes decisões tomadas a nível central se baseiam em princípios e fundamentos ideológicos, num sentido vertical, sem os indicadores de uma pesquisa constante da realidade onde vai ser implantada. Orientam-se tais decisões por um modelo teórico desvinculado da realidade, destituído de viabilidade.

O raciocínio da viabilidade de uma norma legal baseia-se implicitamente na premissa de que

"... as leis ou regulamentos refletem o interesse da população ou comunidade a que se destinam. Violada essa premissa, como costuma ocorrer em circunstâncias onde o poder é exercido sem espelhar a índole da maioria dos governados, o raciocínio destitui-se de fundamento." (Velloso, 1979, p.6).

Outro aspecto que merece ser considerado no Decreto-Lei nº 200/67, é o caráter normativo que se expressa, caracterizando um modelo político não democrático, que serve às clas-

ses dominantes e não a toda população e que não se presta também à conscientização do povo, no verdadeiro sentido de consciência de uma situação:

"Os órgãos federais responsáveis pelos programas conservarão a autoridade normativa e exercerão o controle e fiscalização indispensável sobre a execução local, condicionando-se a liberação de recursos os fiel cumprimento dos programas e convênios." (§ 6º do art. 10 do Decreto-Lei nº 200/67).

Vincula-se, desta forma, a infra-estrutura financeira de apoio ao fiel cumprimento do que foi deliberado ao nível de gabinete. A fiscalização e controle sobre a ação é direcionada e rígida, do mais alto escalão até os mais inferiores da pirâmide, anulando a real capacidade de desenvolvimento humano das classes menos favorecidas, o que se efetuará através do desenvolvimento do "ato de pensar e agir", ato consciente - responsabilidade de todo o processo político-educacional.

"Assim, as decisões relativas à política e aos modelos de educação, tomadas pelo escalão mais alto da pirâmide definem o caráter formal do Sistema de Ensino. Posteriormente, os escalões subsequentes da pirâmide deverão transformar a política e os modelos em ação, configurando-se assim o caráter real do sistema." (Zung, 1979b, p.2).

Dialeticamente a síntese se realiza, mas tem pouco potencial transformador, porque a realidade constextual brasileira é desconsiderada, o que, aliás, é a lógica do modelo: con-

servar o "status quo" representado pelo modelo escolhido pelo Poder representativo dos interesses dominantes.

É pertinente lembrarmos os estudos do sociólogo francês Georges Friedmann, que por longo tempo dedicou-se ao exame da anatomia do trabalho e escreveu em seu livro "The Anatomy of Work" (1961, Prefácio):

"...parece que as economias planificadas do tipo soviético, inclusive as das democracias dos povos da Europa Oriental e cada vez mais da China Comunista encerram amplos setores nos quais o progresso técnico multiplicou o número de funções simplificadas no trabalho (...) e iniciou assim, e está ampliando, aquela separação entre planejamento e execução, que parece ser, em nossos dias, um denominador comum de todas as sociedades industriais, conquanto diferentes suas populações e estruturas."

Pode-se constatar na afirmação acima que essa é uma estratégia que vem sendo adotada nas sociedades industriais, onde as economias planificadas regem os processos de produção e os processos de trabalho, tendo, como objetivo, eficiência e eficácia dos mesmos. Para tal, o grupo técnico (dirigente) planifica, o grupo operário executa e para que essa linha processual se efetue sem desvios, é necessário um mediador - aquele que vai controlar o desempenho e a eficiência do trabalho - é o Supervisor, mero controlador e instrumento da classe técnico-burocrática que toma as decisões.

Uma pergunta se impõe, em face do exposto: Quais são os

princípios que fundamentam a tomada de decisões a nível central?

Se por "Política" entende-se adequar, com responsabilidade, meios a fins e valores, considerando as consequências prováveis de cada opção, quais são os fins e valores que norteiam, explícita e implicitamente, as decisões do agente político? Decisão é um problema axiológico, é uma questão de valores. Quais são os valores que o contexto aponta, para que o agente político possa legislar? E quais são os valores do agente que executa?

Coloca-se aqui o problema crucial a que este trabalho se propôs levantar: Qual é a função da SUPERVISÃO EDUCACIONAL no contexto brasileiro? Sendo função, ela está servindo o quê ou quem? Que valores fundamentam sua ação? A função supervisora é meramente funcionalista, mecanicista? E se assim for, sua ação está em função de que produto? Ou se exerce como função neutra? Em termos políticos - de consciência de uma situação - a função supervisora identifica explicitamente, com clareza, os fins a que se propõe? Sua função é reflexiva, crítica ou especificamente técnica? É conservadora ou transformadora? Até que ponto a função supervisora é direcionada, aleatória ou criadora?

5. A ATUAL FORMAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL:
UMA OPÇÃO POLÍTICA.

5.1 - INTRODUÇÃO

O Parecer 252/69 foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação em decorrência da atribuição que lhe foi conferida pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamenta a Reforma Universitária:

"... a de fixar os currículos mínimos, porém não apenas para os que correspondessem às profissões regulamentadas, mas como também para as profissões de relevante interesse ao desenvolvimento nacional." (MEC/CFE, 1971, p.6). Anexo I.

É pertinente transcrever o art. 18 da Lei supra-citada:

"Além dos cursos correspondentes às profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades de mercado de trabalho regional."

O Parecer nº 252, aprovado em 11 de abril de 1969, juntamente com a Resolução Nº 02, aprovada em 9 de maio de 1969, que:

"... fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia, tornou-se o instrumento fundamental e básico para a interpretação do princípio de 'tecnicismo', regulamentando as 'habilitações técnicas'".

O conteúdo do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69 é eminentemente político e, por isso mesmo só pode ser analisado dentro do modelo sócio-político-econômico de que se origina. O fundamento dessa premissa consta no artigo nº 18 da Lei nº 5.540/68, que indica e prescreve a orientação de sua formulação, condicionando a formação de currículos profissionalizantes aos interesses do "desenvolvimento nacional".

O objetivo deste capítulo é a análise do Parecer e da Resolução acima referidos, a partir do contexto caracterizado, chamando atenção para os elementos que fazem a lógica do modelo e, também, para suas ambigüidades. Tomando-lhes as partes mais relevantes, a análise será feita de acordo com o seguimento do discurso.

Procurou-se dar a essa análise uma linguagem clara e incisiva, que possibilitasse captar a mensagem do Parecer na sua essência. Em anexo a este estudo consta a transcrição do Parecer e da Resolução, conforme os textos originais.

5.2.- O PARECER 252/69:

ANÁLISE DOS TÓPICOS MAIS RELEVANTES.

"A revisão dos mínimos de currículo e a duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária."

O Parecer inicia-se justificando a necessidade de mudanças quanto ao currículo e duração dos cursos, salientando o momento circunstancial de alterações que estavam se operando nesse sentido (segundo o próprio teor do documento legal). É pertinente salientar que a partir de 1968 a conjuntura nacional estava se rearticulando, ou melhor, sendo rearticulada mediante reestruturações: a reforma universitária, que coincidiu com a edição do Ato Institucional nº 5, no mesmo ano, constitui um ponto de referência bastante importante para essa análise. O primeiro repercutiu intensamente em toda a vida nacional, afetando diretamente o magistério e o setor univer-

sitário. Para ilustrar, citemos algumas de suas decorrências: aposentadoria compulsória de professores; repressão de movimentos estudantis; mudança de legislação referente à representação discente; restrições à liberdade acadêmica; etc., o que veio contribuir decisivamente para a alienação da Universidade - onde se pressupõe esteja a comunidade científica - da sociedade e da política brasileira, que, assim, tornou-se mais autoritária, pois fechou a possibilidade de discussão dos problemas educacionais e sociais entre os supostos detentores do poder e do saber.

A esse respeito se refere o Prof. José Henrique Santos (Revista Educação, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1978, p.16).

"A introdução da disciplina obrigatória 'Estudos de Problemas Brasileiros' não contribuiu para essa discussão, visto que as diretrizes de seu programa elaboradas fora da Universidade, a submeteram desde o início à doutrina da segurança do Estado."

Ainda segundo aquele autor, a reforma universitária, exagerando o seu papel de modernização da universidade brasileira, acarretou também uma racionalidade técnica e operatória na gestão universitária, vindo a permitir mudanças e correções de rumo nas próprias finalidades da universidade. Desse modo, mediante meios puramente burocráticos e gerenciais tornou-se possível intensificar determinadas funções em detrimento de outras e investir mais recursos em certos setores julga

dos prioritários. Ora, a distribuição preferencial de recursos significou, na verdade, muito mais que a simples explicação da carência fazia crer: a produção cultural e crítica da universidade (ou seja, produção não científica e não tecnológica) deixou de ser desejável, ao contrário da produção dos demais setores, considerados de interesse para o desenvolvimento nacional, muito embora o modelo de desenvolvimento, com a lógica que lhe é peculiar, pareça ter ignorado essa contribuição.

Outro fato que merece ser citado como importante relação a ser feita às "sensíveis alterações" a que se refere o Parecer, é a realização do fórum, no Rio de Janeiro, em outubro de 1968, cujo objetivo era apontar "a educação que nos convém", após divulgação do relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em agosto do mesmo ano, promovido pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, Seção da Guanabara, IPES-GB, sob patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e financiamento do Jôquei Club Brasileiro.

"A composição dos quadros dos conferencistas e debatedores mostra que do fórum participaram, como membros ativos, representantes das seguintes categorias sociais: altos funcionários do Estado nas áreas educacionais e econômico-financeiras (inclusive ex-ministros); altos funcionários de empresas para-estatais; militares de alta patente; 'capitães de indústria' e banqueiros (o grifo é do autor); dirigentes de universidades privadas e líderes católicos, religiosos e 'leigos'.
(Cunha, apud Garcia, 1976, p.71).

"Já era tempo que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar".

Na conjuntura sócio-política-econômica do país, capitalista monopolista com o regime autoritário, apresenta o Parecer a exigência de especializações, o que caracteriza o reflexo do contexto no processo educacional que lhe é decorrente. Entretanto, o legislador qualifica como assistemático e vacilante os então cursos regulares de Pedagogia, que "formavam" o pedagogo com uma visão mais genérica da educação. Assistemático significa ausência de sistematização, e vacilante quer dizer: falta de consistência, de firmeza, oscilação. Tanto um adjetivo quanto outro, empregados no Parecer, denotam uma crítica a outro Parecer emitido anteriormente, pelo mesmo Órgão, e que expressava um outro momento histórico. Por sua vez, a referência "por um atraso que já não há como disfarçar", acusa alguma forma de simulação que possa ter havido. O autoritarismo do regime quer, por meio dessa redação, auto-afirmar-se e impor-se, negando a validade dos cursos anteriores à reforma universitária. Entretanto, aquilo que é insistentemente lembrado como inquestionável deve ser posto em questão: teria o Parecer nº 252/69 a pretensão de sistematizar algo a não ser em função de um espírito de "segurança e desenvolvimento" emergente da política brasileira em crise, que asseguraria e legitimaria o modelo imposto? A que atraso se refere o Pare-

cer? E a que disfarce? A linguagem justificativa para a mudança é ambigua e, portanto, capiciosa.

"Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório - juntamente com o... (...) A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e execução do processo educacional ainda não alcança um nível de objetiva especialização."

É evidente a preocupação com a especialização num momento em que se fazia necessário, decorrente da política vigente, expressa em termos administrativos no Decreto-Lei nº 200/67 a necessidade de formar técnicos para a execução e o planejamento e, assim, consolidar a estratificação social, que o capitalismo reproduz. A abertura contida na Lei anterior não era mais considerada um valor, mas um perigo ao desenvolvimento do espírito crítico. Fazia-se necessário que a racionalização de processo educacional ocorresse em consonância com os termos legais para atender aos novos cargos exigidos pelo modelo e, em captando o espírito da lei, formulada ao nível central, executá-la devidamente. Não se pode deixar de mencionar as vicissitudes da economia brasileira no período considerado e seus reflexos no processo educacional. Começa, aqui, a esboçar-se a cadeia lógica, ideológica e política. As duas extremidades da cadeia sustentam o capitalismo brasileiro, segundo a estratégia estipulada pela elite.

"O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro (...) o título de técnico em educação chegou quase ao descrédito."

Cabe perguntar: qual é essa influência? Como afirma Saviani,

"... para se compreender o real significado da legislação não basta atender à letra da lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o conteúdo. Não basta ler as linhas, é necessário ler as entrelinhas." (Saviani, 1976, p.175).

Numa tentativa de compreender o espírito do Parecer nº 252/69, lendo-se nas entrelinhas, torna-se subjetivo interpretar "não tiveram como exercer a influência deles esperada" se não situarmos essa afirmação no modelo tecnicista implantado.

Pergunta-se: qual era a expectativa dos seus criadores, a que se refere o Parecer? Só histórica e axiologicamente poderia ela ser explicada, o que não é possível fazer neste estudo, em termos precisos. Quanto ao que se refere aos "Técnicos em Educação", a preocupação era maior com o desempenho técnico do executor das decisões dos tecnocratas do que com a divisão de tarefas - níveis de objetiva especialização - que garantisse a polarização e o saber parcelado. No Parecer está clara a preocupação de valorizar oportunidades de emprego mais ou menos ren-

doso e ressaltar a importância que deve ter um técnico em educação. Porém, nas entrelinhas, pode-se entrever a necessidade de formação de executores para atender aos cargos criados, como um benefício para uma suposta elite do saber - ideologia que mistifica o real código e espírito da reforma.

"Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de Pedagogia encontrou grande resistência antes de impor-se, ao menos parcialmente. (...) que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

A necessidade de impor-se e não de desempenhar as suas verdadeiras funções como professores de escola primária, onde se estrutura e reestrutura o pensamento da criança, através de sua livre expressão e desenvolvimento, se revela no texto. "Conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior" nada diz de concreto. Pode-se aludir à ideologia da adequação dos meios - os professores - para atingir os anseios da classe dominante, com a mistificação de "curso superior" como "status" que o valor que lhes é conferido, expressa. "E a realidade encarregou-se do resto". Coerentemente os legisladores aqui confessam que a realidade, isto é, as decisões tomadas ao nível da classe dominante e inculcada na classe dominada pelos aparelhos ideológicos de Estado, encarregou-se do resto (a palavra "resto" também traz um significado muito peculiar).

Quanto ao setor privado, por ser menos dispendiosa, ainda continuou a ser feita nos moldes da escola-empresa que paga pouco e é escola dócil, que se acomoda mais aos desígnios im-

postos, ao controle e à fiscalização. Quanto ao setor público, a oferta de cargos era a garantia de segurança de que o profissional precisava.

"Em rigor, nesta fase não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas, cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. (...) ditas liberais, cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX".

É interessante notar que o Parecer quer revelar um liberalismo político, quando o Estado intervencionista e autoritário se faz presente. Não cogita de certas especializações ainda, mas o diretor e o inspetor, com suas específicas funções executórias, fazem-se presentes, legalizados pela abundância de Decretos e Pareceres que asseguravam e normatizavam seu exercício, e que ainda hoje crescem em quantidade.

A esse respeito, Cunha refere-se, no "Seminário sobre Produção Científica", ao que chama de "legalismo" como um viés, que se constitui na definição de normas (leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias) como componentes do perímetro e da morfologia do processo educacional e de suas instituições, fazendo substituir sua realidade legal e paralegal. E acentua que *"este viés próprio dos burocratas do sistema educacional, acostumados a pensar e a agir exclusivamente em termos de normas reguladoras, registros, inscrições, requerimentos e despachos."* (Cunha, 1978, p.7) são características da burocracia que tem sido uma constante na educação, fazendo pensar sobre a

relação existente entre ambas e suas causas e conseqüências.

A expressão "certas especializações mais elaboradas" revela com clareza o caráter manipulador - ideológico pelo qual a estrutura de Poder controla o profissional da educação, desde a sua formação até a ocupação nos cargos que são criados.

"A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação 'strictu sensu'. A sua longa (...) Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos (...) feitos em cursos próprios 'abertos a graduados em escolas normais de grau colegial'!"

Só se pode comparar a afirmação de que a Lei de Diretrizes e Bases mostrou-se "tímida" na mesma amplitude em que o Parecer que a ela se refere, coloca com "vigor" a necessidade do especialista, mormente quando se refere, de forma exclusiva, no parágrafo acima transcrito, à formação de planejadores e supervisores. Entretanto, nas entrelinhas se percebe a relação planejamento e supervisão com a coerência do modelo real: dicotomia entre decisão e ação, necessidade de uma elite planejar controlar. Configura-se a Supervisão como função controladora e meramente executora, já, nesse ponto, impregnada da ideologia do Sistema que "é necessária", pois, conforme o teor do texto: "já começávamos a ressentir-nos". Isso se refere às tendências que histórica, econômica e politicamente se esboçavam: educação tecnicista adequada ao modelo social, político e econômico vigente.

Esse tipo de educação supervaloriza os instrumentos capazes de serem utilizados para propósitos educacionais, recentemente desenvolvidos nos centros metropolitanos, desvalorizando os meios tradicionais como, por exemplo, o uso do quadro e do giz. O tecnicismo é uma forma de estrangeirismo na medida em que se tenta legitimar os paradigmas técnicos e modelos bem sucedidos, de acordo com os valores econômicos transpostos dos países hegemônicos, mais especificamente, dos Estados Unidos, que lideram as opções, feitas pelo Estado, pela integração econômica e política do mundo capitalista associado. Padoxalmente, a tecnologia, no seu mais amplo sentido (abrangendo desde os instrumentos, máquinas às técnicas) sofrem o processo de desgaste resultante do fato de serem importadas de acordo com as linhas de interesse das firmas multinacionais e monopólio estrangeiro. E, no entanto, são a tônica do modelo, pois são os verdadeiros valores transpostos e meios de manipulação do social. Dessa forma, a tecnologia serve para desviar a atenção dos reais problemas, enquanto mostra que as deficiências de aprendizagem são unicamente um problema de métodos, técnicas e recursos.

A educação, portanto, sendo exercida e executada pelos especialistas e, mais especificamente, controlada pelo supervisor, vai atuar como "motor" do processo de "Desenvolvimento Nacional". E onde fica a responsabilidade do Supervisor, como especialista da educação, de trabalhar em função do desenvolvimento do homem, que é o fim primeiro da própria educação? Se não se fizer uma reflexão sobre isso, a função supervisora será reduzida a "atualizar o homem" de acordo com aqueles valores do social - inculcação ideológica - assumindo não o seu ver

dadeiro papel, mas tão somente o de reprodução. O processo educacional não é crítico, dialético, mas funcional, e o supervisor contribui para essa funcionalidade.

"O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época (...) à vaga 'qualificação requerida dos diretores de escolas médias."

Como formas privilegiadas de atuação sobre a prática pedagógica, controlando, interpretando e legislando conforme o arbítrio de quem detém o poder, a legislação educacional direciona a educação. Lendo nas entrelinhas, podemos justificar a apologia acima, sem falar na coerência de procurar um único argumento para a justificativa que, no momento, não é mais pertinente senão quanto às suas causas, isto é, aos alunos egressos de tais cursos. Isto é assaz relevante para se refletir sobre a atuação supervisora nos dias atuais, sobre o que faz e para que ou para quem faz pois se sua atuação for neutra, ela não estará assumindo suas verdadeiras funções educativas. E no próximo documento legal, seja qual for a sua forma, mudará de direção, vindo a tornar-se um "instrumento a serviço de".

"A formação dos especialistas, entre tanto, acabou revestindo uma fluidez que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos."

Não só a formação do especialista como também a lei que

lhe assegurava tal formação não apresentavam para o Parecer nº 252/69 os ditames necessários; então, tanto um - o especialista - quanto outro - a lei - foram considerados de forma fluída. Pergunta-se: o que é mais importante: o papel do legislador do Parecer nº 252/69, que está consertando a educação por meio de uma nova lei, ou a própria lei, ou os princípios que estão, no momento, originando essa determinação?

"Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções."

A pretensa indeterminação das áreas obrigatórias dissimula dicotomicamente a determinação e a exigência de matérias a serem escolhidas, o que garantiria os pressupostos dessa legislação, além de caracterizar o grau de dependência e impossibilidade do setor educacional na formação de seus currículos, a partir do cultivo de uma educação fundamentada em valores voltados para a promoção do homem.

Ainda em relação ao parágrafo acima, é relevante identificar que os cursos só poderão funcionar se estiverem organizados conforme os padrões oficializados - herança norte-americana, que permeia a própria organização curricular por meio de intensa fragmentação ou "disciplinarização" do conhecimento, avaliando-se o conhecimento por passos delimitados - critérios dos docentes das disciplinas. Essa disciplinarização, além de conduzir para o desenvolvimento das práticas - técnicas (como veremos adiante), tem efeitos danosos à medida que impede a com

preensão dos princípios determinantes mais gerais e básicos do processo educacional e o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente.

Um aspecto que merece ser focalizado é a extensão de seu discurso, vazio de conceitos, formalmente encadeado, numa seqüência de justificativas sobre os textos legais que o antecederam, para então determinar que

"a formação de professores para o ensino de 2º grau de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior."

Concretizou-se, assim, a formação de profissionais técnico-administrativos da educação, por meio das "habilitações", entre elas a de Supervisão Escolar (e não Educacional), para cumprir sua função de executora de diretrizes e decisões planejadas em outra instância, pelo desenvolvimento acurado de técnicas, procedimentos e processos de avaliação a serem aplicados no sistema. Os verdadeiros problemas educacionais permanecem, pois, insolúveis pela universidade e, conseqüentemente, pelo Supervisor "Escolar" atuante, a partir da fixação de currículos nas habilitações, ficando definitivamente "cimentada" a reprodução das classes sociais e a satisfação das necessidades políticas e econômicas, a primeira, pela garantia da concretização dos fins propostos no centro, e as segundas, pelo aumento de "eficácia" do sistema, aumentando a produtividade pelo

controle do trabalho docente que, dentro desse quadro, não exige formação muito apurada e, portanto, tem menor custo. Como ao nível de especialista poucos têm acesso, conforme mostra a pirâmide escolar brasileira, a organização revela, assim, sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes. Concretizou-se, pois, ao nível educacional, a ruptura política anteriormente havida. A institucionalização das técnicas e, mais especificamente, as de Supervisão Escolar (e não Educacional) de acordo com o estudo desenvolvido, não foi senão mais uma inovação de ordem política para atender aos fins do "Desenvolvimento Nacional", como consta no próprio texto do Parecer:

"... que o Conselho tenha por necessárias ao desenvolvimento nacional também sujeitas a currículos e duração mínimos..." (O grifo consta no texto original do Parecer).

Mais uma justificativa para a reforma, que evidencia a tendenciosidade tecnicista e a ideologia política, apontada a seguir:

"A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples 'meios' para ministrar disciplinas, não necessariamente todas que figurem nos currículos dos cursos." (O grifo consta no texto original do Parecer).

Como "meios", se tomarmos o contexto como determinante, as escolas de formação de especialistas em Supervisão Escolar

se identificam, conforme os estudos realizados, com os aparelhos ideológicos de Estado, pelos quais a Supervisão, sobre as mais diversas perspectivas que for enfocada, estará mistificando a realidade e formando - no sentido literal do termo - o "especialista" que o sistema determina, para sua própria garantia e segurança.

Assim, os princípios proclamados em toda a legislação não coincidem com os princípios reais não explícitos, mas contidos nas entrelinhas do Parecer, e que ali se revelam na forma de organização e funcionamento e nos meios preconizados e valorizados de acordo com o modelo social, econômico e político: o aprimoramento técnico para assegurar eficiência e produtividade. É importante, aqui, apontar-se para a relação entre a lógica da ênfase técnica com a tecnocracia do poder.

Uma importante evidência, coerente também com o contexto estudado, é a formação de planejadores ao nível de mestrado e a de supervisores ao nível de graduação, conforme o texto:

"A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei nº 5.540/68, excetuado, apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado..."

Se a pirâmide educacional é uma constatação e um reflexo da pirâmide social, o Parecer nº 252/69 contribuiu para o afunilamento. Legitima-se e institucionaliza-se ao nível educacional a premissa e estrutura do modelo político, baseada no

princípio de Taylor - separação de concepção e execução ou, como ele mesmo diz, "separação de trabalho mental e manual" (ou conforme as palavras do Pe. Vasconcellos sobre a Lei nº 5692/71: "a educação 'geral' frente à formação 'especial' para cuidar da cabeça e das mãos, em ordem à formação integral do adolescente") exigindo e formalizando, assim, o exercício do controle entre o planejado e o executado.

Outro aspecto importante a considerar é o fato de que apenas uma pequena minoria tem acesso ao curso de Mestrado em Planejamento, configurando-se, portanto uma estrutura centralizada, elitista e que referenda o modelo tecno-burocrático.

Mais enfaticamente, o Parecer situa a cisão referida anteriormente com mais uma justificativa expressa:

"Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar corretamente o 'Planejamento', pois incorporavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase inicial, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos 'longos' de graduação". (O grifo pe do texto).

Se a distinção se prende às exigências do mercado de trabalho - discurso economicista - esse mercado de trabalho é criado pelo próprio sistema educacional público e privado a par

tir de um planejamento de estrutura e funcionamento do mesmo; portanto, é redundante e incoerente essa justificativa, a qual procura atenuar ou disfarçar a distinção que revela. Se a supervisão é mais necessária em termos de quantidade (números) do que o Planejamento, que deve ser situado em outro nível, quer dizer que a supervisão precisa, em decorrência do próprio sistema, ser formada - no sentido literal do termo - para executar (e ficar "em função de") o que foi decidido pela cúpula da pirâmide. Em contrapartida o Planejador, que o Parecer diz ser necessário em número bem menor, deve ser formado a nível de Mestrado, o que é, também, decorrência do próprio sistema, que determinou e ratificou deverem ser as decisões tomadas ao nível de gabinete, cabendo à supervisão executar rigidamente o estabelecido. Importância e profundidade, que o Parecer nega como relevantes em termos de hierarquia, é mais uma ideologia política, um artifício que dá importância a uma minoria a quem confere o direito de decidir os destinos educacionais de uma grande maioria, que é "formada" pelos cursos que as habilitam para cumprir, isto é, educar, segundo os padrões da classe dominante, as populações jovens. Profundidade, segundo os termos do Parecer, é privilégio de uma camada mais favorecida e que deverá ser uma minoria.

Mais uma vez se cristalizam as classes sociais polarizadas, o que assegura a reprodução das classes sociais de produção. Aponta-se, assim, mais uma contradição entre o que o discurso ideológico legal proclama e a realidade.

A função supervisora, servindo a essa ideologia, é ex -

pressa mais adiante, no mesmo texto, que ressalta o seu valor:

"O que dia a dia mais se reclama é a formação de melhores professores que, sob a coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto procurou-se atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro."

O discurso do Parecer refere-se aos conceitos - formação de melhores professores, sob a coordenação adequada, missão, dupla tarefa de instruir e educar - sem conceituar, sem posicionar-se, sem revelar o que significa cada um desses conceitos. Poder-se-ia argumentar que isso se aprende nas escolas. Mas pela ótica de raciocínio que vem sendo desenvolvida, formação de melhores professores sob a coordenação adequada implica em cumprimento de normas e diretrizes emanadas do topo, que devem ser executadas conforme o modo de pensar do planejador, independentemente de circunstâncias e contextos diferenciados. Nesse caso, como preservar os valores circunstanciais e individuais numa sociedade tecnológica?

Aquele parágrafo traduz a posição romântica e/ou ingênua do legislador, que institucionaliza a "figura do supervisor" como uma das ocorrências mais felizes. Pergunta-se: Felizes para quem? Para o poder? Para a educação? Para o planejador? Para o educando? Ou para o Supervisor que, formado nessa escola tecnicista, também não vislumbra, assim como os demais

especialistas, a realidade, mas executa com eficiência e eficácia as normas emanadas? Que felicidade é essa? Talvez seja da execução técnica, que é o valor maior para as práticas sociais do planejador.

Outrossim,, para bem organizar a "habilitação técnica em Supervisão Escolar", o Parecer e a Resolução citados determinam que, além das disciplinas fixadas no núcleo comum, sejam exigidas:

- 1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.*
- 2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.*
- 3. Currículos e Programas.*
- 4. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar."*

Quanto aos itens 1 e 2, na organização escolar brasileira atual as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus são vistas, com algumas poucas exceções, de forma acrítica, numa linha formalista, funcionalista, tornando-se uma matéria árida, insípida e aversiva, pois se limita, quase que exclusivamente, ao estudo e interpretação da legislação educacional. É uma forma de inculcação de ideologia da classe dominante, bem como de ocultar os reais problemas da educação brasileira.

No que se refere a Currículos e Programas, seria pertinente questionar a que currículos se refere o Parecer. Deduz-se que se trata dos planos curriculares ao nível de escola, seguindo as diretrizes curriculares emanadas das Secretarias de

Educação. Quanto aos programas, decorrem dos planos curriculares ou ficam sob a responsabilidade dos chamados "conteúdistas", que são os especialistas nas diferentes disciplinas. Ou Currículos e Programas são desenvolvidos ao nível de formação do supervisor, transpondo modelos estrangeiros para serem adaptados à realidade brasileira?

Quanto a Princípios e Métodos de Supervisão Escolar é importante uma análise muito cuidadosa. São princípios de quê? Da Supervisão? Então faz-se necessário caracterizar e conceituar Supervisão. De que forma fazê-lo? O conceito deverá decorrer do contexto? Se assim for, pergunta-se: qual o contexto: o real ou o legal, o explícito ou o implícito? A caracterização da Supervisão precisa ser definida e assumida pelo Educador e pelo Supervisor. É uma opção que lhe confere responsabilidade e, também, a tranqüilidade de poder optar e, não, cooptar. E Métodos de Supervisão? De acordo com a infra-estrutura política, econômica e social configurada, a Supervisão será muito bem formada em métodos se a opção for pela funcionalidade, pela racionalidade, pela tecnologia e não pela reflexão crítica.

No que se refere à Habilitação em Supervisão Educacional constata-se a falta de especificidade. Evidencia-se, ao nível epistemológico, a inexistência de estatuto teórico próprio, o que torna essa especialização dependente de fundamentação e a reduz a um instrumental a serviço de fins. Essa inconsistência teórica aliada à ênfase do aspecto técnico e metodológico coloca outro questionamento quanto à sua função. Qual é a função da Supervisão Educacional ou Escolar? É técnica ou política?

ca? Que fins a Supervisão Educacional se propõe a atingir como técnica?

O curso não possuindo consistência teórica, é carente de uma visão sólida da realidade educacional brasileira. Em consequência, o Supervisor - formado tecnicamente - parte funcionalmente cego para detectar ou visualizar o contexto circunstancial onde vai atuar, preocupado em transmitir conteúdos e aplicar as técnicas aprendidas e que nada têm a ver com as necessidades daquela realidade em que se insere. Adestrado pela universidade ou pelos cursos de "reciclagem" e "especialização" para cumprir as funções pré-estabelecidas nos manuais de Supervisão Escolar e as diretrizes emanadas do Sistema, é - em borá especialista - incapaz de poder interpretar, analisar e refletir criticamente o processo educacional, que não se realiza exclusivamente dentro da escola ou da sala de aula, mas no contexto societário.

Por injunções de vínculo empregatício, formação deficiente, acomodação, reduz-se a função supervisora a reproduzir valores nos quais às vezes não acredita, ou nos quais nem parou para pensar se são realmente válidos.

É preciso atentar-se para o perigo de o Supervisor Educacional construir em seu trabalho "adequado" ao circunstancial, porém ingenuamente inculcando a ideologia e recalçando aspirações individuais e sociais, pois o êxito do recalçamento e da sujeição condiciona o da inculcação. É necessário distinguir a qualidade decisória da qualidade técnica e, a partir

daí, definir a função supervisora.

Em termos políticos, a função supervisora identifica explicitamente, com clareza, os fins a que se propõe? Sua função, então, é reflexiva e crítica? Sua função é conservadora ou transformadora? Mesmo quando ela se apresenta com a roupagem da técnica está cumprindo, basicamente, uma função política, porque sua ação implica num exercício de tomada de decisões, embora essas sejam apenas ao nível da execução na realidade brasileira. O Supervisor Educacional decide sobre atividades de ensino, formas estratégicas de implementação de conteúdos e diretrizes curriculares. Porém, sua função se reduz apenas a decisões estratégicas de implantação de planos curriculares ou relativas ao processo ensino-aprendizagem. Ou o Supervisor Escolar deverá se transformar em Supervisor Educacional com condições de perceber a realidade contextual e a partir dela participar reflexiva e criticamente em todas as direções, quer assessorando os órgãos de decisão a nível de planejamento central da política educacional do país, quer assessorando os órgãos de legislação em educação, redirecionando e redefinindo valores.

É necessário clarificar essa função. Ela se situa no plano de mera execução de uma política educacional direcionada, transculturada, aleatória, desconhecida, ingênua? Ela será uma função ou disfunção?

Ou sua função é política, reflexiva, crítica e auto-crítica, consciente, assumida, com um maior grau de compreensão

da realidade contextual, a fim de exercê-la de forma inovadora, criativa, transformadora, libertadora?

É o Supervisor Educacional um criador de cultura e de aprendizagens não apenas intelectual e/ou técnica, mas também afetiva, ética, social e política, que se questiona e questiona o circunstancial, definindo e redefinindo prioridades em educação no momento histórico brasileiro? Não será essa a sua função?

O Supervisor Educacional deverá ser capaz de desenvolver e criar métodos de análise para detectar a realidade e daí gerar estratégias para a ação; deverá ser capaz de desenvolver e adotar esquemas conceituais autóctones e não dependentes, diversos de muitos daqueles que vêm sendo empregados como "modelos", (americano, alemão ou inglês), pois um modelo de supervisão não serve a todas as realidades.

Parece que, em decorrência do exposto, é necessário e urgente a reestruturação do Curso de Pedagogia e uma reaproximação do Supervisor Educacional da ação educativa - sua função.

A análise do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 2/69 pretendeu caracterizar o Supervisor Educacional tal como o sistema o apresenta, pois foi a partir daí que começou a se formar, de modo específico e em número bem maior, esse "especialista" para o "mercado de trabalho".

Sintetizando, pode-se dizer que o Parecer nº 252/69 re-

flete as linhas mestras do movimento de 1964, buscando ser coerente com os princípios doutrinários do regime vigente.

Em contrapartida, se o Parecer não é claro quanto aos conceitos a que se refere, é rico em justificativas para determinar que se siga uma ideologia. Para tanto, utiliza-se das disciplinas que possam inculcar essa ideologia. Estabelece com clareza a reprodução das classes sociais polarizadas e a satisfação do modelo político econômico, através da diferenciação entre a formação do Planejador e a do supervisor escolar, o primeiro (com letra maiúscula) ao nível de Mestrado e o segundo (com letra minúscula) ao nível de graduação.

Outra condição apontada no Parecer nº 252/69 é a preocupação com a educação e sua qualidade e a determinação de uma educação tecnicista e elitista. É extenso em comentários, buscando harmonizar esses dois aspectos sem, no entanto, conseguir-lo. Pela determinação que faz, caracteriza o Supervisor, na linha economicista transposta do país hegemônico (EUA), como agente responsável pelo controle da execução da ideologia do poder.

Essa análise oferece condições para que se compreenda todo o referencial teórico (Anexo 3) e as práticas conseqüentes que sustentam a Supervisão Escolar, desde o Parecer nº 252/69 que a legitimou na Reforma Universitária.

Oferece, também, possibilidade para uma reflexão: se num primeiro momento a educação e os supervisores escolares se ali

nharam, sem maiores discussões, à política do desenvolvimento, cabe esperar que, no momento atual, recuperando a identidade e a autonomia, a Supervisão Educacional se reencontre também com a realidade e com as questões que lhe são inerentes.

6. CONCLUSÃO.

O presente trabalho foi elaborado com o objetivo de caracterizar a função supervisora no contexto educacional brasileiro, a partir de uma análise crítica de suas relações com o modelo social, político e econômico no qual está inserido e com o qual interage.

Este estudo não pretende dar respostas acabadas ao problema que se coloca em discussão. Pretende, especificamente, caracterizá-lo, embora num estágio inicial, e levantar questões a ele inerentes e que, para os profissionais da educação, são prioritárias, fundamentais, cruciais e básicas à carência de seu desempenho.

As suposições básicas que fundamentaram a análise realizada foram: a Supervisão Educacional é precipuamente política;

na estrutura de classes da sociedade capitalista brasileira que se devem buscar as causas que determinam a função supervisora.

Constatou-se que o Sistema Educacional é uma instituição que cumpre duas funções estratégicas para a sociedade de onde se origina; a reprodução da cultura e a reprodução das classes sociais, reproduzindo as representações simbólicas, ou seja, as idéias que os homens fazem dessas relações.

Evidenciou-se que a nova estruturação do modelo econômico com brasileiro como capitalista-monopolista-associado, exigiu, de acordo com a sua lógica, a planificação da economia. A relação complementar entre capital e trabalho, como prioritária, resultou na disseminação da idéia de aumento de produtividade, com vistas à acumulação de capital, o que fortaleceu a racionalização como mecanismo de solução e eficiência para assegurar a paz social.

Verificou-se que o Estado Intervencionista caracterizou-se como autoritário, restringindo a participação popular no processo decisório, com planificação centralizada e participação cada vez maior do Setor Estatal no processo econômico e educacional.

Especificar o conceito de educação decorrente da realidade deste contexto, como referencial para o atingimento dos objetivos propostos, fêz-se necessário.

Decorrente do modelo implantado, no momento histórico atual, mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático, visando a assegurar o Desenvolvimento Nacional e a estabilidade política, tornou-se essencial a formação de profissionais e especialistas, em quantidade e qualidade, que assegurassem a racionalidade do processo.

A educação, pois, apresenta-se como um meio - técnica social - entre outros, para a consecução dos objetivos do sistema num duplo aspecto: pela qualificação, que permite a produtividade, eficiência e eficácia (racionalidade), e pela incorporação de normas, valores e padrões de comportamento condizentes (ideologia). Dessa forma, a educação tecnicista desvirtua a verdadeira ação educativa, tornando-se disfuncional (função ou disfunção?) e anacrônica, oferecendo chances através de "modelos" que são aplicados ingenuamente pelos educadores e, mais especificamente, pelos supervisores, alienados das circunstâncias reais que deveriam atender.

O modelo adotado refletiu uma disseminação de ideologia, através de agentes preparados para executar o planejamento oriundo de decisões centralizadas.

As análises desenvolvidas mostraram que o próprio modelo, fruto de suas contradições, gera a sua negação, pois entre as muitas intencionalidades que cruzam o espaço escolar surge um produto que não se identifica com o discurso ideológico: trata-se do "saber crítico", o saber real que, por decorrência, é

a contra-ideologia - verdadeira tomada de consciência da situação que oportuniza a síntese libertadora.

Na seqüência dos objetivos propostos, a função supervisora foi equacionada a partir de suas origens: as relações entre o homem e o trabalho. Constatou-se que da separação entre a concepção e execução do trabalho é que se originou a supervisão, para exercer o controle sobre o processo. Delinea-se como uma função técnica que passa a exercer-se de acordo com os interesses do capitalista - uma função técnica que está a "serviço de".

A origem da supervisão está na própria natureza da gerência, que é o antagonismo entre os que executam o processo e os que dele se beneficiam.

Incorporando contradições, as transposições se fazem de um âmbito para outro, do modelo para o sistema que dele decorre e que passa a ser decorrente. Assim, surge a Supervisão na Educação.

Com o Taylorismo evidencia-se uma justificativa para a apologia da polarização das classes sociais decorrentes dos modos desiguais de produção da existência, pela aplicação do conceito de racionalidade funcional, introduzindo a especialização - perspectiva mecanicista, funcionalista e que, de forma alguma, pode existir para o que se concebe ser a "promoção do homem".

Nesse contexto, emerge a Supervisão Escolar como um meio de controlar o que foi planejado ao nível central. Controle então, é definido como: "*correção de desvios entre o planejado e o executado.*" (Kast & Rosenzweig, 1976, p.521).

Constatou-se a cisão entre a decisão e a execução, no Brasil, institucionalizada pelo Decreto-Lei nº 200/67, que define o caráter formal e normativo do Sistema, decorrente do modelo referenciado.

O Parecer nº 252/69 foi, formalmente, a concreção da dicotomia decisão-execução, no processo educacional decorrente do contexto.

A institucionalização da Supervisão Escolar revelou mais uma inovação educacional de ordem política para atender à ideologia do Sistema, evidenciando uma tendência tecnicista, excludente, fundamentada na racionalidade do modelo formal, com a finalidade de garantir o não surgimento de antagonismos, "cementando" a estratificação.

Essas colocações, que sintetizam a análise desenvolvida nos capítulos anteriores, exigem que se coloque em tela a necessidade de se compreender a Supervisão no processo educacional, na sua dicotomia entre o formal e o real, entre a decisão e execução (função ou disfunção?), como condição de "especialista em educação".

Retomando o real conceito de educação como ação consci-

ente, reflexiva e crítica que se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado, que lhe fornece condições reais de decidir, optar e assumir, evidenciaram-se as contradições.

Com base na premissa:

"As idéias e valores da classe dominante não são capazes de transmutar a realidade. Ora, não o fazendo - por limites estruturais - a ideologia dominante mascara as contradições de interesses e as formas opostas e antagônicas de captar a realidade, mas não as transforma, já que não transforma as condições sob as quais se desenvolvem as práticas dominadas." (Warde, 1977, p.90).

Coloca-se o relevante problema: se a SUPERVISÃO ESCOLAR está cumprindo as suas funções implícitas, isto é, decorrentes da política vigente como racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora, executória, perpetuadora da estratificação social, caracteriza-se como FUNÇÃO em relação ao sistema e como DISFUNÇÃO em relação à educação.

Porém, se a SUPERVISÃO se configurar como EDUCACIONAL, isto é, explicitamente, capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexiva, crítica, consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória, libertadora, criativa, em todas as direções, pode-se considerá-la não uma DISFUNÇÃO, mas uma FUNÇÃO comprometida com a educação.

Como superar essa dicotomia? A resposta se nos afigura fácil de ser dada: é uma questão de opção.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.
São Paulo, Rumo, 1970.

_____. Elementos de autocrítica. Barcelona, Laia, 1975.

ARROYO, Miguel G. O contexto educacional brasileiro - seus de-
terminantes: operários e educadores se identificam que
rumos tomará a educação brasileira? Conferência apresenta-
da no 2º Encontro Nacional de Supervisores de educação,
Curitiba, 1979.

BABBAGE, Charles. On the economy of machinery and manufactu-
res. Nova York, Monthly Review Press, 1963.

BEEBY, C.E. Educação e desenvolvimento econômico. Rio de Ja-
neiro, Zahar, 1973.

BERGER, Manfredo, Educação e dependência. Porto Alegre, Difel,
1976.

- BLAUG, M. Economia de la educacion. Madrid, Tecnos, 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Documenta nº 100. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1969.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Currículos mínimos dos cursos superiores. Porto Alegre, Edições URGs, 1971.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- _____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BREJON, Moysés. Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento: uma perspectiva brasileira. São Paulo, Pioneira, 1968.
- BROOKOVER, Wilbur B. "A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora". In Luiz Pereira & Marialice Foracchi. Educação e sociedade. São Paulo, Nacional, 1976.
- CAMPOS, Roberto de O. "Educação e desenvolvimento econômico". In: Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. A educação que nos convêm. Rio de Janeiro, APEC/IPES, 1969.
- CARDOSO, Fernando H. O modelo político brasileiro. Rio de Janeiro, Difel, 1979.
- _____. "Hegemonia burguesa e independência econômica: raízes estruturais da crise política brasileira". In: Celso Furta-

- do. Brasil: tempos modernos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- CARNOY, Martin. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- CASTRO, Cláudio de Moura. Investimento em educação no Brasil: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais. Rio de Janeiro, IPEA, 1973.
- CIRIGLIANO, Gustavo. Fenomenologia da educação. Petrópolis, Vozes, 1969.
- COOMBS, Philip H. A crise mundial da educação. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- CUNHA, Álvaro José. Ensaio de administração dialética: enfoque humanizante, Belo Horizonte, UNA, 1978.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- _____. "O modelo alemão e o ensino brasileiro". In: Walter Garcia. Educação contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1976.
- _____. Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.
- _____. "Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação". In: Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, MEC, 1979.
- DEMO, Pedro. "Acesso à universidade". In: Educação Brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ano II - (4), Brasília, 1980.

- DOCKÈS, Pierre. A internacional do capital. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- DRÜGG, Kátia Issa. O Ensino municipal de São Paulo: análise do planejamento curricular. São Paulo, Loyola, 1979.
- DURAND, José C. Garcia. Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. São Paulo, Nacional, 1972.
- ESTABLET, Roger. "A escola". In: Tempo brasileiro. Rio de Janeiro (35), out/dez, 1973.
- FAURE, Edgard et alii. Aprender a ser. Lisboa, Bertrand, 1974.
- FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- _____. A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. São Paulo, EDART, 1977.
- FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. Portugal. Fundo de Cultura, 1964.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Educação: modernização ou dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GARCIA, Walter E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. Pequena antologia política. Barcelona, Fontanella, 1974.
- GUSDORF, Georges. Professores para quê? Lisboa, Martins, 1976.

- ILLICH, Ivan. Celebração da consciência. Petrópolis, Vozes , 1975.
- _____. Sociedade sem escolas. Petrópolis, Vozes, 1973.
- JAGUARIBE, Hélio. "Brasil: estabilidade social pelo colonial - fascismo?" In: Celso Furtado (coord.). Tempos modernos , Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- KAST, Fremont & ROSENZWEIG, James. Organização e administração: um enfoque sistêmico. São Paulo, Pioneira, 1976.
- LAFER, Betty M. Planejamento no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- LANGE, Oskar. A economia nas sociedades modernas. Lisboa, Prelo, 1971.
- MANNHEIM, Karl. Ideologia e utopia. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MANTOUX, Paul. La révolution industrielle aux XVIII^e siècle - Essai sur les commencements de la grande industrie moderne en Angleterre. Paris, 1959, s.e.
- MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- MARTINS, Carlos E. Capitalismo de Estado e modelo político no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- _____. Estado e capitalismo no Brasil. São Paulo, Hucitec, 1977.
- MIALARET, Gaston. As ciências da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- MELLO, Guiomar N. A atuação do supervisor. Conferência apresentada no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educa-

ção, Curitiba, 1979.

MOTTA, Fernando C.P. Teoria geral da administração: uma introdução. São Paulo, Pioneira, 1974.

PEREIRA, Luiz. Capitalismo, notas teóricas. São Paulo, Duas Cidades, 1977a.

_____. Anotações sobre o capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1977b.

_____. Estudos sobre o Brasil contemporâneo. São Paulo, Pioneira, 1978a.

_____. Ensaio de sociologia do desenvolvimento. São Paulo, Pioneira, 1978b.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. O colapso de uma aliança de classes. São Paulo, Brasiliense, 1978a

_____. Estado e subdesenvolvimento industrializado. São Paulo, Brasiliense, 1977.

PRADO, Jr., Caio. História econômica do Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1974.

POLLARD, Sydney. The genesis of modern management: a study of the industrial revolution in Great Britain. Cambridge, Mass., 1965.

POULANTZAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. Fascismo e ditadura. vol. II, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

_____. "Escola em questão". In: Tempo brasileiro. Rio de Janeiro (35), out/dez, 1973.

POVIÑA, Alfredo. "La educación desde el punto de vista socio-

- lógico". In: Lecciones de Sociologia. Tomo III, Assandri, Córdoba, 1942.
- RABELLO, Ophelina. "Sociologia da educação". In: Antonio Muniz de Rezende. Iniciação teórica e prática as ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979.
- REDDIN, W.J. Eficácia gerencial. São Paulo, Atlas, 1976.
- REZENDE, Antonio Muniz. "Crise do ensino, crise da cultura". In: Educação brasileira. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ano I - (1), Brasília, 1978.
- _____. Doutoramento em educação no país. Rio de Janeiro, ANPED, 1979.
- _____. O contexto educacional brasileiro: seus determinantes. Conferência apresentada no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação, Curitiba, 1979a.
- RIBEIRO, Darcy. Universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- RIBEIRO, Maria L.S. História da educação brasileira: a organização escolar. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- ROMANELLI, Otaíza O. História da educação no Brasil 1930/1973. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- SANDER, Benno. Educação brasileira: valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira, 1977.
- SANTOS, José Henrique. "A universidade e a sociedade brasilei

- ra atual: participação e alienação". In: Estudos e debates. n.º 1, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, 1978.
- SANTOS, Theotônio dos. Concepto de classes sociales. Buenos Aires, Galerna, 1973.
- SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. São Paulo, Saraiva, 2ed., 1975.
- _____. "Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis n.º 5.540/68 e 5.692/71". In: Walter E. Garcia (org.). Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1976.
- _____. "Educação brasileira: problemas". In: Educação & Sociedade. (1), setembro, 1978.
- _____. Caracterização da Supervisão Educacional no atual contexto brasileiro, Conferência apresentada no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação, Curitiba, 1979.
- SCHWARTZ, Bertrand. A educação amanhã. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SINGER, Paul. A crise do milagre: interpretação crítica da economia política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Moraes, 1977.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese da história da cultura brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. "Classes sociais e estratificação social". In: Marialice Foracchi & José de S. Martins. Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

- TAVARES, Maria da C. Da substituição de importações ao capitalismo financeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- TAYLOR, F.W. Principles of scientific management. Harper & Row, New York, 1947.
- TRATEMBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. São Paulo, Ática, 1977.
- VOX LEGIS Equipe (Org.). Reforma administrativa. São Paulo, Sugestões Literárias, 1979.
- WAHRLICH, Beatriz M. de Souza. Uma análise das teorias de organização. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1967.
- WEFFORT, Francisco C. "O populismo na política brasileira". In: Celso Furtado. Brasil: tempos modernos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ZUNG, Acácia Z. Kuenzer. A formação de recursos humanos de nível intermediário no contexto do modelo político e econômico brasileiro. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1979a. Tese (MS).
- As implicações do modelo político brasileiro na determinação das funções do supervisor de educação. Conferência apresentada no 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação, Curitiba, 1979.

ANEXO I

A N E X O I

C U R R Í C U L O D E P E D A G O G I A

Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.

Parecer nº 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969 (Proc. 675/69-CFE).

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como disfarçar.

I

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei 1190, de 4 de abril de 1939, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório - juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) - o bacharelado nesse curso para o exer

cício dos cargos técnicos de Educação (arts. 51, letra c e 52). A forma genérica então empregada já traía uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização.

O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do *curso* à medida que os *cargos*, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigações pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de *técnico de Educação* chegou quase ao descrédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se, ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois, praticamente revogou o Decreto-Lei 1.190/39 ao prescrever apenas, para esse efeito, uma "conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior"; e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispendiosa, a admissão de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o clientelismo também se fez sentir, embora com

intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escolas de 2º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escola de 1º grau, o citado Decreto-Lei 8.530/46 prescreveu (arts. 3º, 4º § 3º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível normal, a funcionarem em *institutos de educação*. Embora outra coisa não seja "um curso pós-normal senão um curso superior", como já salientávamos no Par. 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda conservou a atitude de só a custo classificar como tal uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas *liberais*, cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

II

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua longa tramitação de quinze anos fez com que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, e deixasse de in-

corporar as novas tendências que se esboçaram nesse período, acompanhando as grandes mudanças que então se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos. Os inspetores e diretores de escolas do 2º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigido para os professores. Quanto aos primeiros, a lei apenas aludia (art. 65) a "conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de função de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino"; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 42) que "o diretor ... deverá ser educador qualificado". Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Decreto-Lei 8.530/46, já comentado, de estudos a serem feitos em cursos próprios "abertos a graduados em escolas normais de grau colegial".

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número dezenas de vezes inferior ao de professores... Seria então o caso, evidentemente absurdo, de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25% do corpo docente em exercício. Mas isto se fez, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevendo-se para a transição (art. 117) um "exame de suficiência" que supriria, como vem suprindo, a falta de mes-

tres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ter preparo realmente superior à vaga "qualificação" requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não-docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os "do ensino primário" (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os "do ensino médio" (art. 63), com formação em "*curso especial* a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores de ensino". A prevalecerem os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores "do ensino médio" uma preparação regular; mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em moldes pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo regular para a pós-graduação e admitiu-se ao mesmo tempo, que a um curso pós-graduado tivessem acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria freqüentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se "os diplomados em Educação Física", não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referência que teve de situar-se o Par. 251/62, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do

curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensejando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação de especialistas, entretanto, acabou revestindo uma fluidez que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduzisse ao passo imediato; mas só com exceção tal aconteceu, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar imprecisão do Parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alternativas ajustáveis às características do trabalho educacional, encarado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

III

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção do duplo sentido de evitar a fluidez reinante em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. À noção tradicional do diploma como algo que "assegura privilégios" ao seu portador, a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor. Assim é que os artigos 18 e 26 empregam a expressão "cursos corres-

pondentes a profissões reguladas em lei", ao invés de "cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais", como ainda registrava a art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente esses "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei" serão "reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação" e terão "validade em todo o território nacional" (art. 27): também a terão outros, além deles, que o Conselho venha a criar, por "necessários ao desenvolvimento nacional" (art. 26), ou que "as universidades e os estabelecimentos isolados" organizem "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional" (art. 18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os desdobramentos que, a todo instante, operam-se nas profissões de nível superior com aceleração crescente; donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade:

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas *profissões liberais* acrescentaram-se as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhe a rigidez de preparação única e duração *longa* dos estudos. À medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modelo tradicional e, em dado momento, tornou-se urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispõe que "os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de cor-

responder às condições do mercado de trabalho". Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança a muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1º do mesmo art. 23) que "serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como sói ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou em áreas diferentes. Todo o ensino superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuiriam desde logo aos cursos *longos*, se estes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o § 2º do art. 23: "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos". Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquela exigência básica de "modalidades diferentes" (art.23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará "em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo", o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca especificamente à Educação, a Lei 5.540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei 53, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu art. 39, dispôs que, entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, "se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas em educação". Não definiu, porém, quais seriam estes especialistas, em face mesmo dos seus propósitos limitados, o que fez prevalecer ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de *diretrizes e bases*, deu o passo imediato e dispôs (art. 30) que "a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior".

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no *caput* do art. 27: (a) as correspondentes a essas especialidades *reguladas em lei*, que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art. 26; (b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por "necessárias ao desenvolvimento nacional", também sujeitas a currículos e duração mínimos, de acordo com o mesmo art. 26, e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional", segundo estabelece o art. 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá "apresentar modalidades diferentes

quanto ao número e à duração" (art. 23, *caput*), aquilo que antes se chamava "pós-normal" passa a qualificar-se naturalmente como "superior", num esquema "de curta duração", agora tornado obrigatório (§ 1º do art. 23).

Daí (aflorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutura) não se há de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos *completos* de graduação estejam impedidos de funcionar em Institutos de Educação ou, ao contrário, que somente nestes possam desenvolver-se estudos superiores para a formação de especialistas - diretores, inspetores, supervisores, etc. - destinados à escola primária. A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples *meios* para ministrar disciplinas, não necessariamente todas, que figurem nos currículos dos cursos. Assim, de acordo com os §§ 1º e 2º do art. 30, o preparo de professores e especialistas de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, "mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos", como realizar-se em "um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários". O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob "coordenação que assegure a unidade dos estudos".

IV

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não

sõ admite como exige "modalidades diferentes" de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso ver, somente quando se ultrapasse o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente - como num bacharelado em História Geral e em História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo, já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução, que ora submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/62, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específica. A própria *Sociologia Geral*, agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas, já é obrigatória desde 1962 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia, a História e a Filosofia da Educação, prescindir da sua própria fundamentação geral, como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como uni

ca modificação neste particular, propomos o acréscimo de Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificado; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *last but not least*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias:

- 1.1 - Sociologia Geral
- 1.2 - Sociologia da Educação
- 2.0 - Psicologia da Educação
- 3.0 - História da Educação
- 4.0 - Filosofia da Educação
- 5.0 - Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei 5.540/68, excetuando apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas *também* em curta duração, visando à escola de primeiro grau. Apressamo-nos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária

ria oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar corretamente o Planejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase *inicial*, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos *longos* de graduação.

Em posição intermediária, encontra-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontecia, por "Cursos Especiais" em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assume a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, reduz em muito a importância de um Conselheiro individualizado. O que dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto procurou-se atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Para estas cinco habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para ensejar as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

- 1.1 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- 1.2 - Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- 1.3 - Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior
- 2.0 - Princípios e Métodos de Orientação Educacional
- 3.1 - Princípios e Métodos de Administração Escolar
- 3.2 - Administração da Escola de 1º Grau
- 4.1 - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
- 5.1 - Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
- 5.2 - Inspeção da Escola de 1º Grau
- 6.0 - Estatística Aplicada à Educação
- 7.0 - Legislação do Ensino
- 8.0 - Orientação Educacional
- 9.0 - Medidas Educacionais
- 10.0 - Currículos e Programas
- 11.1 - Metodologia do Ensino de 1º Grau
- 12.2 - Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio).

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comum anteriormente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional - as dos números 1.1, 1.2, 2.0, 8.0 e 9.0;
- b) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as dos números 1.1, 1.2, 3.1 e 6.0;

- c) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1ª e 2ª graus - as dos números 1.1, 1.2, 4.1 e 10.0;
- d) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1ª e 2ª graus - as dos números 1.1, 1.2, 5.1 e 7.0;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais - as dos números 1.1, 11.1 e 11.2;
- f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1ª grau - as dos números 1.1, 3.2 e 6.0;
- g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1ª grau - as dos números 1.1, 4.1 e 10.0;
- h) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1ª grau - as dos números 1.1, 5.2 e 7.0.

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel*. Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor, falseia o que se há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas "de conteúdo", o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino - nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a *licença* comum de magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que acontecia antes do Parecer

* Acolhendo embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou emenda do Conselheiro D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de "licenciado".

nº 251/62, quando se ministrava uma curiosa *Didática de Pedagogia* pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras...

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter obrigatório no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e Prática da escola primária, veio a constituir uma dentre as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se fez com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais, os que obtenham o bacharelado em outra duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reduzidos. Tal não impede que as instruções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente de lineado foi o do exercício de atividades docentes na escola de 1º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Parecer 251/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse a suscitar-se nas regiões mais desenvolvidas do País.

A previsão confirma-se dia a dia e, à medida que essa tendência adquire alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que o é legalmente não há dúvida, porque afinal *quem pode o mais pode o menos*: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão deixa de ter uma certa procedência do ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia, recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que parece prematura. Assim, para os bacharéis que se preparem ao ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática e poderá ser conseguida por acréscimo pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos ideais para iniciar esta fase mais avançada.

Além das habilitações expressamente previstas em lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instituições de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuízo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se chegou, assim, a qualquer delineamento curricular nesta parte, apenas admitindo a Resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação -

a) Matérias pedagógicas da parte comum:

- Psicologia da Educação
- Sociologia da Educação
- História da Educação
- Filosofia da Educação
- Didática

b) Matérias e atividades da parte diversificada:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior
- Estatística Aplicada à Educação
- Currículos e Programas
- Medidas Educacionais
- Legislação do Ensino

c) Outras matérias ou atividades ainda não mencionadas
como, por exemplo:

- Economia da Educação
- Antropologia Pedagógica
- Educação Comparada
- Técnicas Áudio-Visuais de Educação
- Rádio e Televisão Educativa
- Ensino Programado
- Educação de Adultos
- Educação de Excepcionais
- Clínica de Leitura
- Clínica da Voz e da Fala

- Higiene Escolar
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluíam em nível de graduação: 2.200 e 1.100 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efetivo, reduzindo-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial 159/65, que tinha caráter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art.26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da LDB, mínimo deve ser o currículo e *mínima*, também, a *duração* que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos acréscimos feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas nada impede que, se assim for necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova sistemática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é a exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiência de magistério.

Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergem todas as atividades escolares.* Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitações a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta idéia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da "educação permanente", inspira em vários outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de "disciplinas de conteúdo" que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico *puro* poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério. Esse enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de Mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetimos que, excetuado o caso particular do Planejamento, trata-se de solução que não passa de simples faculdade, porquanto seria impossível saltar bruscamente para a pós-graduação quando, pelo menos em âmbito nacional,

* O Plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações.

os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é de supor que a passagem se opere com alguma rapidez, paralelamente aos primeiros ensaios de formação do professor primário em grau superior.

No momento e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento de profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum ao saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que ele se desdobra. Em função desta especificidade não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e para orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para o preparo somente de administradores, se incluída em modalidades diversas de duração; ou da Sociologia, para sociólogos da Educação e para inspetores; ou da Filosofia da Educação, se administrada em bacharelado e em mestrado; o de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação; e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tornar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal, que poderá trazer para a Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimentos.

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um

curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que hão de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente, nos "currículos plenos", se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornem mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não têm caráter de *disciplinas* e sim de *matérias* (quase, diríamos, de "matéria prima") a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares. Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de *mínimo*, porém mais se justifica no caso especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis - Ministério, sistemas de ensino e escolas - a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longe de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da "curta duração"; em outros, já poderão ser atingidos os cursos *completos* de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se enveredará por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro

se transformará; mas não será necessário expedir novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revestir: a de maior persistência no tempo.

Em anexo, o projeto de Resolução.

S.S., em 6 de março de 1969.

O Subgrupo: Valnir Chagas - Relator, Newton Sucupira,
Pe. José Vieira de Vasconcellos, Durmeval
Trigueiro.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos Mínimos dos Cursos Superiores*. Porto Alegre, Edições URGs, 1971, p.49-62.

ANEXO II

A N E X O II

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 12 DE MAIO DE 1969

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Par. nº 252/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura, em 9 de maio de 1969,

Resolve:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

Art. 2º - O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função da habilitação específica.

§ 1º - A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral
- b) Sociologia da Educação
- c) Psicologia da Educação
- d) História da Educação
- e) Filosofia da Educação
- f) Didática

§ 2º - Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o artigo 5º do Decreto-Lei nº 363, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar
- f) Administração da Escola de 1º Grau
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
- h) Supervisão da Escola de 1º Grau
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
- j) Inspeção da Escola de 1º Grau

- l) Estatística Aplicada à Educação
- m) Legislação do Ensino
- n) Orientação Vocacional
- o) Medidas Educacionais
- p) Currículos e Programas
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (Estágio)

Art. 3º - Para cada habilitação específica, serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as e numeradas no § 3º do artigo anterior:

1. Orientação Educacional - as das letras *a, b, d, n* e *o*.
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as das letras *a, b* e *l*.
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as das letras *a, b, g* e *p*.
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus - as das letras *a, b, i* e *m*.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais - as das letras *a, q* e *r*.
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as das letras *a, f* e *l*.
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as das letras *a, h* e *p*.
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as das letras *a, j* e *m*.

Art. 4º - O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

- a) nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do art. 3º, duas mil e duzentas (2.200) horas de atividade, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos.
- b) nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do art. 3º, mil e cem (1.100) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um e meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5º - Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras *a, c, d e f* do § 1º do art. 2º,
- b) às matérias e atividades previstas nas letras *a, b, c, l, m, o e p* do § 3º do art. 2º,
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único - A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9º do Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6º - Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único - Além do estágio previsto neste artigo, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7º - O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

Parágrafo único - A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1º do art. 2, letras b a f), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prá

tica de ensino.

Art. 8º - As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas;
- b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação tenham alcançado o mínimo de duas mil e duzentas (2.200) horas.

Parágrafo único - A formação de especialistas de Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra *b* deste artigo.

Art. 9º - As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível de estudos em cada caso.

Art. 10 - As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

tica de ensino.

Art. 8º - As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas;
- b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação tenham alcançado o mínimo de duas mil e duzentas (2.200) horas.

Parágrafo único - A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra *b* deste artigo.

Art. 9º - As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível de estudos em cada caso.

Art. 10º - As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

Art. 11º - Revogam-se as disposições em contrário.

(a) José Barreto Filho, Presidente.

Art. 11 - Revogam-se as disposições em contrário.

(a) *José Barreto Filho*, Presidente.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Currículos Mínimos dos Cursos Superiores*. Porto Alegre, Edições URGs, 1971, p.18-21.

ANEXO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
HABILITAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR

1979

Profa. NAURA SYRIA FERREIRA CORRÊA DA SILVA

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

1. ABU-MERHY, Nair Fortes. Supervisão do ensino médio. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
2. ANDRADE, Narcisa Veloso de. Supervisão em educação. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos/FENAME, 1976.
3. APARÍCIO, Luis. Tópicos iniciais sobre Supervisão da Educação. São Paulo, CRPE-OEA - Curso para Administradores e Supervisores da Educação na América Latina, 1972.
4. ARISTON, Eunice & PORTO, Tania M.E. Manual de supervisão educacional para o ensino superior - uma abordagem sistêmica. Porto Alegre, Sagra, 1979.
5. _____. Funções da supervisão escolar. Porto Alegre, Sagra, 1979.
6. ARMSTRONG, R.J. Desarrollo y evaluacion de objetivos de conducta. Buenos Aires, Guadalepe, 1973.
7. ASSOCIATION FOR STUDENT TEACHING. El maestro supervisor: aspectos de la prática pedagógica. Buenos Aires, Troquel, 1972.
8. ATTA, Dilza M.A. & SIMÕES, Jandira L. Supervisão educacional. Salvador, Arco-Iris, 1975.
9. BAIOCCHI, Josephina D. *et alii*. Montagem de projetos de ação pedagógica.

10. BEAUCHAMP, George A. Curriculum theory. Illinois, Wilmette, 1968.
11. BENATAR, Roberto L. Supervisão escolar no ensino fundamental. São Paulo, Ciência e Cultura, 1962.
12. BENTON, Lewis R. Supervisão & gerência. Rio de Janeiro, Atlas, 1972.
13. BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre, Globo, 1975
14. BLACK, James M. Prática gerencial para supervisores. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.
15. BLOOM, Benjamin *et alii*. Como aprender para lograr el dominio de lo aprendido. Buenos Aires, El Ateneo, 1975.
16. _____. Evaluacion del aprendizaje. Argentina, Troquel, 1975.
17. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
18. BOWEN, Constance M. Formação de supervisores na sociedade moderna. São Paulo, Difel, 1975.
19. BRADFIELD, Luther E. La funcion de la supervision en la escuela primaria. Buenos Aires, El Ateneo, 1968.
20. BREMBECK, Lola & TIMOTHY, Thompson. Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Buenos Aires, Guadalupe, 1976.
21. BRIGGS, Léslie. El ordenamiento de seqüência en la instruccion. Buenos Aires, Guadalupe, 1973.
22. BURMEISTER, Lou E. Reading strategies for secondary school

- teachers. Califórnia, Wesley, 1974.
23. BURS, Richard W. & BOOKS, Gary D. Curriculum designs in a changing society. New Jersey, Educational Technology, 1970.
 24. Cadernos da Fundação Carlos Chagas. São Paulo.
 25. CAROPRESEI, Ramón F. Supervision escolar. Argentina, Praxis, 1972.
 26. CHAPPLE, Elliot D. Supervisão de pessoal na indústria. São Paulo, Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1956.
 27. COLS, Susana A. Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Buenos Aires, Marymar, 1976.
 28. DAVIES, Ivor K. O planejamento de currículos e seus objetivos. São Paulo, Saraiva, 1979.
 29. DOLL, Ronald C. El mejoramiento del curriculum. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
 30. DRUGG, Kátia I. O ensino municipal de São Paulo. São Paulo, Loyola, 1979.
 31. ETZIONI, Amitai. Organizações complexas. São Paulo, Atlas, 1971.
 32. _____. Organizações modernas. São Paulo, Pioneira, 1974.
 33. FABER, Charles & SHEARRON, Gilbert. Administracion escolar: teoría y práctica. Madrid, Biblioteca Innovacion Educativa, 1973.
 34. FLANDERS, Ned. Analysing teaching behavior. Addison, Wesley, 1970.

35. FORRACHI, Marialice M. & MARTINS, José S. Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
36. FRANSET, Jane. Supervision escolar como guia. México, Trillas, 1969.
37. GAGNÉ, Robert M. & BRIGGS, Leslie J. La planificación de la enseñanza. México, Trillas, 1976.
38. GARCIA, Walter *et alii*. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.
39. GOODLAD, John. School curriculum and the individual. London, Blaisdell, 1976.
40. HEALD, James & ROMANO, Louis. Selected reading on general supervision. London, The Macmillan, 1970.
41. HEINICH, Robert. Tecnología y administración de la enseñanza. México, Trillas, 1975.
42. HIERRO, Lelia O. Enfoque práctico de la supervision escolar. Buenos Aires. Ed. Kapelusz,
43. HOWELLS, G.H. Aspectos humanos da gerência. Petrópolis, Vozes, 1972.
44. HUBERMAN, A.M. Como se realizam as mudanças em educação. São Paulo, Cultrix, 1973.
45. KAUFMAN, Roger. Planificacion de sistemas educativos. México, 1975.
46. LABORATÓRIO DE ENSINO SUPERIOR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA URGs. Planejamento e organização do ensino. Porto Alegre, Globo/MEC, 1974.

47. LENHARD, Rudolf. Fundamentos da supervisão escolar. São Paulo, Pioneira, 1973.
48. LEMUS, Luis Arturo. Administración dirección y supervisión de escuelas. Buenos Aires, Kapeluz, 1975.
49. MAGER, Robert. Análise de problemas de desempenho. Porto Alegre, Globo, 1976.
50. _____. Medición del intento educativo. Argentina, Guadalupe, 1975.
51. MARQUES, Juracy. Paradigma para análise do ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.
52. MARTINEZ, Maria J. & LAHORE, C. O. Planejamento escolar. Saraiva/MEC, 1977.
53. MATTOS, Alexandre M. Organização. Uma visão global. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1975.
54. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Ensino Fundamental. Publicações, Brasília.
55. _____. Ensino Médio. Publicações, Brasília.
56. _____. 1º Seminário de supervisão pedagógica: Relatório. Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.
57. NEAGLEY, Ross. Técnicas de la moderna supervisión escolar. Buenos Aires, Troquel, 1969.
58. NERBOIG, Marcella. Planeamiento de unidades. Buenos Aires, Guadalupe, 1970.
59. PETERS, David. Princípios de supervisão. São Paulo, Atlas, 1972.

60. PFEIFER, John. Uma nova visão em educação. Rio de Janeiro, Nacional, 1971.
61. POIGNANT, Raymond. Curso de planejamento da Educação. São Paulo, Saraiva, 1976.
62. POPHAM, James & BAKER, Eva. Sistematização do ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.
63. _____. Como planejar a seqüência de ensino. Porto Alegre, Globo, 1976.
64. PRESTES, Naide Alves. Supervisão pedagógica: uma abordagem teórico-prática. São Paulo, Cortez & Moraes, 1976.
65. PRZYBYLSKI, Edy. O supervisor escolar em ação. Porto Alegre, Sagra, 1976.
66. RANGEL, Mary. Supervisão pedagógica: um modelo. Petrópolis, Vozes, 1979.
67. Revistas Curriculum. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
68. SAYLOR, J. Galen & ALEXANDER. Planeamiento del currículo en la escuela moderna. Buenos Aires, Troquel, 1970.
69. SANT'ANNA, Flávia M. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística. Porto Alegre, Kosmos, 1976.
70. SANDER, Benno. Educação brasileira: valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira, 1977.
71. SANTAROSA, Lucila M. Instrução modular em medidas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1975.
72. SERGIOVANNI, Thomas & STARRAT, Robert. Novos padrões de supervisão escolar. São Paulo, EPU, 1978.

73. SMITH, Cameron. Guias para supervisores. México, Trillas, 1975.
74. SOARES, Jacy C da F. Supervisão escolar em tempo de reforma: planejamento, orientação e controle a nível de escola. São Paulo, Ática, 1974.
75. SOUZA, Edela L.P. A análise transacional na supervisão escolar. Um estudo exploratório. Porto Alegre, Porto Alegre, 1975.
76. SPERB, Dalilla. Administração e supervisão escolar. Porto Alegre, Globo, 1976.
77. TABA, Hilda. Elaboracion del curriculum. Buenos Aires, Troquel, 1974.
78. TELES, J.F. de Sá. Supervisão e administração escolar. Princípios e técnicas. São Paulo, FTD, 1967.
79. TRALDI, Lady Lina. Currículo: conceituação e implicações. São Paulo, Atlas, 1977, v.1.
80. _____. Currículo: Metodologia de avaliação. São Paulo, Atlas, 1977.
81. _____. Currículo: teoria e prática. São Paulo, Atlas, 1977.
82. TURRA, Clódia *et alii*. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre, PUC/EMA, 1974.
83. USSAMI, Yoshie. Atuação da supervisão no desempenho das atividades dos docentes de segundo grau. Corumbá, Centro Pedagógico de Corumbá, 1976.
84. VAN DERSAL, Willian. O supervisor eficiente na empresa pública. São Paulo, Fundo de Cultura, 1962.
85. WARDE, Mirian J. Educação e estrutura social: a profissio-