

MARIA STELLA TAVARES ROLLEMBERG

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Maria Stella Tavares Rollemberg e aprovada pela Comissão Julgadora em 20.9.84.

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA:

UMA VISÃO DE SUA PRÁTICA

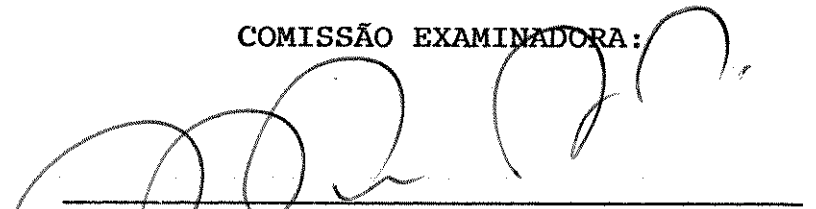
Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de Administração e Supervisão Educacional, sob a orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1984

COMISSÃO EXAMINADORA:



Aneli Domingues de Lencastre

Alcarrvalho

Para os Que Virão

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.

Sabendo que não vou ver
o homem que eu quero ser.

.....

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando

(Thiago de Mello)

À memória de meus pais - Clóvis de Faro Rollemberg e Maria Stella T. Rollemberg - à sua presença atuante ao lado do homem do campo. Ele, tendo a visão mais crítica e abrangente das questões sociais, preocupado em discutir e redimensioná-las à nível político empenhado em testar concretamente alternativas de ação. Ela movida pela instintiva compaixão dos que vêm na fome e doença a vida maltratada, acolhendo a todos que a ela recorriam. À ambos devo a inquietude de quem, sabendo da injustiça, não concebe a desigualdade social como um fato natural ao qual caberia resignar-se.

Aos meus filhos Maria Stella, Antônio Luiz e Daniela, companheiros de caminhada, na esperança de que contribuam para uma sociedade mais justa.

Agradeço a todos - professores, amigos, parentes - que, direta ou indiretamente colaboraram para a realização do meu Curso de Mestrado em Educação, concluído através do presente trabalho.

A realização deste trabalho só foi possível pelo apoio da Universidade Federal de Sergipe, através da bolsa de estudo que me foi concedida pelo Plano Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) da CAPES, e da Secretaria da Educação e Cultura do Estado que possibilitou o meu afastamento para fins de estudo.

LISTA DAS SIGLAS CONTIDAS NO TEXTO

- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- SEC - Secretaria da Educação e Cultura
- DR' - Diretoria Regional de Educação
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- PABAAE - Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Ele
Elementar
- PAMP - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
- USAID-NE - United State Agency for International Development - North
East
- UNESCO - United Nation Education Science Cooperation
- DEF - Departamento de Educação Fundamental
- DEC - Diretoria de Educação e Cultura de Aracaju
- COTEP - Coordenadoria Técnico Pedagógica
- INAE - Instituto Nacional de Alimentação Escolar
- LBA - Legião Brasileira de Assistência
- FISI - Fundo Internacional de Socorro a Infância
- CRHJP - Centro de Recursos Humanos João Pinheiro
- OE - Orientador Educacional

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO

- 1 - A SUPERVISÃO NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SERGIPE.
 - 1.1 - A supervisão escolar no ensino primário na década de 1960.
 - 1.2 - A supervisão escolar a partir da Lei 5.540/68, que estabelece a formação do supervisor em nível superior, na década de 1970.

- 2 - PARTINDO DO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU NA PERIFERIA URBANA DE ARACAJU.
 - 2.1 - Primeiros contatos com a escola.
 - 2.2 - Convivendo com as limitações de ordem física e organizacional da escola.
 - 2.3 - Além de "alunos problemas" quem são as crianças dessa escola?
 - 2.4 - Currículo escolar x aluno = desarticulação.
 - 2.5 - Professores: desafios à sua prática.
 - 2.6 - Mecanismos de "apoio" ao estudante - merenda escolar, livro didático, caixa escolar.
 - 2.7 - Equipe técnica: supervisores, orientadores educacionais e administradores - ações e contradições.

- 3 - PERSPECTIVAS DE AÇÃO PARA O PEDAGOGO NA ESCOLA HOJE.

- 4 - BIBLIOGRAFIA.

- 5 - ANEXOS

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu como fruto de inquietações, questionamentos e reflexões que venho fazendo em torno da Supervisão Escolar. A tarefa de repensar a ação dos supervisores, ou melhor ainda, dos pedagogos na escola, não tem sido uma tarefa isolada e individual. Ao contrário, tem sido uma preocupação dos profissionais dessa área, evidenciada nas realizações de congressos e seminários à nível nacional e regional promovidos, essencialmente por entidades de classe, havendo também iniciativas por parte do MEC e de várias instituições de ensino superior. Em alguns eventos, as exposições e debates sobre o que fazer dos pedagogos têm contado com a valiosa colaboração de sociólogos, antropólogos, filósofos e outros especialistas da Educação. Desse modo, a disposição de se repensar a ação dos pedagogos vem se dando num clima de discussão onde paralelamente são abordados as questões básicas da Educação Brasileira, tais como o problema da evasão, de repetência, da seletividade no ensino, as precárias condições de trabalho dos profissionais da área, a insuficiência e a má aplicação dos recursos destinados à educação entre outros. — para aí situar o papel e o compromisso dos pedagogos com a mudança dessa realidade.

Todos esses questionamentos e estudos que vêm se realizando têm sido possibilitados pelo presente momento histórico da sociedade brasileira, onde um clima de maior participação e de reflexão crítica está a ocorrer nos meios educacionais como forma de se buscar saídas para a crise que ora vivemos. Este momento, sem dúvida, apre

senta-se para a supervisão educacional, como uma possibilidade de superação de seus pressupostos teóricos até então correntes e até certo ponto importados de realidades estrangeiras. Tais pressupostos ao invés de se tornarem norteadores acabam por esvaziar a ação dos supervisores, tornando-os apenas técnicos e especialistas em generalidades sem possuir uma fundamentação teórica que possibilite uma reflexão crítica sobre a realidade de onde está atuando, com vistas a uma intervenção segura e objetiva como educadores.

Tentando situar o problema - As soluções para os problemas do ensino público de 1º grau têm sido pensadas de forma centralizada (MEC, SEC, DR's) gerando decisões sem a participação da escola e dos educadores que aí trabalham. Estes fatos vêm retirando as chances dos educadores refletirem criticamente os problemas específicos e de tomarem decisões que implicam em formas criativas de soluções. Essa centralização tem levado a escola à acomodação, e ao descompromisso frente aos complexos problemas do processo ensino-aprendizagem. Além disso, tem gerado um círculo vicioso de transferência de responsabilidade da escola para outras instâncias do sistema e vice-versa.

Ainda, a burocratização do sistema, como consequencia da centralização, despersonaliza e tira a responsabilidade dos que cumprem e fazem cumprir as normas na escola e que se utilizam do autoritarismo para tal fim. Convém ressaltar que esse autoritarismo está também presente, incorporado a todos que atuam na ou sobre a escola (SEC, DR's, Diretor, Supervisor, Orientador, Administrador, Professores) em suas relações entre si, com os alunos e seus familiares.

A acomodação, o individualismo, a descrença dos que trabalham na escola, as frustrações e limitações desses profissionais, entre eles o supervisor, explicáveis em parte, pelas condições sócio-econômicas a que estão sujeitos, vem gerando uma alienação e um descompromisso com a realidade do ensino, que por este motivo deixa de ser melhor conhecida e analisada como ponto de partida para uma mudança. (1)

A divisão social do trabalho que ocorre também na escola, quando uns pensam e emitem ou transmitem órdens e outros apenas a executam, tem levado pedagogos e professores a agirem de forma individualizada frente aos problemas que são comuns a todos, resultando quase sempre em ações isoladas e inconsequentes.

Por outro lado, a falta de hábito e de oportunidades de pensarem juntos (professores, pedagogos) de forma crítica sobre os problemas da escola, impedem um conhecimento e uma leitura mais profícua da realidade, condição necessária para ações mais coerentes e comprometidas com a mudança dessa realidade.

Diante do exposto levanto a seguinte questão: Que alternativas existem para o pedagogo agir na escola de forma que sua ação esteja voltada e empenhada realisticamente com a transformação da escola pública de 1º grau, numa instituição democrática, comprometida com os interesses das camadas populares?

O presente estudo propõe-se a:

- Contribuir para a reflexão que vem se realizando sobre a supervisão escolar e a função dos pedagogos

na escola.

- Buscar alternativas de ação para o pedagogo, a partir do contexto da escola pública de 1º grau, visando o seu compromisso pedagógico e político com a transformação da escola numa instituição democrática.
- Desencadear um processo de ação-reflexão junto ao corpo técnico e docente da escola.

As análises e críticas que procuro fazer ao retomar o caminho que percorri como supervisora assumem até certo ponto, um caráter de auto-crítica da minha prática vivida com entusiasmo, dedicação e porque não dizer com muito "otimismo pedagógico". Ao fazê-lo, contudo, pretendi, resgatar também aspectos positivos dessa prática, que possam contribuir de alguma forma para a redefinição do trabalho do pedagogo hoje. A oportunidade de reler documentos, (planos e relatórios de trabalho, dos quais também participei da elaboração, possibilitou-me identificar fragilidades e inconsistências de conteúdos e abordagens daquela prática de supervisão que refletia um conceito de educação conservadora voltada para o imediatismo apesar dos apelos de inovação com que se revestia.

Além desse retrospecto da supervisão, como caracterizar a supervisão nos dias atuais para questioná-la? Por onde seria mais viável começar? Por uma análise de seus pressupostos teóricos que a define como uma técnica, preocupada com a produtividade do ensino? Acredito que estudos feitos anteriormente já esgotaram a minha análise desses pressupostos e da sua conseqüente ação supervisora. (2)

Por que não começar por analisar o contexto de uma escola pública de 1º grau já que esta é a realidade escolar onde atuam os pedagogos? Por que não estabelecer um confronto dessa realidade com a ação desses pedagogos? Por que partir da análise de uma realidade escolar?

Segundo Miguel Arroyo "uma das grandes dificuldades que encontramos na área de supervisão é constituída pela orientação teórico-metodológico dos livros e revistas, que apresentam a realidade escolar desvinculada do contexto social, reduzindo os problemas pedagógicos a problemas administrativos, cuja solução seria encontrada na racionalização da organização escolar, na divisão (técnica) do trabalho entre seus agentes educativos".

Ainda ... "o conhecimento do cotidiano escolar, das forças de conservação e superação que nele atuam, não se limita ao estudo empírico-descrítico da realidade escolar; exige a inserção da escola no contexto social, o que significa analisar esse cotidiano a partir do pressuposto de que as contradições da escola, de suas práticas, são determinadas pelos projetos e interesses antagônicos das classes sociais, constituídas no processo de desenvolvimento brasileiro". (3)

Sem dúvida alguma, na tentativa de análise de uma realidade surgem desafios. Os fatos registrados terão uma significação dentro de uma visão de conjunto, sem esquecer que dependem também da visão consciente ou implícita da pessoa do investigador. Não pretende essa análise ser integral, visa apenas colocar certas questões à realidade e escolher fatos para serem analisados a luz dessas questões.

Tenta-se ainda ao analisar as relações entre os indivíduos que integram a escola, não isolá-los dos grupos sociais maiores aos quais eles pertencem.

Penetrando na realidade da escola, procurei levantar informações onde pudessem ser captadas as contradições e os conflitos existentes que estão a condicionar os resultados negativos da aprendizagem - o acesso e a permanência dos alunos na escola - sem esquecer das limitações da infra-estrutura organizacional e funcional da mesma.

Os meios utilizados para a pesquisa na escola, visaram, não apenas, ao levantamento de dados, mas também o desencadear de um processo de ação-reflexão junto ao corpo técnico e docente da escola, realizado através de sessões de estudo, reuniões e discussões, além dos questionários dos docentes. Com os alunos e pais, foram realizadas entrevistas gravadas onde se procurou captar a visão que tinham esses segmentos, dos problemas que ocorriam na escola e que redundavam no fracasso escolar, representado pelo alto índice de evasão e repetência.

A convivência direta durante todo um semestre letivo na escola possibilitou-me a apreensão de fatos ricos em explicações. Na análise sobre o contexto escolar incorporei observações procedentes da minha prática como professora primária e como supervisora e tentei extrapolar com algumas generalizações baseadas em informações colhidas através dos relatórios dos grupos participantes do Encontro de Reflexão sobre Educação que representam a situação geral do ensino es

tadual. (4)

Em um terceiro momento, procurei retomar as questões sobre a supervisão. O que teria a ver as ações, "o quê fazer" dos pedagogos com essa realidade escolar? Em que e como estavam consequindo intervir na escola e quais os resultados? Que prioridades estavam sendo consideradas e que objetivos estavam buscando?

Finalmente as perspectivas vislumbradas em torno do "quê fazer" dos pedagogos não só como técnico que visa unicamente uma função especializada sem conexão com o todo do processo ensino-aprendizagem e sem compromisso com a inserção do aluno e da educação no contexto sócio-econômico, mas principalmente, como um educador preocupado com esses fatores. Essas perspectivas apontam para os pedagogos como educadores, a necessidade de buscar, ampliar e utilizar melhor os espaços existentes na escola, na luta pela democratização não só quantitativa mas qualitativa do ensino público. Entendo ser esse o compromisso político do pedagogo enquanto educador.

NOTAS DA INTRODUÇÃO

- 1 - "A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem desc
bre que é modificável e que ele pode fazê-lo". FREIRE, P. Cons
cientização - São Paulo - Editora Moraes - 3ª Edição - 1980.

- 2 - Ver textos: SILVA, N. S. F. Correa - Supervisão Educacional, Pe
trópolis - Editora Vozes - 1981.

SAVIANI, N. - Função Técnica e Função Política do Su
pervisor - Tese de Mestrado - PUC/S.P. - 1981.

- 3 - ARROYO, M. G. e outros - Subsídios para a Praxis Educativa da Su
pervisão Educacionai in: O Educador Vida e Morte - Carlos R.
Brandão (org.) - Rio de Janeiro - Editora Graal - 1982.

- 4 - O Encontro de Reflexão sobre Educação realizado no mês de setem
bro de 1983 em todos os municípios do Estado de Sergipe, pela SEC,
contou com a participação do corpo docente e técnico da rede esta
dual de ensino, representantes de alunos, de pais e de órgãos das
comunidades. Como resultado, tivemos um retrato bastante rico e
expressivo da realidade do ensino através das críticas e suges
tões contidas nos relatórios e apresentadas em assembléias. Pela
minha participação direta nesses Encontros e na análise dos rela
tórios apresentados, pude constatar fatos que estão presentes tan
to na situação singular da escola (onde realizei a pesquisa) quan
to no quadro geral do ensino público no Estado.

1 - A SUPERVISÃO NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DE SERGIPE

1.1 - A supervisão escolar no ensino primário na década de 1960

A implantação da supervisão escolar na rede Estadual de ensino deu-se sob a influência direta do MEC/DNE/INEP tanto na formação dos primeiros supervisores quanto na definição e financiamento de programas.

Para um melhor entendimento do "porque" e "para que" surgiram os supervisores na rede de ensino, sem dúvida, é necessário saber que propostas educacionais existiam àquela época à nível nacional e como se refletiam no Estado.

Estudos feitos anteriormente, analisaram o contexto social, político e econômico brasileiro em termos de estrutura e de conjuntura, para situar a supervisão escolar como uma ação coerente com os objetivos educacionais da década de 1960. (1) Nesses estudos nota-se que a educação passou a ter uma ênfase técnica de racionalização e produtividade para se integrar ao plano de desenvolvimento econômico do país. O planejamento e a divisão do trabalho são elementos imprescindíveis à racionalidade presente na educação com ênfase no técnico, e ao mesmo tempo, como técnica social. (2)

A supervisão escolar, no seu início, destinada, apenas ao ensino primário, teve seus objetivos definidos a partir dos cursos de formação de supervisores. Esses cursos realizados inicialmente em Belo Horizonte, através do PABAAE foram posteriormente expandidos para Centros de Treinamentos ou Centros Regionais de Pesqui

sas do INEP em outros Estados, utilizando-se corpo docente procedente do citado PABAEF. Um dos objetivos básicos desse programa, que era financiado pelo governo americano, era: "Introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo análise, aplicação e adaptação dos mesmos a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores". (3)

A partir desse objetivo pode-se constatar a influência na formação do supervisor e na sua ação quanto a prioridade dos métodos e técnicas de ensino, bem como no aspecto paternalista e controlador de sua ação. Juntando-se a isso, os cursos de Formação de professor-supervisor promovidos pelo INEP (dos quais sou ex-aluna) também davam prioridade aos aspectos metodológicos, a meu ver, resquícios, ainda, da influência da Escola Nova. Sim, porque Anízio Teixeira, um dos propagadores da Escola Nova no Brasil, foi Diretor do INEP, deixando sem dúvida grande influência nos educadores que integram o INEP e conseqüentemente nos cursos ministrados por este órgão.

A nível de Estado, saber o que representava a rede pública estadual de ensino em termos quantitativos e qualitativos é importante para situar o contexto onde a supervisão começou a atuar.

O Estado de Sergipe no período de 63 a 64, quando foi implantada a supervisão, apresentava um sistema de ensino administrativamente centralizado na SEC em Aracaju. Não existia, a exemplo de outros Estados, subdivisão em Delegacias ou Diretorias Regionais e a Inspeção Escolar funcionava somente com um inspetor em vias de se aposentar, cujo cargo seria então extinto.

A partir desse período é que foram criados os CERE's (Centros Regionais de Educação) em número de 8 os quais só foram regulamentados, em 1971 pelo Decreto nº 2.041.

Os primeiros supervisores iam sendo localizados nesses Centros embora, atuassem diretamente nas escolas dos municípios que integravam esses CERE's. A coordenação desses CERE's ficava a cargo de um supervisor e somente mais tarde com a efetivação da descentralização administrativa da SEC é que outros coordenadores, não supervisores, passaram a exercer esse cargo. A nível de Secretaria, a Supervisão ficava subordinada ao Departamento de Ensino Primário sendo o seu diretor o supervisor-chefe responsável pelo convênio com o MEC/DNE/PAMP.

Desse modo, o início da supervisão, apesar de seu caráter pedagógico, veio preencher também uma lacuna em termos administrativos, pois foi o supervisor que passou a fazer as articulações entre escolas e SEC, prestando informações não só sobre as substituições de professoras como também as condições físicas das escolas, servindo ainda como canal de comunicação nas visitas às mesmas.

A rede de escolas era bastante restrita, constava em sua maioria de escolas rurais e escolas isoladas (escola com 1 sala de aula) ou Escolas Reunidas (mais de 1 sala e sem diretor) havendo grupos escolares apenas nas sedes dos municípios onde estavam localizados os CERE's. Além disso, escolas de 1º grau completo, ou seja, de nível ginásial, àquela época, não existiam em todos os CERE's na rede estadual de ensino, com exceção dos CERE-1 (Aracaju), CERE-2 (Estân

cia) e CERE-4 (Itabaiana). No CERE 1 e 4 estavam localizadas as duas únicas Escolas Normais Estaduais, ou sejam, possuíam o nível de 2º grau no seu sistema. Nos demais CERE's além de escolas da rede particular a nível ginásial começaram a surgir as escolas das Campanhas Nacional de Educandários Gratuitos (CENEG).

Esses dados explicam o porquê da grande incidência de professores leigos no Estado possuindo apenas o curso primário completo ou incompleto. (4) Não havendo professores titulados em número suficiente, o recurso utilizado foi lançar mão daqueles que na área podiam transmitir algum conhecimento às crianças... Desse modo, o professor não titulado se constituía uma imposição da realidade social.

A preocupação com a capacitação e assistência pedagógica aos professores não titulados se constituiu em mola mestra da implantação da Supervisão Escolar. Esse trabalho não surgiu no Estado como uma iniciativa da SEC. Ele fez parte de uma iniciativa do MEC/DNE através do PAMP (Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário), criado para subsidiar os demais Estados do Brasil os quais, como Sergipe apresentavam problemas semelhantes quanto ao corpo docente do ensino primário.

Desse modo, o trabalho de Supervisão foi implantado e funcionou durante toda a década de 60 conforme as orientações emanadas do PAMP que, diga-se de passagem, eram bastante flexíveis em termos de operacionalização, embora os princípios teóricos do trabalho estivessem de comum acordo com a formação dos supervisores também procedentes do MEC através dos cursos de formação de supervisores do

PABAEE, ou do INEP.

Como trabalhavam esses supervisores ou o que lhes com
petia fazer?

Sendo a melhoria do ensino primário a meta final e es
tando esse ensino nas mãos do professorado não titulado, conforme foi
citado anteriormente, a capacitação e assistência a esse professorado
se tornaram uma necessidade imediata.

Essa ação supervisora junto ao professor não titulado
se dava em dois momentos diversos: nos períodos de fêri
as e de reces
so escolar agiam como docentes nos cursos de capacitação, durante o pe
ríodo letivo, acompanhavam o trabalho dos professores, visitando as
escolas, fazendo reuniões, promovendo encontros para orientá-los no
planejamento e avaliação de suas tarefas docentes.

Os cursos de aperfeiçoamento e treinamento visavam a
elevar o nível de conhecimento e o grau de instrução do professor. Pa
ra isso era incluído no seu currículo além da atualização dos conteú
dos, uma metodologia das áreas fundamentais, atividades como artes a
plicadas e infantis, confecção de material didático e recreação. As
áreas fundamentais - Linguagem, Aritmética, Estudos Sociais e Ciê
ncias recebiam maior carga horária.

Havia uma tentativa de se dar nesses cursos uma educaç
ão de base o que contribuía para isso o regime de internato, semi-inte
rnato e o caráter intensivo dos mesmos. Desse modo ensinamentos
teóricos e práticos sobre higiene e alimentação ao lado de atividades

extra-classes como música, teatro, excursões tinham grande receptividade entre os participantes dos cursos. Convém ressaltar todo um dinamismo surgido nessa época entre o professorado, resultante da mobilização desses professores que tinham oportunidade de se encontrarem periodicamente, trocando experiências e informações sobre a sua prática e suas dificuldades. Sendo esses professores provenientes em sua maioria, de escolas isoladas e rurais, a oportunidade que tinham de encontrar colegas adquiria grande importância. Por outro lado esses cursos começaram por valorizar aqueles profissionais vítimas das perseguições político-partidárias locais e desprestigiados pelos órgãos públicos.

Os favoritismos e as injustiças recaíam sobre esse professorado indefeso e sem organização de classe que os defendessem. Sendo os cursos abertos a professores da rede estadual e municipal, passou-se a exigir das Prefeituras e também da SEC, que os professores fossem mantidos em seus cargos, sob condições de não mais aceitá-los nos treinamentos.

O estímulo que esses cursos trouxeram aos docentes, para que saíssem da apatia, desânimo, e isolamento em que se encontravam e passassem a se interessar pelo estudo, pelas discussões em torno de sua prática e da aprendizagem das crianças, sem dúvida, foram pontos bastantes positivos para o trabalho dos supervisores.

A localização desses cursos no interior do Estado, nas sedes dos CERE's, também contribuiu para a boa receptividade não só dos professores como das comunidades locais. Isto porque, os cursos

em regime de internato quando não utilizavam colégios de religiosos, transformavam escolas em alojamentos contando com a colaboração de toda a comunidade. (5)

Considerando o nível de conhecimento e o grau de instrução dos professores cursistas o programa curricular abrangia vários níveis, indo do primário ao ginásio. No final da 4ª etapa isto é, 4 períodos consecutivos de curso de férias, esses professores podiam se submeter ao exame de madureza ginasial e sendo aprovados completavam sua formação de regente de ensino em outro curso com a duração de 9 meses consecutivos. Nem sempre a maioria das professoras, muitas, mães de família, podiam completar sua formação, pois o regime intensivo e o longo período de duração desse último curso as impediam de frequentá-lo por motivos pessoais.

A grande receptividade dos citados cursos por parte do professorado tinha como evidência a frequência e participação sem que fosse exigida obrigatoriedade. Algumas professoras em adiantado estado de gestação, escreviam para a coordenação dos cursos justificando a não participação nesse ou naquele período de curso e pedindo para guardar "sua vaga" para o próximo.

A orientação do PAMP previa uma assistência total aos professores cursistas (outro motivo para a sua grande aceitação por parte das professoras) desde a hospedagem e alimentação sadia e farta, ao transporte, material didático, além de pequena bolsa de estudo que servia como incentivo para a participação efetiva no curso e justificando o esforço dispendido no período regular de férias.

Apesar de todos esses aspectos que considero positivos no trabalho de supervisão, (através desses cursos de treinamentos) , ainda existiam as limitações decorrentes da própria formação dos su
pervisores. Carecendo de maior aprofundamento teórico, não se tinha condição de compreender a problemática do ensino rural com que se es
tava lidando e o seu relacionamento com os problemas sócio-econômicos. Desse modo, nos cursos não eram abordados os pontos críticos da educação rural e sua especificidade, tendo em vista o contexto agr
ário onde estava situado. A preocupação maior girava em torno de transmissão de conteúdos e métodos de ensino, de uma forma neutra, co
mo se a escola e a educação existissem fora de um contexto, apesar das evidências dos problemas de ordem econômica e social que eram tra
zidos por essas professoras para os cursos, tais como: precariedade das condições físicas das escolas, exploração do trabalho das profes
soras, quer pelos seus salários insignificantes, quer pelas perseguições político-partidárias, evasão dos alunos, carência de material di
dático, baixo nível de escolaridade da população rural e seu movimen
to migratório em direção ao sul do país.

Algumas dificuldades encontradas pelos super
visores no acompanhamento do trabalho dessas professoras durante o ano letivo diziam respeito às limitações de meios de transporte, difícil acesso a algumas escolas isoladas e rurais, e o número limitado de superviso
res para atender toda a rede de ensino. (Ver anexo 1)

Aqui, entretanto, deve ser ressaltado o entusiasmo e a dedicação ao trabalho desses supervisores, o que se explica pelo es

pírito de pionerismo da supervisão e pela boa receptividade junto aos docentes de uma maneira geral. A valorização e o apoio dado pela SEC à Supervisão sem dúvida também contribuiu para esse clima de trabalho. No dizer de um Secretário de Educação - "O ensino em Sergipe podia ser considerado antes e depois da Supervisão"!

Nesse período, visando a melhoria e expansão do ensino primário, foi assinado um convênio entre a SEC/SUDENE/USAID-NE que deu à Supervisão todo um destaque na cláusula que estipulava a criação de cargos de supervisor do ensino primário no sistema estadual de ensino. Esse convênio previa também a aquisição de veículos para a supervisão, construção de centros de treinamento e escolas. Além disso, os cursos de formação de professor-supervisor, dados pelo INEP eram financiados com verbas de outros organismos internacionais como o FISI (Fundo Internacional de Socorro à Infância) e a UNESCO.

A assinatura desses convênios com entidades internacionais, visando a melhoria do ensino primário, sem dúvida, estava atendendo a uma política de "ajuda" aos países subdesenvolvidos principalmente pelos EE.UU. Entretanto, essa ajuda como disse Arapiraca em seu livro "é antes de tudo uma questão político-ideológica, não devendo jamais ser entendida como uma questão de filantropia". Sem dúvida que "os mecanismos em forma de programas e projetos acarreta sempre a legitimação de uma forma de controle social que vem implícita na ação política dos agentes doadores em relação a população atingida". (6)

Como falei anteriormente, a formação acrítica e superficial que nós supervisores possuíamos, não nos permitia penetrar as

reais causas a que estávamos servindo ou melhor dizendo, a que objetivos educacionais mais amplos estávamos pretendendo com o ensino primário, com a supervisão. Não tínhamos percepção, enfim, do contexto sócio-econômico ao nível estrutural e conjuntural em que se encontrava o Brasil na época do surgimento e implantação da supervisão escolar na rede de ensino, nem como esse contexto definiu e caracterizou a supervisão escolar. (7)

As ações dos supervisores giravam em torno de objetivos mais imediatos, emergentes, sem uma visão mais abrangente sobre a Educação e seus objetivos a médio e longo prazo.

O entusiasmo pelo trabalho que era desenvolvido sem dúvida foi bastante positivo, necessitava, no entanto, de um acréscimo de crítica e auto-crítica por parte dos supervisores para que pudessem avançar em termos profissionais. No dizer de SAVIANI necessitava a supervisão de um "entusiasmo crítico".

Diante desse quadro inicial da supervisão, pode-se colocar algumas questões:

- Que aspectos poderiam ser resgatados dessa supervisão para subsidiar a reflexão sobre a supervisão nos dias atuais?

- Em que seria útil retomar a memória da supervisão, no momento atual quando se questiona a ação não só do supervisor mas do pedagogo em geral?

1.2 - A supervisão escolar a partir da Lei 5.540/68 que estabelece a formação do supervisor em nível superior na década de 1970.

Na década de 70, mais precisamente a partir de 1972, teve início uma nova etapa da supervisão escolar, então com os primeiros supervisores habilitados em nível superior, na sua maioria egresos da supervisão anterior (ã esta fase) e integrantes das equipes centrais de supervisão e de currículo da SEC.

Um convênio firmado entre a SEC e a Universidade Federal de Sergipe, visando atender a Lei 5.540/68 promoveu um curso de licenciatura curta para habilitar supervisores e administradores escolares tanto da capital como das Diretorias Regionais de Ensino (antigos CERE's). Esses supervisores contudo, ao concluírem o curso, insatisfeitos com o nível salarial a que faziam jus conforme o Estatuto do Magistério, por iniciativa própria completaram a licenciatura plena numa faculdade de educação particular, visto que a UFS não permitia o acesso ao seu curso regular.

Dessa forma essa possibilidade de capacitação em nível de licenciatura curta de supervisores escolares para atendimento da demanda da rede de ensino de 1º grau pelo menos até a década de 70 se tornou inviável, não tendo tido continuidade.

Ainda sobre a formação dos supervisores nesse período, vale ressaltar outra característica. Por força do vestibular unificado da UFS, a clientela dos cursos de Pedagogia começa a ser diversificada, incluindo também alunos procedentes do 2º grau sem nenhuma formação e experiência como docentes. Essa realidade passa a ser mais um desafio para a supervisão escolar, tendo em vista que a função supervisora de orientação, coordenação do planejamento e avaliação do

ensino, torna-se mais difícil, senão desafiante, para elementos até então alheios à qualquer prática de ensino ou mesmo de escola.

Em 1974, foi realizado um estudo avaliativo pelo MEC/DEF/CRHJP, sobre a supervisão escolar em 27 Estados da Federação, no que tange a identificação das atribuições dos supervisores à nível de SEC, à nível de região e à nível de escola, quanto a formação destes e até mesmo quanto aos "custos" da supervisão. Este estudo gerou o documento: Supervisão de Ensino - Tentativa de Modelo e Análise de Custos, que foi apresentado no VI Encontro de Secretários de Educação e Representantes de CEE's com a finalidade de propor diretrizes para a organização do serviço de supervisão nos Estados.

Sob assessoramento do MEC e à luz desse documento original, Modelo Sugerido (MS) de Supervisão foi elaborado um modelo compatibilizado para o Estado por um grupo de supervisores à nível de Secretaria de Educação. (8)

Um estudo sobre a situação da supervisão no Estado, serviu como ponto de partida para montagem do modelo compatibilizado que previa uma supervisão sistêmica atuando em 3 níveis: Central (SEC) Regional (DR's) e Escolar. Esse modelo, estabelecia prioridades para a ação supervisora definindo as funções específicas nos três níveis, visando o acompanhamento, controle e avaliação da proposta curricular do ensino de 1º grau e também da própria supervisão.

Alguns pressupostos embasavam o citado documento que norteava a supervisão:

"O trabalho de supervisão é de caráter eminentemente pedagógico, e tem como objetivos fundamentais a implementação do currículo e a melhoria da produtividade do sistema de ensino, relacionando-se no desenvolvimento de suas atividades com outros grupos de desempenho como: planejamento e controle garantindo assim, um fluxo de informações do sistema de ensino e a realimentação do macro-curriculo". (9)

Ainda fundamentava esse modelo os seguintes itens:

1) A supervisão é um serviço de implementação e avaliação dos programas e métodos pedagógicos, das atividades escolares, para-escolares e extra-escolares da coletividade.

2) O fim principal da supervisão é fomentar por todos os meios o desenvolvimento e a eficácia das instituições educativas, servindo de órgão de integração das autoridades de ensino com a coletividade escolar.

3) A supervisão como serviço destina-se a expor aos mestres e à opinião pública a política educacional das autoridades, as idéias e métodos modernos de educação, bem como informar as autoridades competentes sobre as experiências, necessidades e aspirações dos mestres e da coletividade.

4) Os supervisores devem esforçar-se para criar entre os mestres e os pais de alunos, bem como no seio da coletividade em geral, um ambiente de compreensão, simpatia e apreço, indispensável à participação produtiva da coletividade na obra do mestre.

Alguns dos objetivos propostos assim recomendavam:

- A supervisão deve facilitar o trabalho de visualização e alcance de objetivos e metas de ensino.

- A supervisão deve ser científica e democrática.

- A Supervisão ainda objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem, deve manter-se atualizada, como também promover a atualização constante do professorado no tocante aos métodos, técnicas e novas estratégias de ensino para seu engajamento no contexto da nova política da educação.

Tomando por base esses objetivos foi montada uma Tábua de Especificações do Modelo de Supervisão onde os pré-requisitos para os 3 níveis de supervisão são estabelecidos, referentes a - natureza do cargo, tarefas, limites de autoridade, contatos formais e informais, formação e treinamento, experiência exigida, necessidade de pessoal, seleção, recrutamento e regime de trabalho, competências delegadas, remuneração. (Ver anexo 2)

Diante das características dessa fase da supervisão eu diria que havia uma tentativa de se dar à supervisão um caráter mais técnico, mais científico, mais racional e mais controlador, tentando superar um certo espontaneísmo e assistematização do trabalho anterior. Essa racionalização e ênfase nos métodos e técnicas de ensino pela supervisão, fez com que ela fosse considerada a mola mestra da implantação da Lei 5.692/71 que tem na produtividade do ensino a

sua grande preocupação.

O trabalho de supervisão estruturado de forma sistêmica passou a ser executado através de projetos específicos para o ensino de 1º grau, também financiado pelo MEC/DEF, tais como: Acompanhamento, Controle e Avaliação de Currículo; Novas Metodologias Aplicadas às 1^{as} e 2^{as} Séries; Acompanhamento de Montagem e Operacionalização de Currículos Plenos, etc. Dando suporte a execução desses projetos, estava o modelo de supervisão sistêmica, para acompanhar, controlar e avaliar todos esses projetos. Paralelo ao trabalho de supervisão a nível central, encontrava-se a equipe de currículo composta por professores e supervisores com cursos de especialização do PABAEE, nas metodologias dessas áreas e encarregados de elaboração e avaliação da proposta curricular para o 1º grau.

Além do trabalho de acompanhamento, controle e avaliação da execução desses projetos, a supervisão promovia cursos de atualização e de treinamento não somente para os supervisores mas também para os professores envolvidos nos projetos. (10)

Considerando o aspecto experimental do modelo sistêmico de Supervisão, a sua abrangência foi reduzida, levando-se em conta também o número limitado de supervisores até então habilitados em nível superior. (Anexo 3) Desse modo vê-se que a representatividade em termos quantitativos da supervisão foi pouco expressiva, além de que as perspectivas de que toda a rede de ensino fosse abrangida por esse modelo de supervisão era bastante remota.

Durante quatro anos foi usado esse modelo de supervi

são sistêmica. Ao final desse período deveria ter sido feita uma análise das avaliações realizadas parceladamente para concluir a partir de seus resultados, sobre a sua adequação ou não, às necessidades do sistema de ensino.

Entretanto este trabalho não foi realizado. Como acontece sempre com as mudanças de governo à nível nacional e estadual, a Educação sofre uma descontinuidade, um corte em tudo que vinha sendo realizado, sem que haja uma preocupação, por parte dos novos dirigentes, de se retomar as ações que vinham se desenvolvendo para avaliá-las quanto a seus erros e acertos, quanto a sua continuidade ou mesmo a sua suspensão. As equipes de trabalhos são dissolvidas e nada se conclui.

Entretanto, como disse, sem que tenha havido uma avaliação mais criteriosa com a participação de todos os supervisores e professores envolvidos, alguns aspectos foram registrados num relatório geral pela equipe central que evidenciam alguns resultados ou melhor algumas conclusões sobre a Supervisão no período de 1975 a 1978:

- O modelo de supervisão pela sua estrutura não permitia uma expansão a toda a rede de ensino do Estado, desse modo, restringiu-se apenas à capital e a duas DR's, tendo em vista o número reduzido de supervisores.

- Quanto aos resultados obtidos com a operacionalização dos projetos de ensino, considerou-se que os objetivos propostos foram alcançados ou seja o percentual de promoção de alunos foram anualmente aumentando de 56,0% até 87,8% no Projeto de Novas Metodolo

gias.

- Quanto à utilização da nova proposta curricular os índices de aprovação nas 1^{as} séries cresceram de 58,0% a 68,0%. Foi constatado também que os professores tinham muita dificuldade em trabalhar com os objetivos da proposta curricular. A equipe de currículo, diante disso, elaborou um suplemento da proposta mais detalhada e considerado de mais fácil utilização por parte dos professores. Com essa mesma finalidade foi elaborado na SEC um Boletim Informativo Pedagógico para servir de veículo de divulgação das experiências de ensino entre as escolas, bem como servir como mais um meio de orientação da prática pedagógica.

Apesar dos resultados obtidos com os índices de aprovação dos alunos envolvidos nos projetos, esses dados não são representativos perante o contingente do alunado da rede estadual de ensino de 1º grau. Essas foram algumas das conclusões do referido relatório que cita também entre outros alguns obstáculos encontrados pela supervisão, a saber:

- . Não previsão de cursos de licenciatura do 1º grau com habilitação em supervisão (p/ expansão do Modelo de Supervisão);
- . Currículo do curso de Pedagogia não correspondendo as necessidades do sistema de ensino;
- . Supervisores recém-formados sem experiência prévia de magistério;

- . Dificuldade de compreensão do papel do supervisor como agente de mudança;
- . Falta de apoio por parte de Direções de escola;
- . Mobilidade dos professores treinados para trabalhar nos Projetos;
- . Mudança de estrutura administrativa da SEC;
- . Interferência administrativa nas diretrizes de trabalho de supervisão, causando prejuízos;
- . Falta de ambiente físico apropriado para o trabalho de supervisão (sala, bureaux, fichário). (11)

Juntando esses dados da supervisão à algumas conclusões de ordem pessoal, já que participei do trabalho de supervisão a nível central, eu arriscaria a fazer as seguintes considerações.

A ênfase dada ao acompanhamento, controle e avaliação dos projetos de ensino através do modelo sistêmico de supervisão gerou uma burocratização excessiva e um desvio das prioridades básicas do ensino e da escola. Também o atendimento prioritário às 1^{as} e 2^{as} séries pela maior incidência de evasão e repetência, através de projetos definidos e viabilizados em instâncias superiores (MEC, SEC) nem sempre atendiam às reais necessidades e condições das escolas em termos de recursos humanos, materiais e pedagógicos. De um modo geral havia um descomprometimento da escola com esses projetos pensados e gerados noutras instâncias.

Por outro lado, a ênfase dada pelos projetos para a

solução dos problemas da aprendizagem, sempre recaía nos aspectos metodológicos (tomados aqui como um conjunto de técnicas) com excessão da meta de aceleração da escolaridade que previa conteúdos condensados de 1ª e 2ª séries para alunos repetentes com mais de 10 anos de idade.

Entretanto pergunto-me por que essas crianças não teriam os mesmo direitos que as outras de ter acesso aos conteúdos, ao saber integral e sim a um mínimo desses conteúdos? Não seria isso uma discriminação disfarçada em adaptação às condições e necessidades das crianças repetentes? Por que não tentar melhorar o ensino, dotando-o de conteúdos mais significativos ao invés de condensá-los ou reduzi-los?

A priorização dos aspectos metodológicos do ensino de mostra a supervalorização que a supervisão vem dando aos meios sem uma preocupação maior com os conteúdos e os fins pretendidos para o ensino de 1º grau.

O caráter eminentemente "pedagoga" e técnico da su pervisão, priorizado, não só na formação do supervisor mas também co mo vimos, na estruturação do serviço de supervisão limita a compre ensão das reais causas e determinantes dos problemas educacionais e a sua vinculação com a sociedade. Por outro lado, professores e super visores procedentes em sua maioria da classe média, além do caráter elitista da educação que é passado nos cursos de formação desses pro fessores, limitam a percepção e a compreensão destes das necessidades dos alunos oriundos das camadas populares, impedindo que práticas de

ensino mais coerente e comprometidas com a vida do aluno e com a aprendizagem escolar vinculada ao seu contexto cultural sejam experimentadas e estimuladas pela supervisão junto às escolas.

A fundamentação teórica recebida nos cursos de Pedagogia, pela sua fragmentação, superficialidade e desarticulação com os problemas concretos do ensino e a desvinculação da educação com o momento histórico e a realidade sócio-econômica e política do país não possibilita a formação de supervisores críticos e reflexivos e que encarrem a prática pedagógica como um ato político comprometido com a emergência da participação ativa da grande maioria da população. Mesmo porque, somente com uma visão crítica e menos ingênua é que os supervisores poderiam captar algumas incoerências e inconsistências em termos educacionais proposta por esse modelo de supervisão.

A ênfase dada nos pressupostos teóricos da supervisão ao caráter eminentemente pedagógico e técnico insinua um caráter de neutralidade da supervisão. Entretanto, a ênfase dada à produtividade do ensino, ao caráter de porta voz da política educacional vigente, ao estabelecimento de mecanismos de controle do processo ensino-aprendizagem, o acatamento aos objetivos e metas propostas pelo governo para o ensino de 1º grau sem questionamento são algumas evidências de que nos pressupostos básicos desse modelo de supervisão havia não uma neutralidade mas uma posição política definida da supervisão embora não captada de imediato pelos supervisores, preocupados que estavam com a "melhoria da qualidade de ensino"...

Ainda sobre a inconsistência desse modelo de supervisão pode-se citar a não previsão de articulação com o trabalho do OE

e do Administrador Escolar presentes numa equipe técnica a nível de escola.

Apesar dos objetivos comuns da educação e da mesma clientela de alunos, esses pedagogos, entre eles o supervisor, recebem uma formação e exercem funções diversificadas e desarticuladas na escola. O próprio sistema de supervisão foi montado de forma isolada visando apenas as ações dos supervisores.

Considerando ainda, que esse modelo de Supervisão que previa no mínimo um supervisor para cada escola, e equipes de 4 a 8 elementos nos demais níveis do sistema, deixava em descoberto grande parte da rede de ensino, pelo número limitado de supervisores existentes pela sua concentração na capital e na sede das 3 DR's envolvidas. (Ver anexo 3)

A supervisão, tendo sido estendida a todo o ensino de 1º grau, trouxe um novo desafio para o supervisor- trabalhar com docentes por área e com nível superior de formação. Até então, os supervisores da fase anterior eram todos professores primários o que vale dizer dominavam os conteúdos desse nível de ensino e lidavam com professores na sua maioria não titulados e polivalentes.

Levando-se ainda em conta que muito desses supervisores apesar do nível universitário não possuíam experiência docente vale dizer que não dominavam conteúdos de nenhum nível de ensino. Desse modo, temos assim especificadas algumas limitações e desafios enfrentados pelos supervisores. A não receptividade por parte dos docentes à supervisão, que julgam desnecessária, veio gerar toda uma in

segurança por parte dos supervisores tornando-os omissos e acomodados diante dos problemas vividos na escola.

Assim a burocratização gerada por esse Modelo de Su
pervisão veio a calhar nessas circunstância - as orientações metodolô
gicas sobre planejamento e avaliação do ensino passaram a ser substi
tuídas apenas por cobranças, amigáveis ou não, aos professores de pla
nos, testes, preenchimento dos diários de classe, controle de presen
ça nos horários de coordenação etc.

Devo ressaltar que havia algumas excessões isto é, al
guns supervisores conseguiam desenvolver um bom trabalho de coordena
ção pedagógica junto aos docentes o que justificava a receptividade
encontrada por parte desses docentes em algumas escolas.

Vale acrescentar também aqui a relação existente en
tre um possível sucesso do supervisor nas escolas, e o apoio e a cola
boração recebidas por parte das Direções. O excesso de autoritaris
mo, ou a complacência e o paternalismo por parte dos Diretores reper
cute negativamente no trabalho escolar não só dos docentes mas também
no da supervisão. O clima de trabalho na escola, em que todos têm a
sua parcela de responsabilidade, docentes, equipes técnicas, alunos,
pessoal de apoio, sem dúvida pesa mais na figura do Diretor pelas ca
racterísticas de poder que assume na nossa realidade escolar. Os pre
ceitos de democracia não foram incorporados ainda à prática educativa
desenvolvida no meio escolar e, como na sociedade, a sua ausência
tem gerado excesso de autoritarismo nas relações entre as pessoas que
integram a escola, repercutindo de forma negativa na formação dos

jovens.

Todos esses pontos de estrangulamento que foram levantados sobre a ação supervisora poderiam ter sido usados como fonte de questionamento, de avaliação e de superação da supervisão. Entretanto, isso não ocorreu. Essa estrutura foi desarticulada, ficando apenas os supervisores à nível escolar como integrantes das equipes técnicas, envolvidos com seus problemas e desafios já que não despertaram para o repensar de sua prática e a descoberta de novas perspectivas de ação.

Além da ação dos supervisores à nível escolar, noutras instâncias do sistema, supervisores vêm desenvolvendo atividades de caráter pedagógico integrando equipes de currículo, desenvolvendo projetos na área de ensino ou mesmo desempenhando trabalhos burocráticos. Pelo distanciamento da escola e dos problemas que aí surgem, a maioria desses supervisores tornam-se insensíveis e descomprometidos com sua tarefa maior que é de educadores.

Faço aqui algumas indagações a respeito dessa Supervisão:

- Que perspectivas existem para a superação dos impasses em que estão envolvidos o supervisor?

- Haverá espaços na rede pública de ensino para esses profissionais da educação?

- Que contribuições poderá dar a Supervisão, para a luta de democratização da escola pública?

NOTAS DO CAPÍTULO 1

- 1 - SILVA, N. S. F. Correa da - Supervisão Educacional - Editora Vozes - 1981.
- 2 - Ibidem - Pag. 32.
- 3 - Citação do Texto - Alternativas para a Supervisão - De supervisor a educador da Profª Marta Guanaes Nogueira - apresentado no IV Encontro Nacional de Supervisores de Educação - Fortaleza - 1981.
- 4 - Em Sergipe em 1964 haviam 1.948 professores não titulados representando 75% dos professores da rede estadual.
Fonte: Censo Escolar do Brasil MEC-IBGE citado na Revista do PAMP/MEC nº 1 - Ano I - 1966.
- 5 - Somente mais tarde é que foram construídos dois Centros de Treinamento no Estado um em Propriá (Região Norte) e outro em Estância (Região Sul). Em Aracaju era utilizado o Centro de Treinamento da Diocese.
- 6 - ARAPIRACA, J. O. - A USAID e a Educação Brasileira - Editora Autores Associados - Cortez - São Paulo - 1982.
- 7 - O texto da Profª Naura Syria F. Correa da Silva analisa esse

contexto sócio-econômico e o surgimento da supervisão.

- 8 - Governo de Sergipe - SEC/ASPLAN - Supervisão do Ensino de 1º Grau - Modelo Compatibilizado - Aracaju - 1975.
- 9 - Ibidem - Pag. 19.
- 10 - A tônica dos conteúdos desses cursos recaía sempre em métodos e técnicas de alfabetização, de Estudos Sociais, Ciências, Matemática e Comunicação e Expressão, bem como avaliação da aprendizagem. Havia também a preocupação em divulgar nesses cursos as diretrizes do Modelo de Supervisão e avaliá-lo quanto a sua execução. Outros cursos ocorreram também com o objetivo de divulgar e implantar a Lei nº 5.692/71 para supervisores e professores.
- 11 - Retirado do Relatório do Serviço de Supervisão do Ensino de 1º Grau - 1975/1978 - ASPLAN/SEC/SE.

2 - PARTINDO DO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU NA PERIFÉRIA URBANA DE ARACAJU.

2.1 - Primeiros contatos com a escola.

A EPG "Bilac Pinto" situada num bairro da periferia de Aracaju, foi escolhida como campo de estudo por apresentar características típicas de uma escola pública atual: alto índice de evasão e repetência, precaridade de condições físicas e materiais, clientela discente com grande incidência de doenças e de desnutrição. Além disso, sendo uma escola pequena com abrangência somente até a 4ª série do 1º grau, vinha favorecer a utilização da metodologia de trabalho a ser usada - que inclui contatos diretos e permanentes com as equipes docente e técnica, com os alunos e com a comunidade através dos pais.

O início do ano letivo de 1983, nessa escola, sofreu atraso, em relação ao calendário escolar oficial, por conta de obras de reparos e conservação no seu prédio no ano anterior, alterando o período letivo, as férias e o reinício das aulas desse ano.

Também a mudança do Governo do Estado e de seu Secretariado, afetou a tomada de providências que se faziam necessárias para o início e o funcionamento das aulas, desde o remanejamento de professores até a requisição de carteiras, material didático, merenda escolar, etc. Explicando melhor: a Diretora da Escola à exemplo dos demais Diretores, colocou seu cargo de confiança à disposição da SEC

juntamente com a Vice-Diretora e ficaram a aguardar, sem maior envolvimento e comprometimento com o reinício das aulas, até que fossem substituídas, ou convidadas a permanecerem.

O processo de escolha e indicação das Direções de escola em Sergipe, como em alguns Estados do Nordeste, passa pelos conchavos políticos partidários locais, por ser um cargo de confiança do Secretário de Educação. Essa escolha não recai necessariamente sobre administradores Escolares ou Professores. Os interesses políticos-partidários predominando acima dos interesses da Educação, possibilitam a indicação de qualquer profissional de outras áreas para direções de escolas, numa visível crise de mercado de trabalho no Estado. Elementos ligados à Educação sem as mínimas condições pessoais e profissionais são também candidatos viáveis desde que indicados por politicos locais. Como consequência dessa prática, temos nas escolas, com raras exceções, Diretores cujo compromisso maior passa a ser com a sua permanência no cargo, mesmo que para isso tenham que escamotear os interesses da escola. Também a participação efetiva em campanhas eleitorais, passa a ser mais um motivo ou melhor torna-se mais um requisito para continuidade nesses cargos. Desse modo os cargos de Direção de Escola se constituem num instrumento valioso do poder para continuidade da hegemonia dos que detêm esse poder. Por ocasião do Encontro de Reflexão sobre Educação realizado na Capital e em todos os municípios do Estado constatou-se toda uma expectativa em torno dessa situação das direções de escola e propostas de que "os diretores de escolas fossem eleitos e indicados pelas comunidades escolares" tornou-se uma das reivindicações mais frequentes nos relatô

rios. (1)

Os primeiros contatos que tive na escola, foram com a equipe técnica e secretária, onde expus o trabalho que iria fazer, visto que a Diretora e Vice-Diretora nunca estavam presentes, dado o caráter provisório de suas funções.

Numa reunião informal com a equipe técnica, desta feita com a presença da Vice-Diretora, foram citados vários problemas de ordem administrativa e pedagógica que estavam ocorrendo. Como constatei que uma preocupação do grupo era a elaboração de um plano de trabalho, sendo sugerido por um elemento tomar como referência um plano elaborado em 1981 e não executado, propus ao grupo que os problemas que estavam sendo citados e mais outros que poderiam ser arrolados constituiriam-se os indicadores de necessidades a serem atendidas no plano de trabalho da equipe. Considerando também a entrada de novos OE e Supervisores na equipe, bem como havendo a previsão de mudança de Direção, seria um bom começo de trabalho realizar um diagnóstico dos problemas existentes na escola, para situar melhor não só os elementos que vinham chegando à equipe como também a nova Direção da escola.

Desse modo procurei integrar nessa reunião o meu interesse em penetrar a realidade daquela escola com uma necessidade do próprio grupo - discutir os problemas que estavam afetando o funcionamento da escola e comprometendo a aprendizagem, priorizando-os num possível plano de ação.

Devo acrescentar aqui a facilidade de contatar com a

equipe técnica da escola, tendo em vista que a maioria dos elementos já me conheciam, quer como professora quer como colega, o que facilitou a espontaneidade na abordagem dos problemas.

2.2 - Convivendo com as limitações de ordem física e organizacional da escola.

Apesar das 4 placas de bronze existentes na entrada da escola, referentes a construção inicial, ampliação e recuperações feitas em governos diferentes, a escola apresenta ainda grandes problemas de ordem física que estão comprometendo o seu funcionamento e contribuindo para os resultados negativos da aprendizagem.

O sistema de ventilação da escola é bastante precário devido ao telhado de amianto tão comum hoje em algumas escolas públicas. Até a própria planta da escola apresenta problemas. O calor no destino, agravado pela inadequação do material e o tipo de construção da escola, torna-se insuportável. As crianças suam, tirando as camisas na sala de aula, sentem-se mal, tornam-se inquietas e não conseguem se concentrar nos estudos; os professores, por sua vez, sentem dificuldade em manter o interesse dos alunos tornando-se impacientes e intolerantes com as crianças.

As condições higiênicas da escola deixam a desejar. Os sanitários, em número insuficiente para o total de alunos, tem condições precárias de funcionamento: (sem descargas, sem papel higiênico, sem rede de esgoto adequado e sem conservação) o que se constitui

um atentado à saúde.

A água disponível para beber, sem ser filtrada, provém de filtros que não funcionam como tal ou de torneiras expostas ao ar livre.

Apesar da ampliação feita em 1982 de uma sala de aula e sanitários para o pré-escolar (verba de convênio MEC/SEC) a escola continua sem uma área coberta para Educação Física e recreação como também não possui uma sala para professores e equipe técnica embora, disponha de grande área de terreno. É evidente que escolas de periferia são construídas de forma precária como se a população desses bairros não tivesse direito a frequentar boas escolas. Como desenvolver hábitos de higiene e saúde nas crianças se a própria escola é um atentado à saúde?

Completando o quadro de precariedade da escola o muro que a circunda é em parte aberto, e sendo baixo, permite o fácil acesso de marginais, que durante à noite, fins de semana ou nas férias de pedram as instalações e saqueiam a escola, levando gêneros alimentícios e utensílios da Merenda Escolar. O vigia noturno quando presente não possui condições e não oferece conseqüentemente segurança à escola.

Esse tipo de reação das comunidades perante a escola reflete como esta se constitui num "corpo estranho" à comunidade, não havendo valorização como algo integrante do seu patrimônio público. Um trabalho educativo a curto e médio prazo com essa comunidade torna-se imprescindível e de grande valor para que haja efetiva integração

da escola com o meio onde está inserida.

Como convivem ou reagem aos problemas os que compõem a escola?

A Direção da escola encaminha as solicitações e as comunicações à DEC e aguarda que as providências sejam tomadas. Apesar do cargo de confiança, é visível o desprestígio, a discriminação existente entre as várias direções das escolas evidenciada pelo não atendimento e descaso para com as solicitações dessa escola.

A equipe técnica constituída de 7 elementos apesar de não possuir uma sala onde possa desenvolver suas atividades junto aos professores, alunos e pais, tem aceitado ficar trabalhando precariamente numa área de circulação próxima a cantina onde são colocadas uma mesa com cadeiras. Um pequeno depósito serve de complemento para guardar material. Além do calor, o mau cheiro proveniente dos sanitários, de limpeza duvidosa, completam o quadro de condições físicas de trabalho. Sendo essa uma área de circulação, onde é distribuída a merenda e onde se dá o recreio para as crianças, o barulho e as interferências de serventes, merendeiras, etc. se constitui outro agravamento da situação.

Diante desse quadro caótico, o que podemos esperar dessa equipe? Que trabalho seria possível desenvolver? Se sua presença é importante e indispensável na escola, por que não lhe dão mínimas condições de trabalho?

Que iniciativas já foram tomadas pelo grupo visando

melhores condições de trabalho?

Os professores se pronunciaram também, através dos questionários e das discussões em grupo, sobre as condições das salas de aula, como uma das causas do baixo rendimento da aprendizagem, do comportamento inquieto, desatento e agressivo dos alunos, contribuindo para os altos índices de reprovação.

A falta de espaços adequados para as crianças correrem e brincarem se constitui um problema. Se pensarmos nas condições precárias de habitação em que vive a maioria dessas crianças constatamos ser de grande necessidade um espaço adequado para elas.

A falta de uma sala de aula para os professores, estudarem, participarem de reuniões, para elaborarem materiais instrucionais, também compromete o bom desempenho desses professores. Apesar de todas essas queixas nenhuma atitude reivindicatória de melhores condições de trabalho tinha passado pelas suas cabeças. A apatia, a descrença e a acomodação prevalecem.

Os alunos quando entrevistados sobre o que não gostavam na escola, o que deveria ser melhorado, quase todos disseram que "tudo estava bom". Entretanto, quando eu insistia sobre o calor das salas, a ausência de local adequado para a física e recreação, eles riam e concordavam que "seria ótimo se houvesse", como se isso fosse uma situação tão ideal e distante deles, que não se atreviam a citar. O pequeno mundo dessas crianças, tão limitado e precário também de condições físicas, não lhe dá subsídios para elas criticarem e almejam uma escola melhor do que essa que elas conhecem: Escola para e

las era isso. Entretanto alguns mais afoitos, desinibidos que já tinham conhecido outras escolas melhores, reclamavam da falta de higiene, dos bebedouros e sanitários. O espaço reduzido para recreio sempre propicia brigas e empurrões, o que faz com que muitas crianças prefiram ficar nas salas de aula, nesse horário. Fazer Educação Física (que elas tanto gostam) no sol e na areia quentes, também foi citado como algo que precisaria mudar.

Fechando esse quadro avaliativo das condições físicas da escola vejamos as declarações das mães, refletindo os mesmos depoimentos dos filhos.

"Não acha a escola ruim. Ruim é o menino quando não quer estudar" (depoimento de uma mãe).

"A escola está ótima (outro depoimento). Essas declarações acríicas sobre a escola, bate com as expectativas que essas mães têm sobre a escola. A escola é tão importante para elas (para arranjar empregos futuros, para aprender o que elas não aprenderam, para vencer na vida, etc.) que sequer elas vêem a precariedade das suas condições físicas e funcionais.

Desse modo, vimos toda uma convivência senão satisfatória pelo menos pacífica e conivente de todos que aí vivem com as precariedades existentes. Sob esse aspecto a escola com suas deficiências físicas se "integra" com a maioria das residencias que fazem parte dessa comunidade.

2.3 - Além de "alunos problemas" quem são as crianças dessa escola?

As informações aqui contidas foram coletadas através de entrevistas gravadas com 31 alunos, escolhidos através de suas fichas individuais na secretaria da escola, tendo como critério o número de vezes que repetiram as séries nessa escola. (2) Esse número variou de 2 a 4 repetências. Além do número de repetência e a baixa frequência, as reclamações dos professores quanto a indisciplina de alguns alunos, foram outros critérios que usei para identificar alguns "alunos problemas" no 1º semestre letivo de 1983.

O bairro onde vivem essas crianças - a quase totalida de dos alunos mora no mesmo bairro da escola conforme mostram os endereços nas suas fichas. Esse bairro apresenta deficiências tais como: precariedade do saneamento básico, ausência de área própria para lazer e prática de esportes, insuficiência de transporte coletivo e iluminação pública, incidência de marginais (que agridem e saqueiam muitas vezes a escola). Enfim, o bairro apresenta as características típicas de um bairro de periferia urbana, assistido precariamente pelo poder público e que atualmente por conta da especulação imobiliária, começa a se expandir com a construção de conjuntos residenciais para a classe média baixa. Como benefícios existem um Posto Médico recém inaugurado que vem prestando assistência satisfatória à população, e um pequeno comércio local (Super-Mercado, Feira Livre, Farmácia, Padaria, etc.).

Os alunos entrevistados disseram vir a pé para a escola ou de bicicleta com os pais (alguns) por conseguinte não dependem

de transporte coletivo. Vêm acompanhados de irmãos ou colegas que estudam nessa escola ou mesmo sozinhos. Constatou-se pelos depoimentos das mães, que grande número de famílias são emigrantes do interior desse e de outros Estados. Ao virem para a capital buscam melhores condições de vida, de trabalho, de assistência médica, de escolas para os filhos...

O que fazem estas crianças quando não estão na escola

Os alunos entrevistados em sua maioria já estavam empregados no mundo do trabalho, executando pequenos trabalhos remunerados - vendendo sorvetes, carregando pacotes no supermercado, ou cestas nas feiras livres, lavando carros, sendo jardineiros, limpando quintais, etc. Outros trabalham com os pais que desenvolvem alguma atividade por conta própria como pequenos comerciantes, como sapateiro, estofador, mecânico ou pintor de oficinas de carro. Além desses existem os trabalhos domésticos onde também as crianças tem parte ativa: tomando conta dos irmãos menores quando a mãe sai para trabalhar, lavando roupa, cozinhando, etc. Algumas mães que lavam roupa para fora, fazem faxina, etc., contam também com a ajuda das crianças para buscar ou entregar a roupa a ser lavada.

Todos esses trabalhos, rendem algum dinheiro para as crianças, que disseram de forma espontânea e com vaidade como utilizam-no: "dou para minha mãe, para ajudar com as despesas de casa", "compro lanches e coisas para meus irmãos menores", "compro material para a escola".

Vale ressaltar que em algumas famílias onde o pai estava desempregado há meses, o orçamento doméstico estava por conta da

renda que recebiam as crianças e suas mães por esses trabalhos realizados..."

Os sentimentos de cooperação e solidariedade palpáveis nos depoimentos tanto das mães como no das crianças, não são captados e incentivados pela escola, existindo pelo contrário todo um apelo, à competição, a concorrência nas atividades em sala de aula, e nos recreios...

Indagando sobre o nível de aspirações desses crianças, perguntei-lhes: O que você quer ser quando crescer? Suas respostas mostram a importância que o trabalho e as profissões tem para elas. Assim, o nível de expectativa da profissão por parte de algumas crianças estavam relacionadas às profissões ou meio de vida dos pais ou irmãos mais velhos tais como: ser "motorista da Petrobrás", sapateiro, estofador, carpinteiro, mecânico, etc. Também foram citadas profissões como "doutor de criança", bancário, "advogado para defender o povo", bombeiro, enfermeiro e ainda "professor que ensina a ler". Alguns entrevistados não tinham nem sequer pensado no assunto ainda... A crise de desemprego sem dúvida influi na resposta da criança que simplesmente foi taxativa "quero qualquer trabalho que ganhe dinheiro"...

Quando tentei captar dessas crianças que importância tinha a escola para ajudá-las a conseguir a ter aquelas profissões as crianças só sabiam dizer que a escola era importante "para aprender a ler e escrever" ou "aprender" simplesmente, mas não faziam muita relação entre o que estavam aprendendo e o seu mundo do trabalho atual ou futuro. A escola continua sendo importante para elas, mais pela in

culcação que os pais e professores fazem, do que realmente pelo que eles sentem de concreto no dia a dia da escola.

As mães assim se pronunciaram: "Meu filho acha que ser bombeiro é bonito". "Não pensou. Tem um filho que é enfermeiro outro é impressor, quando conversa com o filho ele não sabe ainda o que vai ser". Outro depoimento mostra a desarticulação do saber da escola com as aptidões e a vida da criança: "Meu filho em casa é ativo e criativo, sabe fazer de tudo: gaiolas, alçapão, casa de pombo, cria passarinho"... (na escola é desinteressado e repetente várias vezes).

Assim se expressou uma mãe: "Quando a gente tá conversando em casa eu desejo tudo de bom para eles: ser médico, engenheiro, professor. Digo: não seja como sua mãe, não estudou e só sabe trabalhar em casa".

Preocupada com o dia a dia desses trabalhadores mirins, perguntei para eles: Você tem tempo para brincar em casa? De que gosta de brincar? As respostas evidenciaram de uma maneira geral, que essas crianças só tem tempo para brincar nos fins de semana, ou durante intervalos de horário escolar e de suas tarefas domésticas. Alguns disseram não ter nenhum tempo disponível para brincar.

Dentre os jogos e brincadeiras prediletas foram citadas: jogar bola (alguns pertencem a times organizados por eles mesmos), brincar de "queimado" de "manja", "esconde-esconde", "um, dois, três", etc. Algumas meninas gostam de brincar de bonecas. Ir à praia nos fins de semana foi citado por poucos. Apesar da praia ser um lo

cal público de lazer, o acesso ou melhor o transporte e o seu custo limita a frequência de grande parte da população pobre que se vê privada de desfrutá-la. Assistir T.V., andar de bicicleta também foi citado. Houve quem dissesse que nas horas vagas o que gostava de fazer era dormir... Afinal o desgaste físico aliado à má nutrição podem justificar essa sonolência tão comum também nas salas de aula.

Percebe-se todo o esforço dessas crianças em arranjar tempo para "ser criança" ou seja para brincar. O bairro onde moram sendo desprovido de espaços para o lazer (parques, jardins, quadras de esporte) e a escola sem levar em conta essa necessidade da criança, desenvolvendo apenas atividades passivas e sem atrativos, sem ação e sem movimento, agrava mais ainda esse quadro desfavorável do desenvolvimento integral da criança. A educação física por apresentar algumas características de movimentação, é bastante apreciada pelas crianças e citada como uma das coisas que elas mais gostam na escola... daí a frequência ser maciça a essas aulas. Afinal a agressividade existente de forma bem acentuada nas crianças (empurrões, brigas, pancadas, carreiras e tropeços pela área de circulação) não seria uma forma da criança reagir contra a passividade existente na sala de aula?

A escola, triste, passiva, sem alegria e sem prazer estaria preparando a criança, futuro trabalhador, para a vida apenas de trabalho que caracteriza a grande massa trabalhadora hoje?

2.4 - Currículo escolar versus aluno = desarticulação.

Os resultados da aprendizagem dos alunos, evidenciados nas altas taxas de repetência, sem dúvida tem suas explicações em outros fatores além das condições físicas da escola, das condições de vida dos alunos, etc.

Nas reuniões com a equipe técnica, constatei iniciativas isoladas e tímidas em relação ao currículo. Os elementos da equipe se dividem na assistência e acompanhamento aos professores e alunos por série. Há supervisores e OEs nas 1^{as}, 2^{as} séries e outros nas 3^{as} e 4^{as} séries nos três turnos da escola. Porém nesse meu trabalho restringi a área de estudo apenas aos dois turnos diurnos da escola.

Nas 1^{as}, 2^{as} séries, totalizando 11 turmas e 349 alunos está sendo desenvolvido o Projeto de Alfabetização, coordenado pela equipe da COTEP/SEC, na tentativa experimental de busca de alternativas para a alfabetização, a partir de palavras e frases do contexto da criança, estimulando-a através da leitura de textos de literatura infantil, os quais passam a gerar a escrita de frases e pequenos textos, enriquecidos com desenhos ilustrativos das crianças. O respeito pelo método de alfabetização usado pelas professoras, é considerado ponto fundamental do Projeto, que procura avançar com estes professores, através de estudo e análise das limitações e vantagens do método que vêm usando.

Para isso, essas professoras tiveram suas cargas horárias aumentadas para que através do horário de coordenação possam estudar e elaborar material para as aulas, juntamente com o supervisor que acompanha o projeto. Com este projeto, há também a iniciativa de se repensar a prática dos pedagogos nele envolvidos diretamente (OE, supervisores, administradores) isto é, há uma tentativa de envolvimento desses especialistas com as crianças em classe dando aulas, assistindo aulas e estudando com as professoras num esforço de superação das funções específicas para as quais eles foram preparados nos cursos de Pedagogia. Nota-se nas crianças dessas classes um entusiasmo maior com a aprendizagem, através de seus depoimentos sobre o que mais gostam de fazer em classe, responderam de "ler livros de estórias", "eu digo a professora pra botar coisa pra gente lê", "de desenhar" etc. Também houve vários depoimentos interessantes de crianças quando disseram que "este ano está aprendendo mais com essa professora". Perguntando ainda como reage em classe quando não entende o que a professora ensina, crianças responderam: "Pede para a professora repetir e ela repete". "Nos outros anos a professora só repetia uma vez"... Outras disseram que "ficam caladas, e distraídas", necessitando desse modo serem descobertas pela professora para incentivá-las a participar da aula.

O insucesso escolar das crianças nas 1^{as} séries é explicado por algumas mães que têm filhos repetentes duas ou três vezes dessa forma: "acho que um ano só para alfabetizar a criança é pouco, pois no Pré-Escolar elas não aprendem nada"... Outra alegou: "O ano passado era um trocar de professores terrível; quando a criança ia se

acostumando mudava a professora". Houve também esse depoimento: "Uma vez ele repetiu a 1^a série porque ficou doente e não pôde frequentar direito. No outro ano ele não estava aprendendo nada, vinha e voltava da escola com o caderno limpo sem escrever nada. Esse ano tá diferente, ele leva dever e a professora corrige, dá visto na classe, ele está desarnando mais".

Nota-se nesses depoimentos toda uma desarticulação entre o nível de exigência para o aluno ser promovido para a 2^a série e os mecanismos de ensino que são utilizados pelos professores, ou seja, exige-se da criança num só ano de escolaridade que ele saiba ler e escrever variando o nível de exigência de professor para professor, enquanto que nem sempre as crianças usufruem de uma orientação sistematizada sobre alfabetização, coerente com suas necessidades e interesses. Essa é uma situação que o Projeto procura superar. Quanto as 3^{as} séries (5 turmas) e 4^{as} séries (3 turmas) foi constatado um baixo nível de aprendizagem em todas as disciplinas. Em discussões com as professoras e com a equipe técnica houve um consenso em admitir que as crianças nas 3^{as} e 4^{as} séries ainda não sabiam ler nem escrever. Procurei trabalhar mais de perto com as professoras das 3^{as} séries e 4^{as} séries, para sentir os problemas que estavam influenciando na aprendizagem dos alunos. Isto porque como as professoras das 1^{as} e 2^{as} séries já recebiam acompanhamento e assessoramento da equipe da COTEP/SEC, procurei acompanhar os trabalhos nessas séries de forma mais indireta e assistemática.

Desse modo, organizamos dois grupos de estudo e disis

cussão com as professoras das 3^{as} e 4^{as} séries e nos reunimos uma vez por semana sempre com a participação dos OE e Supervisores que trabalham com essas séries. A partir da leitura de textos, incentivamos a colocação dos problemas da sala de aula e tentávamos aprofundar as análises sobre as prováveis causas do insucesso do aluno. Constatamos nessas oportunidades toda a problemática do currículo que estavam desenvolvendo. (3)

Praticamente a maioria das crianças não estava alfabetizada ou seja, não tinha ultrapassado a fase inicial da mecanização da leitura, tendo portanto dificuldade para interpretar o que liam. As notas de Estudos Sociais estavam baixíssimas e a professora não conseguia entender o que ocorria. Vimos então que a forma usada para dar aulas estava consistindo em preenchimento de questionário, usando uma apostila como fonte de consulta. Ora, se as crianças tinham dificuldades de ler e escrever conseqüentemente teriam dificuldades de aprender Estudos Sociais dessa maneira. Levantamos a idéia de ser usado um Atlas de Sergipe recém chegado à escola, para ajudar às crianças a compreender os conceitos, visualizando no Atlas o que estavam estudando. Com a Matemática, acontecia algo semelhante. O professor (substituto eventual) sentia dificuldade com os alunos para lerem e entenderem os problemas ou os enunciados das questões nas provas. A professora de Língua Portuguesa relatou como vinha trabalhando em classe para superar as dificuldades com a leitura. A discussão levou o grupo a achar que os alunos necessitavam de um reforço em leitura, paralelo às aulas de Portugues. A O.E. concordou em utilizar as ho

ras de sessões coletivas para desenvolver a leitura e escrita, usando livros de literatura infantil. Também as aulas aos sábados devido a baixa frequência teriam também um caráter de reforço em leitura e redação. A ausência de espaço disponível na escola impediu que idéias como, solicitar a vinda do aluno no outro turno para frequentar aulas de reforço com a equipe técnica pudesse ser concretizada. Surgiu também como dificuldade do grupo, a elaboração de instrumentos de avaliação. Estudamos textos sobre elaboração de testes subjetivos e objetivos e discutimos sobre outras formas de avaliação.

Devo ressaltar toda receptividade do grupo para com essas sessões de estudo. Tivemos que utilizar estratégias as mais variadas para criar esse espaço; solicitamos da Direção da Escola que professoras sem turmas que trabalhavam na secretaria assumissem as classes dessas professoras enquanto seus alunos estariam fazendo algum exercício. Utilizamos também os horários de sessões coletivas, quando as OE iam para as salas de aula, para trabalhar com as professoras dessas classes.

Nessa oportunidade eu levava para o grupo os depoimentos de alunos e mães, que eu estava colhendo com as entrevistas e os questionários, para mostrar como os problemas de aprendizagem e da repetência, estavam sendo visto e explicados por esses elementos. Foi bastante enriquecedora para o grupo estas sessões de estudo realizadas em número de 6, no 1º semestre do ano letivo. As limitações de espaço e de tempo (quando não houvesse nem distribuição de merenda nem recreio de aluno) se constituíram realmente grande empecilho para

que não pudéssemos realizar essas sessões mais vezes como o grupo de sejava.

À proporção que eu conseguia ir colhendo informações sobre a prática pedagógica que é desenvolvida na escola ia constatando toda a rede de explicações para o fenômeno de repetência e da evasão.

A operacionalização do currículo na sala de aula constatada através dos questionários com professores e nas discussões com os grupos de estudo estava vinculado a questões como: que conteúdos seriam significativos para aquela clientela que apresentava grande defasagem de conhecimento em relação a proposta curricular oficial, aos livros textos e também as expectativas dos professores? Que material didático existe disponível? Até que ponto esses alunos com suas dificuldades são conhecidos e aceitos por seus professores? Como agem esses professores com as crianças desinteressadas pelos estudos? Que condições de trabalho tem esses professores que favoreçam seu desempenho profissional e comprometimento com seus alunos? Que instituições existem na escola para subsidiar os alunos em suas necessidades básicas como estudantes? Que evidências há de adaptação da escola às necessidades dos alunos?

A resposta sobre a inadequação do currículo à realidade dos alunos é evidente, não só pela defasagem de conhecimento como pela distorção idade/série desses alunos. Alunos várias vezes repentes chegam a 4ª série sem o domínio de leitura e da escrita como também sem um mínimo de raciocínio na Matemática ou até mesmo domínio

das 4 operações fundamentais. No entanto nas entrevistas com os alunos, suas respostas mostraram toda a habilidade em fazer cálculos mentais, ao lidar com dinheiro, isto é, receber troco, vender e fazer pagamento. Essa vivência tão rica em situações de aprendizagem não é a aproveitada ou melhor não é transposta para a sala de aula para ser enriquecida e ampliada. O ensino abstrato e desvinculado da realidade torna-se acadêmico e estranho à vida das crianças.

A adequação de conteúdos viáveis para esses alunos sem dúvida passa por um processo de estudo, reflexão e pesquisa por parte de professores e equipe técnica, por um trabalho sistematizado e por um consenso de decisões desse grupo. Ou a escola assume essa tarefa de repensar e refazer o seu ensino partindo das necessidades de seu alunado e contribuindo para a transformação dessa sociedade injusta e discriminatória ou só lhe resta continuar desempenhando um papel secundário e alienado.

O conhecimento dos alunos por parte dos professores e técnicos sem dúvida possibilitaria a esses profissionais, refletir e refazer a sua prática pedagógica tão moldada nos ideais propostos nos cursos de formação de professores e que reflete tão somente, o modo de vida e valores de classe média que nada tem a ver com a realidade de desses alunos provenientes das camadas populares, que se encontram hoje nas escolas.

Mas o que os professores entendem como conhecimento do aluno?

Algumas professoras entendem que conhecer o aluno sig

nifica identificá-los como seus alunos apenas. Isto se faz através das chamadas nominais ou solicitando ao aluno que se apresente para os demais colegas no início do ano letivo. Vale lembrar que existe também a prática da chamada dos alunos não pelo seus nomes mas pelo seu número para efeito de rapidez e de economia de tempo. Poucas respostas do questionário aplicado com as professoras demonstraram um maior interesse e envolvimento no processo de conhecimento dos alunos de seus problemas e necessidades. Para isso essas professoras procuraram conversar individualmente com os alunos, mantém contatos com os pais e familiares. É curioso como as poucas informações que constam nas fichas dos alunos na Secretaria da escola, coletadas por ocasião da matrícula, são pouco conhecidas e utilizadas por professores e técnicos. Por outro lado, dados importantes para o conhecimento do aluno não constam dessas fichas, como por exemplo uma criança entrevistada era orfão e criada por parentes e na sua ficha nada constava. Também itens importantes como endereço, deixavam de ser preenchidos. Desse modo, essas fichas não têm uma funcionalidade maior na escola que não seja a de cumprir uma norma burocrática. Soubemos que a matrícula é feita muitas vezes por serventes que não possuem condições para perceber a importância das informações solicitadas na ficha de matrícula.

Algumas professoras alegaram desconhecimento dos alunos, por estar iniciando o ano letivo. De qualquer forma somente havendo um maior envolvimento e comprometimento dessas professoras com seus alunos e com seu insucesso na escola é que elas estarão agindo como educadoras. Sem dúvida um grande empecilho que as professoras

encontram é o grande número de alunos por turma 30/35 nas 1^{as} séries e 40/45 nas 3^{as} e 4^{as} séries. Completando a questão de conhecimento dos alunos formulamos uma pergunta sobre que tipos de problemas possivelmente essas crianças têm em suas casas. A maioria das respostas mostraram certa sensibilidade e conhecimento das condições de vida das crianças. Dentre os problemas mais citados vimos aqueles causados pelo baixo poder aquisitivo das famílias que servindo como pano de fundo vem gerando a desestruturação das famílias, a falta de amor e compreensão para com as crianças. Apesar dessas colocações por parte das professoras é comum também na escola essas crianças serem tratadas com excesso de autoritarismo, rispidez e intolerância, numa mostra de que a escola é o reflexo da comunidade. Constata-se também uma insensibilidade por parte de professoras que são procedentes também de camadas populares e de certa forma convivem ou conviveram com problemas semelhantes aos das crianças, mas que já incorporaram valores e atitudes de classe média no trato e na inabilidade de lidar com seus alunos tornando-se insensíveis a seus problemas.

Quanto aos problemas que surgem em sala de aula, os mais citados foram: falta de interesse, frequência irregular, desatenção, não cumprimento de tarefas, agressividade e indisciplina. A meu ver todos esses problemas são conseqüências dos demais, também citados como, salas de aulas quentes e sem ventilação, falta de material escolar por parte de alguns alunos, falta de apoio dos pais, carência de alimentação, ausência de pré-requisitos para aprendizagem de

determinados conteúdos além da heterogeneidade das turmas quanto a idade e nível de conhecimento. Todos esses comportamentos são explicados como uma reação dos alunos, à conteúdos que nada tem a ver com a vida deles como foi visto anteriormente, e ainda como resultado da monotonia causada pela má utilização e distribuição do tempo pelas atividades em sala de aula. É comum as crianças passarem horas sem nada fazer em classe... Uns cochilam, outros brincam ou agridem os colegas... Tudo isso está logicamente condicionando o fracasso da aprendizagem. Entretanto, constata-se muita dificuldade por parte dos professores em compreender e distinguir o que são os problemas, o que são suas causas e conseqüentemente, são imputadas às crianças a grande responsabilidade pelo seu fracasso na escola.

A forma como as professoras lidam com esses problemas vão desde os conselhos e conversas entre professor e aluno até o encaminhamento ao OE para mais aconselhamento. Quanto aos alunos agressivos e indisciplinados algumas professoras procuram mantê-los constantemente ocupados exigindo muito exercícios. Logicamente esses exercícios não visam a aprendizagem mais sim a manter a disciplina. Pesquisas já realizadas mostram como o controle e a disciplina se constituem na preocupação maior da escola - formar filas, manter-se quieto sem falar, obedecer ordens, passa a ser uma atividade fim em si mesmo. Quanto aos alunos faltosos e os que se evadem, procura-se saber com os colegas ou vizinhos dessas crianças o motivo porque elas estão faltando. Outros mandavam chamar os pais que muitas vezes não atendem aos chamados e a escola desconhecendo as causas do não comparecimento, exime-se de tomar novas providências.

Considerando as dificuldades em diagnosticar e analisar as causas dos problemas em sala de aula, as intervenções que são feitas, nem sempre surtem os efeitos desejados. Algumas professoras disseram que passam diferentes tipos de trabalho, procuram mudar de metodologia, solicitando maior participação nas aulas. Entretanto, os conteúdos livrescos, acadêmicos e sem vinculação com os interesses das crianças não foram sequer questionados. Algumas professoras tentam através de contatos com os pais, orientar para que eles exijam dos filhos maior dedicação aos estudos. Entretanto, mais conselhos e discursos dessa vez por parte dos pais parece que também não estão surtindo os efeitos desejados. Algumas "ajudas" tomam aspectos drásticos como citou uma mãe: "Ela (a menina) faltava muito às aulas; dizia que vinha para a escola e ficava na rua. O pai deu uma "surra" e ela agora está frequentando. Se não for aprovada no final do ano leva outra "surra" que já está prometida".

Outra mãe chamada a escola para ser informada que o filho estava muito fraco foi indagada pela professora se achava que ele devia passar assim mesmo, respondeu: "Prefiro que ele não passe sem saber para não ter dificuldade na 4ª série".

Na percepção das mães, os problemas que os filhos têm na aprendizagem dizem respeito somente a eles. Houve depoimentos assim: "Ele (o filho) é brincalhão, não gosta de estudar, e eu não sou de forçar. Tenho a cabeça "dura" para aprender, só fiz até a 4ª série, e acho que é de família pois todos os 5 filhos que estudam nessa escola são todos repetentes". Completou ainda "acho que se as profes

soras ainda tivessem o direito de bater nos alunos eles passavam to
dos os anos"...

Outra mãe disse: "A falha é só dele (do filho) por
que outros conseguem passar".

Nota-se nesses depoimentos a responsabilidade do fra
casso escolar imputado somente a criança. Nem os pais, nem as profess
oras duvidam ou questionam o ensino que está sendo oferecido quanto
a seu conteúdo, a sua forma ou condições de execução.

Assim justificaram os professores as reprovações dos
alunos. "Eles não apresentavam os pré-requisitos para cursarem a sé
rie seguinte". Falta de atenção nas aulas e indisciplina foram ou
tros motivos. Vale acrescentar aqui uma prática comum nas "avaliaç
ões" de diminuir as notas dessas avaliações por conta da indiscipli
na do aluno na classe (depoimento do aluno). Outros professores dis
seram que foram substituir colegas no final do ano, e surpreendidos
com as crianças que não sabiam ler nem escrever o próprio nome, reprov
vou-os.

Apesar da reprovação ser consequência de uma avalia
ção, nada se cogitou sobre os instrumentos e forma de avaliação. Além
disso sendo o ensino-aprendizagem um processo, a constatação de result
tados negativos na aprendizagem automaticamente também deveria ser
julgado como evidência negativa do ensino ministrado. Entretanto, so
mente os alunos é que são avaliados e recebem a punição de não serem
promovidos.

Os implicados e responsáveis por esse ensino e por es

sa não aprendizagem tanto a nível de escola como noutros níveis do sistema não são cobrados nem punidos como o são os alunos reprovados.

Questionadas sobre essa situação, as professoras não atribuem essa responsabilidade do fracasso escolar apenas aos alunos, pelo menos, a nível de discurso. Atribuem a desnutrição e estado de pobreza das famílias. Alguns alertaram sobre a necessidade de se analisar melhor essas causas dos problemas, pois provavelmente estariam ligados aos métodos de ensino e às professoras. Como se vê há uma tendência também de se buscar as causas dos problemas junto às famílias e seu estado de pobreza que desse modo estropolam o âmbito de ação e o nível de responsabilidade da escola.

Esse nível de constatação é importante, como ponto de partida para as tomadas de decisões e estabelecimento de ações prioritárias da escola. Entretanto, corre-se o risco de que essas constatações levem a acomodação à inação por parte da escola e dos educadores que lidando na escola, começam a perceber as raízes do insucesso escolar vinculados ao meio social onde a escola está inserida.

Foi interessante notar esse tipo de reação dos professores frente às famílias, ou melhor, o nível de expectativa em torno dos pais, também nos relatórios dos professores no Encontro de Reflexão sobre Educação. Os professores eximem-se da responsabilidade do fracasso do aluno transferindo-a para os pais que "não orientam os filhos nos deveres de casa" que "não castiga os filhos quando tiram notas baixas" ou "que não vem a escola saber como vão os filhos nos estudos".

Constata-se nesses depoimentos toda a situação ideal do aluno e da família que é passado nos cursos de formação de professores e por que não dizer dos pedagogos. Ao entrar em contato com a escola e com uma nova clientela - das camadas populares com seus problemas e dificuldades, a professora também proveniente de classe média em sua maioria, não entende que os pais trabalhadores geralmente são analfabetos ou não têm tempo disponível para acompanhar os estudos dos filhos. Os que procedem de forma mais coerente com as expectativas dos professores são uma minoria.

Diante desses fatos, depreende-se que a escola não pode planejar seu ensino a depender da contribuição efetiva dos pais.

A escola pública hoje, para essas crianças de pais trabalhadores, representa uma alternativa importante de acesso ao conhecimento. O que estas crianças tiverem que aprender (domínio da leitura, da escrita, do raciocinar, do pensar) terá que ser no período de tempo que estão na escola. Daí a importância e a urgência de se reestruturar a escola e o ensino de uma forma mais coerente com essa realidade, de se trabalhar com os professores no sentido de se ultrapassar essa concepção, essa expectativa injusta em torno das famílias menos favorecidas. Ficar a transferir para as famílias culpa pelo fracasso dos seus filhos que elas obviamente não tem, pois não optaram por ser pobres e necessitadas, não ajudará a mudar a situação do ensino.

2.5 - Professores: desafios à sua prática.

As condições de ensino numa escola, sem dúvida, estão

vinculadas, também às condições de trabalho e de vida dos professores. E quais seriam as condições de trabalho desses professores? Alguma coisa já foi vista quando se falou das precariedades de condições físicas da escola que interferem diretamente no trabalho de professor. Mas quem são e como vivem esses profissionais?

A Tabela (Anexo 4) mostra os salários correspondentes aos níveis de carreira do Magistério e o grau de escolaridade do corpo docente dessa escola.

Pode-se constatar o grande desafio que se apresenta ao professorado para sobreviver ao altíssimo custo de vida aqui da região nordeste. Outro fator que gera insatisfação é a morosidade com que se processa o acesso de um nível para outro. Existe professor com curso universitário ainda Nível II-A, recebendo salário líquido menor que o salário mínimo regional.

Quanto ao número de horas/aula existe grande disparidade entre os docentes. Os professores que ensinam por disciplina nas 4^{as} séries são privilegiados em relação aos polivalentes das 3^{as} e 4^{as} séries.

Quanto ~~to~~ aos professores do Projeto de Alfabetização das 1^{as} e 2^{as} séries têm sua carga horária acrescida para ser utilizada como coordenação para estudo e elaboração do material didático.

Essa situação é que motivou uma professora a se pronunciar dizendo que, se fosse diretora tomaria providências para estabelecer igualdade de direito para todos. Juntando-se aos aspectos das condições de trabalho dos professores, há ainda as discriminações

provenientes do paternalismo administrativo, relativo à atraso, faltas, saídas, etc., onde naturalmente não há uma equidade de direito e de tratamento para todos.

Outro motivo de insatisfação por parte dos professores nessa escola e em todo o Estado, refere-se a não participação destes nas decisões que afetam o seu trabalho. A criação de Conselhos Escolares foi outra das sugestões que permearam os debates por ocasião do Encontro já referido anteriormente, onde professores, pais e alunos teriam representatividade para discutir e opinar sobre assuntos de interesses recíprocos da escola/comunidade.

Todos esses aspectos da vida profissional dos professores sem dúvida interferem e condicionam o nível de satisfação pessoal, a dedicação, o comprometimento com o trabalho, a sua competência como profissional.

Permeando esse relacionamento de professores e administração há as atividades da equipe técnica que são desenvolvidas num clima instável de relacionamento. Nota-se nas discussões com os professores, as restrições que eles fazem a equipe, julgando-a ociosa e omissa enquanto elas professoras nas salas de aula arcam com o "peso do ensino"... As cobranças, feitas por parte de alguns supervisores, de aspecto técnico burocrático (planos de ensino, testes, preenchimento de fichas ou formulários, etc.) não são bem aceitas, no entanto, não são rejeitadas ou discutidas no grupo de forma crítica. Considerando que algumas professoras, sãoestudantes de Pedagogia e o que tudo indica, serão futuras especialistas, oferece-se dessa forma

ótima oportunidade para que o grupo, professores e equipe técnica, discutam e repensem a sua prática na escola. Sendo intensão desse meu Projeto desencadear um processo de ação, reflexão na escola, pode-se dizer que foi iniciado esse processo a proporção que foram sendo levantadas, discutidas todas essas informações quanto às condições de trabalho dos educadores nessa escola.

Acreditamos já existir um clima de receptividade para um repensar da escola por parte de professores e equipe técnica, manifestado na forma e espontaneidade como os problemas foram colocados e pela inquietação e insatisfação com o que ocorre atualmente na escola. A continuidade desse processo implica em estudo e estímulo a que novas tentativas de intervenção sejam desenvolvidas visando a melhoria do desempenho profissional, e conseqüente comprometimento desses professores com a aprendizagem dos alunos. Por outro lado a discussão em torno das condições de trabalho possibilita a abordagem do problema extrapolando-o para fora do âmbito escolar. Assim é que, ocorrendo nesse período, pela primeira vez no Estado de Sergipe uma grande movimentação política com a campanha eleitoral da APMESE (Associação dos Profissionais do Magistério do Estado de Sergipe) visando a sucessão da então Diretoria, aproveitamos para colocar os problemas que ora discutíamos sobre condições de trabalho do professor e da necessidade de se ter uma organização de classe eficiente e dinâmica para reivindicar do governo melhoria dessas condições.

Discutimos a fragilidade e os vícios que acarretam ao profissional ter de usar e de se submeter aos "padrinhos políticos" para usu

fruir de situações que lhe são garantidas pelo Estatuto do Magistério e CLT ou de situações de melhoria e benefícios que deveriam ser adquiridos não de forma individualizada mas de uma forma coletiva.

Além das condições de trabalho dos professores alguns aspectos de suas vidas ajudam a delinear e entender um pouco mais a a tuação e os condicionamentos desses profissionais. Assim é que procuramos saber através de questionários, como os professores utilizam os fins de semana e as suas férias. Considerando a quase totalidade dos docentes ser do sexo feminino e casadas com filhos, os seus fins de semana e os horários quando não estão na escola são ocupados não com o descanso mas com outra jornada de trabalho - a doméstica. Cuidar da casa, dos filhos e da alimentação requer toda uma ginástica e desgaste físico. Pelo baixo poder aquisitivo que possuem não é comum a es sas professoras poderem pagar pessoas para ajudar nestas tarefas. Por outro lado, apesar da professora contribuir para o orçamento doméstico, suas tarefas como donas-de-casa não são em geral repartidas com o "chefe" da casa. Aliás essa situação de discriminação entre marido e mulher nas tarefas domésticas de uma maneira geral atinge também as camadas sociais mais elevadas aqui no nordeste, só que nessas últimas as condições econômicas sendo mais elevadas, alivia as donas-de-casas, que podem pagar pelos serviços de empregadas domésticas.

Quanto a utilização das férias, essas professoras procuram utilizá-las para dar mais atenção aos filhos, levá-los ao médico e dentista, etc. e descansar um pouco.

Algumas disseram que procuram fazer algum curso ou

ler um pouco para se atualizarem. Outras, possivelmente as professoras solteiras, procuram viajar nas férias para descansar e espairecer do trabalho.

2.6 - Mecanismos de "apoio" ao estudante - Merenda Escolar, Materiais Didáticos, Caixa Escolar

Ainda se tratando das condições de trabalho do professor, que estão logicamente ligadas as condições de estudo dos alunos o que existe na organização da escola, que possa contribuir para atenuar os problemas existentes? Até que ponto vem atendendo suas finalidades?

Um desses mecanismos de infra-estrutura da escola é a merenda escolar, que se destina não somente aos alunos mas ao corpo docente, técnico e administrativo, como constatamos. Pelo impasse de mudança administrativa na Merenda Escolar que ocorreu pela transferência de responsabilidade administrativa do nível Federal INAE para o nível Estadual, o atendimento das escolas nesse semestre letivo foi bastante precário só ocorrendo no último mês. Além disso, a situação irregular do mapa da escola do ano anterior, necessitou o envolvimento de um membro da equipe técnica para colocá-lo em dia e tomar as providências para fazer chegar a escola os gêneros alimentícios.

Nesse ínterim, surge na escola o programa do Projeto Casulo da LBA para atendimento ao pré-escolar exclusivamente. Sendo um programa de caráter provisório (1 mês), restrito ao pré-escolar e

também pelas diretrizes que o cercavam, o seu funcionamento passou a gerar efeitos bastantes negativos na escola, numa visível falta de respeito e consideração pelas crianças. O citado programa previa lanche e almoço ou lanche e jantar conforme o turno, num espaço de tempo reduzido o que levou crianças a sentirem-se mal pela rejeição do estômago ao excesso de alimento. Enquanto isso, as demais crianças da escola, sentiam o cheiro da comida e ficavam na hora do recreio a circular pelos arredores da cantina, a indagar se iam receber merenda também e por que não iam receber. Como se vê, torna-se muito difícil dar essa resposta as crianças. Como explicar a discriminação entre crianças numa mesma escola? Discutimos essa situação na equipe técnica e foi proposto a responsável pela merenda: por que ao invés de distribuir frango com arroz ou carne com feijão e arroz somente para o pré-escolar, porque não fazer uma canja ou sopa de feijão para distribuir com todas as crianças da escola? Houve uma tentativa para se fazer isso, porém como os regulamentos e a fiscalização do programa punia as "irregularidades" com a suspensão da merenda, a escola não quis assumir esse risco...

No final de um mês, terminado o "festival de almoço e lanches", tive a curiosidade de saber como as crianças do pré-escolar estavam reagindo a ausência total da merenda. A professora informou que as crianças ao se aproximarem a hora em que o lanche era distribuído, ficavam inquietas e querendo sair da sala. Por outro lado, aquelas crianças que antes traziam algum lanche (biscoito, fruta, etc) deixaram de trazê-lo, esperando pelo da escola. Enquanto esses contrastes ocorriam na escola, os jornais alardeavam com divulgação e

promoção o Projeto Casulo e seus objetivos. Como falei, somente no último mês do semestre é que a escola passou a receber os gêneros da merenda escolar dessa vez da SEC. Como sempre a precariedade da escola compromete esse funcionamento. O gás, açúcar e outros complementos da merenda devendo ser adquiridos pela escola, via recursos da caixa-escolar, se constitui noutro desafio, tendo em vista os poucos recursos adquiridos por essa caixa.

Depois de retratar alguns dos contratempos para o funcionamento da merenda na escola pode-se completar o quadro avaliativo de seus resultados tentando responder as questões levantadas: qual é a finalidade da Merenda Escolar? Matar a fome da criança? Diminuir sua sensação de insaciedade? Combater o alto grau de subnutrição entre a população infantil? Formar novos hábitos alimentares? Evitar a evasão escolar, ou contribuir para um melhor aproveitamento nas aulas? (4)

Não há dúvida que de todas essas questões a única que talvez possa ser respondida de forma afirmativa é a referente a diminuição da sensação de insaciedade nas crianças. Pois nos dias em que a merenda é servida e é aceita pelas crianças essa sensação poderá ocorrer. Porém o tipo de merenda (sopas, biscoitos, sardinhas enlatadas com arroz, mingaus, etc.) estão longe de contribuir significativamente para combater a subnutrição infantil ou formar novos hábitos alimentares. Quanto a evasão e frequência escolar, foi interessante notar que apesar da Merenda Escolar não funcionar regularmente neste semestre o nível de frequência dos alunos este ano está melhor

que no ano passado, conforme disseram professores e elementos da equipe técnica. Não há dúvida que a criança com fome torna-se inquieta, desatenciosa e isto irá refletir de uma certa forma no seu rendimento escolar.

Segundo um depoimento do Prof. Cornélio Roseburg "a merenda deve ser pensada como uma forma de suplementar as necessidades fisiológicas da criança, com alimentos de alto valor nutritivo, que passem rápido pelo estômago e não matem a sua fome, senão quando ela chegar em casa, não vai sentir vontade de comer". (5) Preocupo-me ainda mais com aquelas crianças na nossa realidade que ao chegar em casa pouco ou nada encontram para comer. Sem dúvida que a merenda para elas deveria ser bem mais substancial e nutritiva.

As tentativas de regionalização da merenda, ainda não significativa, sem dúvida contribuiria para uma melhor qualidade e aceitação por parte das crianças. Entretanto a centralização administrativa em termos de recursos e de poder de decisão, tira da escola o poder e a chance de tentar adequar a merenda às necessidades de seus alunos.

Apesar de toda precariedade de seu funcionamento a Merenda Escolar é ainda bem aceita pela maioria das crianças e como disse anteriormente por todos que trabalham na escola.

Indagando diretamente às crianças sobre a merenda escolar, algumas disseram que não gostam e quando tem algum dinheiro (muitos trabalham) preferem comprar lanches - picolés, frutas, doces, etc. Outros disseram que tomam a merenda dependendo do que é servi

do. Alguns alegaram que apesar de não gostar da Merenda Escolar ela é importante para as outras crianças. Houve depoimentos como, "Umas meninas gostam, outras não; jogam fora e dizem: não sou cachorro pra comer isso".

Como se vê o grau de aceitação depende do tipo de merenda que é oferecido, e também o grau de fome dessas crianças, pois algumas crianças disseram que vêm às vezes sem tomar café ou sem almoçar para a escola.

Apesar de algumas crianças alegarem que não "dava tempo" tomar café para vir para a escola, pelos depoimentos das mães sabe-se que, pelas dificuldades financeiras por que passam principalmente os pais desempregados, a comida cada vez mais está escassa nesses lares.

Outro fator que vem condicionando o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno sem dúvida diz respeito ao material didático disponível. Desde o número insuficiente de carteiras para os alunos, que sentando-se dois-a-dois em carteiras individuais gera inquietação, até crianças sem caderno e lápis na sala se torna um desafio à criatividade e à paciência do professor para conseguir ensinar nessas circunstâncias. Quanto aos pais, a solicitação de compra de material mínimo como lápis, borracha e caderno, passa a se constituir numa das dificuldades que sentem para manter o filho na escola, conforme depoimentos das mães entrevistadas.

A distribuição de livros, cadernos e lápis pela SEC, sendo feita de forma desorganizada, além de não ser suficiente pela

quantidade distribuída, a qualidade é também comprometida pelo tipo de livros-textos distribuídos. A inadequação desses livros textos produzidos numa realidade e usado em outro contexto, tão adverso, se torna um desafio para os professores: Deixar de lado ou usar esses livros? Como usá-los da melhor forma possível? Que autonomia, segurança e competência possuem esses professores para após uma análise criteriosa tentar extrapolar ou fugir dos propostos desses livros?

No dizer de Carlos Drummond de Andrade... o livro didático no Brasil é em muitos casos, adversário da formação regular dos jovens brasileiros, em benefício do enriquecimento de alguns autores. (6) Como vimos o livro didático ao invés de se tornar um recurso para auxiliar a prática docente, na maioria das vezes se constitui em mais um empecilho.

Existe na escola duas professoras trabalhando em tempo parcial num programa de elaboração de material didático da SEC em convênio com o MEC - o SMEA (Sistema de Material Ensino Aprendizagem). O material produzido, exposto nas paredes da sala/depósito, é relacionado a datas cívicas, manuais de higiene, mapas pictóricos do Estado, cartazes ilustrativos e decorativos. A finalidade desse programa sendo pesquisar e elaborar material didático para subsidiar o trabalho docente, deveria funcionar de forma integrada não só com a equipe de docentes como também com a equipe técnica, para que houvesse convergência de necessidades e interesses. O que se nota, apesar de iniciativas isoladas, nas 3ª e 4ª séries, são os professores dando aulas expositivas usando quando muito giz e quadro negro, enquanto materiais

são produzidos e guardados sem funcionalidade prevista. Os demais professores das 1ª e 2ª séries do Projeto de Alfabetização, produzem seu material nos horários de coordenação, também desvinculado do programa do SMEA. Nesse semestre, tentei conversar com as responsáveis pelo SMEA para saber como elas vinham trabalhando. Além das reclamações quanto à falta de espaço para trabalhar, a desarticulação com os professores, fazem com que elas não sejam ou sejam pouco solicitadas por estes. Também não existe nenhuma perspectiva de envolvimento de crianças na elaboração de nenhum tipo de material como seria desejável. Há um desestímulo quanto a conservação do material que elas produzem para decorar a escola, que são destruídos à noite e fins de semana, quando a escola é precariamente vigiada...

Vale ressaltar aqui uma referência a material didático considerado aqui como outros recursos que a escola e o bairro dispõem e que não são incorporados na prática docente. Trata-se da possibilidade de utilização da área externa da escola, onde poderiam existir jardins, horta, bem como de aspectos do bairro-feiras, supermercados, etc. para tal fim. Assim a utilização de materiais propiciados pelo ambiente e aqueles produzidos na escola inclusive com a participação dos alunos torna mais abrangente o conceito de material didático, como vem sendo usado. Entretanto constata-se ainda que é bastante precário o suprimento de material de consumo mínimo pela SEC - giz, apagadores, papel, stencyl, etc.

Completando o quadro de instituições existentes na escola, a Caixa Escolar vem funcionando também de uma maneira precá

ria, considerando que seus poucos recursos ainda são importantes para subsidiar a Merenda Escolar e para pequenas providências de emergências tais como: pagar taxi para levar criança no Pronto Socorro, trazer algum material do almoxarifado da SEC para a escola, etc. Resta saber como vem funcionando.

Apesar das contribuições da Caixa Escolar serem provenientes dos pais, não existe uma prestação de contas quanto ao montante arrecadado e suas aplicações para as famílias. A falta de divulgação e envolvimento dos pais na C. E. contribui para que nem aqueles poucos que poderiam pagar a taxa o faça, como também professores, equipe técnica, funcionários administrativos, etc. como prevê o Estatuto. Considerando essa precariedade de funcionamento, foi discutida na equipe técnica a possibilidade de divulgação do Estatuto da C. E. numa reunião de pais, visando maior participação não só na contribuição mas também na prestação de contas das mesmas. Existe uma certa tolerância quanto ao valor da taxa a pagar como, na facilidade para o pagamento.

Constata-se que apesar da irrisória taxa de Cr\$ 20,00 mensal, a grande maioria das famílias principalmente a que tem vários filhos na escola não tem condições de pagar. Alguns mecanismos usados pelas escolas como pressão sobre as famílias para o pagamento dessas taxas variam desde o condicionamento da matrícula ou da renovação da mesma no ato da inscrição a insinuações e cobranças junto às crianças. Apesar do que foi-me afirmado pela direção desta Unidade, de que não ocorria estas exigências nessa escola, constatei, pesquisando

do nas fichas de matrícula dos alunos, recibos de pagamento da caixa escolar grampeados àquelas fichas...

Os usos e abusos dessas cobranças de taxas escolares nas escolas públicas vem se tornando polêmico entre os que integram o sistema escolar, havendo no momento a tendência de que sejam proibidas pela SEC estas cobranças, vez que estão se constituindo em obstáculos a entrada e a permanência das crianças nas escolas públicas. Isso ocorrendo, representa o ganho de uma reivindicação forte das comunidades, apresentada no Encontro de Reflexão sobre Educação.

Por outro lado a utilização dos recursos da Caixa para compra de material de manutenção das escolas, vem propiciando uma acomodação por parte da SEC em não manter a rede de ensino com materiais mínimos, básicos para seu funcionamento.

2.7 - Equipe Técnica: Supervisores, O.E. e Administradores - ações e contradições.

O surgimento das equipes técnicas nas escolas, composta por pedagogos das diversas habilitações - Supervisor, Orientador Educacional e ultimamente também Administrador Escolar, tem a finalidade de desenvolver atividades de coordenação pedagógica, subsidiando o trabalho docente e de orientação e aconselhamento junto aos alunos. Saber como é formada esta equipe, como vem trabalhando e como tem atendido aos seus objetivos, torna-se imprescindível.

Nessa escola a equipe técnica é composta de 03 Super

visores, 03 Orientadores Educacionais e 01 Administrador Escolar. Todos eles trabalham em tempo integral, atendendo os 03 turnos de funcionamento da escola. Possuem Licenciatura Plena em Pedagogia sendo quase todos egressos da Universidade Federal de Sergipe, com exceção de um O.E. que se formou numa faculdade da rede particular.

Tentando analisar as ações desenvolvidas, levanto as seguintes questões, cujas respostas tendo sido buscadas junto a essa equipe, possibilitarão a continuidade do processo de ação, reflexão, objetivo central desse trabalho.

- Qual o nível de integração existente na equipe entre si e em relação ao corpo docente e administrativo da escola?

- Que evidências de participação e comprometimento existem em relação aos problemas básicos da aprendizagem?

- Qual o nível de maturidade profissional existente que possibilite o repensar de sua prática pedagógica?

Essas respostas, juntando-se as limitações já descritas anteriormente das condições físicas e materiais de trabalho dessa equipe, sem dúvida poderão delinear perspectivas de ação mais coerentes e realistas dentro de uma proposta que vise contribuir para transformação dessa realidade.

No início desse meu trabalho junto a equipe técnica, vimos a possibilidade de trabalhar tendo objetivos comuns, ou seja, levantar os problemas da escola para subsidiar o plano de trabalho que a equipe se propunha fazer. Entretanto, depois de algumas reu

niões, onde tivemos oportunidade de arrolar os problemas de ordem fisica da escola, tornou-se difícil reunir o grupo para discutir aspectos pedagógicos da escola - ora estavam individualmente realizando tarefas, ora faltavam à escola; algumas vezes reunimos o grupo, mas não tivemos condições de trabalhar pelo barulho ou outras interferências. A partir daí comecei a trabalhar com professores, com alunos e mães, tentando avançar na minha tarefa de penetrar a realidade da escola e do ensino através de todos esses canais. Paralelo a isso fizemos algumas reuniões, não com toda a equipe, onde procuramos estudar alguns textos que nos subsidiassem na análise da problemática da escola que estávamos desvelando, a partir dos diversos depoimentos.

Constatedei que a maior preocupação da equipe era com suas funções e tarefas individuais daí porque não havia tanto interesse num plano de ação conjunta, o que viria possibilitar uma integração do trabalho. Esse individualismo no trabalho foi bastante evidenciado, apesar do clima cordial existente entre os membros da equipe, em atitudes negativas como por exemplo, quando da participação na 1ª reunião com o corpo docente. A fala da Diretora, se limitou a dar alguns avisos e justificar os desmandos da SEC pelo não atendimento aos seus pedidos de material e outras providências para a escola mostrando num tom paternalista e liberal que estava satisfeita com todos e que a escola não tinha maiores problemas... Em seguida os membros da equipe dividiram "seus" professores por série e passaram a discutir assuntos de ordem pedagógica já sem a presença da Diretora, como se esses assuntos não lhe dissessem respeito. Numa mesma sala problemas co

muns de avaliação, recuperação e de planejamento de ensino foram sendo abordados em dois grupos diferentes de forma superficial e inconsequente, numa evidência de que esses assuntos não foram amadurecidos nem discutidos na equipe anteriormente como teria sido importante.

Como sempre, os supervisores falaram com os professores sobre aspectos ligados ao ensino e a aprendizagem e os O.E. se deram a falar sobre sessões coletivas, encaminhamento de crianças ao SOE para aconselhamento etc. Posteriormente não houve uma avaliação na equipe sobre os pontos abordados nem sobre os resultados da reunião que possibilitasse uma discussão e um avanço nos assuntos enfocados ou que deveriam ter sido aprofundados.

A mesma atitude de desarticulação com o trabalho de equipe ocorreu também por ocasião da 1ª reunião com os pais. Dessa feita nem todos os membros da equipe compareceram e a participação ocorreu de forma individualizada.

Outro aspecto de desarticulação da equipe é sentido ainda quanto ao relacionamento desta com a Direção da Escola. À nível individual há um tipo de relação bastante paternalista e liberal onde concessões são trocadas, comprometendo o relacionamento dos membros da equipe entre si, prejudicando o clima de trabalho, não permitindo que haja um consenso como grupo. O clima de trabalho existente não têm permitido uma autocrítica do grupo para que se possa avançar em termos profissionais. Sem dúvida que um bom nível de relacionamento exige um certo tempo de convivência, identidade de interesses e objetivos comuns o que não vem ocorrendo até então.

Esse clima de relacionamento também se reflete nos contatos com os professores, contribuindo para que os problemas básicos da escola, a aprendizagem, a frequência e a evasão, a agressividade dos alunos deixem de ocupar o centro de interesse e preocupação de todos que trabalham na escola. As medidas tomadas por OE e supervisores em relação a estes problemas restringem-se a conversas isoladas com professores sobre as notas dos alunos, a aconselhamento aos alunos e a solicitações para que os pais venham a escola para serem informados sobre indisciplina dos filhos, falta de aproveitamento nos estudos, etc. Como se vê sendo ações isoladas, não permitem que os problemas sejam mais aprofundados através da discussão e reflexão que possibilite ações mais coerentes e de participação mais direta da equipe na busca de alternativas para os problemas surgidos.

Para se repensar esta prática que vem ocorrendo, há a necessidade de estudo, de aprofundamento das questões e esta não é uma tarefa, mas um processo que sendo desencadeado tende a levar o grupo a crescer, a ultrapassar os limites de suas funções específicas para as quais foram formados para atuarem junto com os professores, como educadores comprometidos com a mudança dessa realidade da escola pública.

Essa é uma amostra do contexto atual da supervisão integrada ou melhor desintegrada numa equipe técnica com outros pedagogos.

Especificamente os supervisores vêm trabalhando com os professores através de reuniões esporádicas nos horários de coordenação

nação, aos sábados ou intervalos de aula onde são discutidas as notas dos alunos ou são solicitados instrumentos de acompanhamentos como fichas, planos de ensino, testes, etc. Vale ressaltar um certo apêgo aos aspectos de controle, que a supervisão por força do acompanhamento ao trabalho do professor não conseguiu se libertar desde as suas origens. Apesar de que esse controle assuma um caráter amigável sem dúvida impede um clima de relacionamento mais descontraído, propício ao crescimento profissional de docentes e supervisores. Por outro lado a ênfase aos aspectos burocráticos e técnicos, tem feito a supervisão se omitir de sua função precípua de educador político.

Vale ressaltar ainda a situação do administrador escolar nessa equipe. Sendo o cargo de Diretor de confiança, como foi visto no início do trabalho, necessariamente não recai na figura do administrador habilitado como tal. Desse modo a sua presença não na Direção da escola mas sim na equipe técnica com função de assessorar o titular, vem gerando todo um conflito no relacionamento dos que compõe o quadro de pessoal. A sua função de assessoramento não prevista quando de sua formação, torna-se delicada e conflituosa. Porque as assessorar Diretores (não devidamente habilitados) no exercício de suas funções? Não seria isso conivência com a situação exdrúxula do favoritismo político no ensino?

As discussões que tivemos com o grupo, em torno dos problemas da aprendizagem, da evasão, da frequência irregular dos alunos, visando um maior envolvimento com os mesmos, quase sempre esbarrava nas limitações impostas e assumidas como funções específicas des

ses profissionais. O retalhamento do que fazer pedagógico acabou gerando uma armadilha para os que estão atuando na escola. Como abordar problemas tão complexos como por exemplo a desarticulação do ensino com a realidade do aluno, de forma parcelada e individualizada? Havendo essa desarticulação entre as ações da própria equipe, como trabalhar de forma integrada com os professores? Seria isso viável?

A partir das colocações sobre uma escola pública de 1º grau hoje bem como o mundo real da criança, clientela dessa escola, algumas questões decorrem do descompasso existente: Que projeto de escola seria viável para essas crianças? Essa escola que aí está, acadêmica, desaparelhada, desvinculada do trabalho e do mundo dessas crianças? Os índices do fracasso escolar não são suficientes para mostrar que essa escola nada tem a ver ou acrescentar a vida dessas crianças? Por onde começar a mudança da escola? Pelo seu currículo, pela reciclagem de professores e pedagogos, pela sua reestruturação? O que ou quem impede essa mudança? Por que não experimentá-la? Quem serão os maiores beneficiados?

Tentando descrever o que ocorre numa escola pública e analisando as distorções e os conflitos aí existentes, percebe-se a relação entre essa escola e a sociedade de classe onde ela está inserida. A quem se destina essa escola senão às camadas mais desfavorecidas da sociedade?

O que ocorre no nosso Estado e na sua rede de ensino público é semelhante ao que ocorre nos demais Estados, pois vivemos numa sociedade capitalista onde a concentração do poder político-eco

nômico está nas mãos de poucos e a participação nas decisões que afetam a grande maioria da população (no caso da educação) é bastante reduzida. Além desses aspectos típicos da sociedade capitalista em Sergipe, e no Nordeste, ainda se nota muito forte as relações sociais tipicamente de características feudais - o paternalismo, o protecionismo, o clientelismo. Através da distribuição de favores, cria-se o vínculo de obrigação e de retribuição entre os mais fortes (que detêm o poder) e os mais fracos, o povo.

Os mecanismos usados para que essa situação exista e prevaleça variam: desde a contratação de pessoal para trabalharem na rede de ensino - em lugar de concursos públicos de caráter eliminatório - às remoções e lotações de pessoal nas escolas sem nenhum critérios, criação dos cargos de confiança, acumulação de empregos com redução de carga horária de trabalho, gratificações, etc. Enfim todas essas "benesses" são adquiridos de forma individual via "padrinhos políticos" criando nos "beneficiados" vínculos de fidelidade, de convivência com aqueles. Essas pessoas sentem-se agradecidas e na obrigação de retribuir - não reivindicando melhores salários para todos, acomodando-se diante das injustiças e das discriminações, esperando e acatando sem questionar todas as ordens e decisões que partem de cima para baixo até mesmo as mais absurdas e contrárias aos interesses da educação. Enfim, toda essa situação, gera nos profissionais, a acomodação, o desinteresse e o descompromisso de lutar pela mudança da situação. Entretanto, toda essa situação não ocorre de forma linear e pacífica. As contradições existem a partir do próprio modelo capi

talista da sociedade. Cria-se então a necessidade de se expandir e melhorar o ensino e os meios da Educação para que a população progrida e possa aumentar seu poder de consumo. E é dessas contradições e desses conflitos que surgem as oportunidades, os espaços que podem ser usados pelos educadores que estejam conscientes e dispostos a usá-los em benefício da maioria da população. Melhorar essa escola que aí está se constitui pois, num desafio político e pedagógico para os educadores.

NOTAS DO CAPÍTULO 2

- 1 - Ver relatórios do I Encontro de Reflexão sobre Educação SEC - 1983.
- 2 - Distribuição do número de alunos entrevistados por séries: 4ª série - 8 alunos, 3ª série - 6 alunos, 2ª série - 10 alunos, 1ª série - 7 alunos.
- 3 - Texto usado: CECON, Claudius e outros - A Vida na Escola e a Escola da Vida - Editara Vozes.
- 4 - Questões levantadas no Jornal a Folha de São Paulo de 19/06/83 no artigo - Para Especialista, merenda não cumpre seus objetivos de Hélio Belik.
- 5 - Idem
- 6 - Artigo de Carlos Drumond de Andrade no Jornal do Brasil de 03/03/1983.

3 - PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO DO PEDAGOGO

A sociedade vive nos dias de hoje um grande impasse, decorrente do modelo econômico de exportação, de concentração de renda, de industrialização crescente... atrelado que está ao capitalismo internacional, condicionando seu subdesenvolvimento ao desenvolvimento dos países centrais. A isso soma-se o poder capitalizador do Estado, não legitimado pela sociedade civil e a concepção tecnocrática de gestão da sociedade da qual o mito de eficiência e da racionalidade de planejamento econômico-social são características fundamentais.

Esta situação, agravada pela crise, vem se refletindo diretamente na escola sob forma de distorções e conflitos descritos anteriormente, e vem gerando debates e discussões em torno de suas causas e dos caminhos a serem buscados e experimentados na tentativa de minimização de seus efeitos. Nos últimos anos porém, aumentam as pressões da sociedade civil em prol de mudanças sociais, políticas e econômicas através de reivindicações concretas e de ampliações da participação do povo inclusive no meio educacional. A presente situação tem levado educadores a repensar e refletir sobre seu papel e suas funções, colocando-as a serviço da transformação dessa realidade.

A partir do confronto entre a descrição do "que fazer" dos pedagogos em suas diversas habilitações e a realidade concreta da escola, onde tentou-se mostrar toda uma desarticulação de ações e ausência de definição de prioridades, pergunto-me: que visão de edu

cação estaria a embasar as ações desses pedagogos? Ou ainda o que poderia contribuir para uma reflexão crítica sobre o presente contexto escolar?

Falando mais especificamente da supervisão escolar, ponto de partida desse trabalho, estudos já realizados anteriormente mostraram a evolução das diferentes concepções de supervisão. Em geral, a supervisão surgida nas empresas com a finalidade de controlar ações com vistas ao aumento da produtividade foi transposta para a educação, guardando entretanto estreita aproximação dos meios e fins pretendidos. (1)

A evolução do conceito de supervisão reflete a maior ou menor influência das várias áreas do conhecimento como da Psicologia do Comportamento, da Sociologia, da Teoria das Organizações e da Comunicação. Daí o surgimento e a preponderância de várias tendências da supervisão, como o da inspeção e controle das ações dos que atuam na escola, passando pela racionalidade e cientificidade a serviço da produtividade do sistema e amenizadas pela ênfase nas relações humanas e técnicas de liderança. Todas essas tendências ou correntes de supervisão geradas ou influenciadas por contextos estrangeiros quando "nacionalizadas" ao invés de contribuírem para o equacionamento e enfrentamento dos nossos problemas básicos de ensino, problemas estes resultantes do contexto sócio-econômico e político, tem contribuído, quando não para o distanciamento total dessas questões, pelo menos para enfocá-las de forma ambígua inconsistente e inconsequente.

Assim é que a ênfase dada aos meios, pela supervisão,

isto é, ao "como" e "com que" tem levado a uma excessiva preocupação com as técnicas de planejamento e de avaliação do currículo, carecendo entretanto de perspectivas teóricas que subsidiem o "porque" e "para que". Essa última preocupação é que possibilitaria a explicitação e o atendimento das necessidades dos alunos e dos professores. Por outro lado, o esvaziamento do planejamento de ensino de perspectivas mais teóricas tem redundado em burocratização passando a assumir um caráter alienado, apenas controlador da ação docente.

Ainda, a cientificidade pretendida pela supervisão, as assumir um caráter de neutralidade vem se constituindo num instrumento de reprodução do sistema, sem questionar as diretrizes dele emanadas, e que são definidas sem levar em conta o contexto da escola e as necessidades daqueles que a integram.

O princípio da racionalidade pressupondo a manutenção da estrutura formal da escola, onde diretrizes geradas em instâncias superiores são acatadas sem questionamento, estimula o surgimento de ações e tarefas esporádicas esvaziadas de significado. É a consumação da separação do pensar, do decidir, do agir, tão pregada e difundida por Taylor, visando a produtividade pela racionalização da divisão do trabalho. Contrabalançando os problemas e os conflitos gerados por essa prática de supervisão surge a tendência humanística que ao enfatizar apenas as necessidades psicológicas do indivíduo tende a gerar ações paternalistas de apelo ao afetivo e emocional. Nesse clima de simpatia e compreensão gerado na escola, o caráter controlador da supervisão é disfarçado bem como os possíveis conflitos gera

dos a partir dessa prática de supervisão.

Esses conflitos e contradições existentes a partir das relações entre pedagogos, professores, alunos, famílias, direção, passam a ser interpretados e trabalhados sempre de forma individualizada através de intervenções também individualizadas e inconsequentes na maioria das vezes. Essa forma de se encarar e abordar a problemática, por exemplo, da evasão e repetência escolar, vem provocando uma sensação de impotência, de desânimo entre os que atuam na escola, redundando, quase sempre, em acomodação, em passividade, em inação. Não seria isso o que estava a ocorrer na equipe de pedagogos desta citada escola? Quanto aos alunos, mais vítimas que réus, passam a incorporar o auto-conceito de incompetentes e fracassados que carregam consigo para o resto da vida...

Quando se lança a responsabilidade do fracasso escolar apenas no "Joãozinho" que é agressivo, desinteressado e carente", ou quando se diz que a "Profª Rosa é relapsa, incompetente, inacessível" não se estaria enfocando de forma superficial e individualizada problemas vinculados ao contexto sócio-econômico a que estão sujeitos esses integrantes da escola? E o que dizem sobre os pedagogos? Cabe no contexto estudado aplicar a crítica que se segue?

"Os supervisores, órfãos de um sistema que deles muito espera mas que pouco apoio lhes dá, vítimas e cúmplices a um só tempo, perdem a visão do sistema escolar como um todo, passam a executar ordens quando há diretrizes específicas a implementar ou perdem-se em atividades secundárias aflitos por mostrar serviços e por provar a sua

utilidade na ausência de diretrizes superiores". (2)

Ao se tentar focar alguns dos pressupostos que embasam a supervisão, pretende-se identificar à nível de discurso "o que está sendo dito" sobre a supervisão escolar e a nível de prática "o que está sendo feito". (3)

A divisão social do trabalho que se dá a nível de escola e é efetivada através da organização escolar, típica de uma sociedade capitalista, prevê mecanismos e instrumentos de controles do trabalho pedagógico visando a racionalização e eficiência da organização escolar. Essa divisão do trabalho implica no estabelecimento de funções dentro da escola. A partir daí é que se baseiam as críticas ao trabalho, as funções dos pedagogos ou do supervisor na escola.

O parcelamento do trabalho pedagógico, defendido por muitos como uma "necessidade decorrente da complexidade das ações desenvolvidas na escola", constitui-se numa das causas do esvaziamento da função docente e do próprio pedagogo enquanto educador. Por outro lado, os professores de alguma forma deixaram de decidir sobre "o quê, como e quando ensinar" por conta não somente de propostas curriculares procedentes da SEC e divulgadas e implantadas pela supervisão escolar. Os cursos de licenciatura a partir de quando não estão formando o professor educador isto é profissionais com visão do processo educativo como um todo e com o domínio do saber da sua área específica, estão contribuindo também para essa realidade que aí está. O próprio pedagogo tendo reduzido a sua prática ao domínio de técnicas de planejamento e avaliação curricular perdem de vista os conteúdos do

ensino.

"A melhoria da qualidade do ensino, visando uma maior produtividade do sistema" se constituiu no baluarte da implantação da supervisão nas escolas. Até que ponto pode-se designar tamanha tarefa à responsabilidade de apenas um profissional na escola em detrimento de outros que também e principalmente assumem a responsabilidade do ensino - os professores?

Entretanto, de alguma forma, constata-se uma certa distância entre aquilo que está sendo dito sobre a supervisão (haja visto a diversidade de supervisão existente em todo o Brasil) e aquilo que está sendo feito, pelo menos no contexto escolar estudado.

A partir desse confronto é que procurei refletir sobre as possibilidades de ação do pedagogo na escola de 1º grau na nossa região, no presente momento. Uma pergunta então me ocorreu: Não estaria havendo na escola, por parte do pedagogo, mais omissão em torno do que poderia fazer e contribuir como educador, do que propriamente ações técnicas, controladoras, fiscalizadoras ou manipuladoras passíveis de crítica? E por que estaria a ocorrer essa omissão por parte dos pedagogos?

Não haveria aí, uma lacuna de desinformação, explicável não somente pelos cursos de formação que receberam esvaziados de um saber mais crítico e reflexivo sobre a educação mas também explicável pela falta de leitura de livros e revistas educacionais ora tão abundantes em termos de publicação porém tão caros e inacessíveis ao poder aquisitivo dos pedagogos? Onde estão as bibliotecas escolares

que deveriam haver para suprir as necessidades de leitura dos educadores? Não se constitui prioridade para o sistema, a busca e o aprofundamento do saber? Com a desinformação surge também a insegurança e o fantasma do medo. A insegurança também não estará contribuindo para o autoritarismo existente nas relações entre as pessoas na escola? E o que dizer sobre os efeitos do autoritarismo e das pressões político-partidárias no desempenho dos profissionais da escola? Daí porque, ao se analisar a possível inércia existente nas escolas, entre os seus profissionais não se pode perder de vista o contexto sócio-econômico e político onde ela se dá. Atribuí a incompetência e inoperância de alguém a apenas seus dotes pessoais e individuais me parece tendencioso.

Não somente a formação profissional do pedagogo contribuiu para a sua atuação presente. Na sua vivência terá tido chances de criar, de resolver problemas, de tomar iniciativas, de participar? O seu contexto social e político propiciou oportunidades para opinar, para discordar?

Numa perspectiva de repensar a prática do supervisor nada como rever o que propõe Carlos Henrique Brandão: "se é o caso de repensarmos juntos o teor da educação que existe na vida e na prática do supervisor, é o caso de não pensarmos juntos apenas como sermos melhores na educação que nos determinam executar, mas como fazermos juntos, melhor a educação sobre a qual devemos conquistar o direito de dizermos também, como educadores, com nossas idéias coletivas, e com a nossa prática, como ela deve ser. Porque qualquer pensar consciente

te do educador sobre seu trabalho só pode ser o pensar crítico que re veja e renove a sua prática como ela deve ser".

"De repente, que o supervisor da educação faça a su pervisão crítica do seu exercício rotineiro. Que ele descubra tudo que existe de seu e de alheio, de assumido e de imposto, de pedagogia como prática de liberdade ou de práticas da opressão através da peda gogia. Que ele saiba olhar um lado e o outro da educação, escolher o seu e lutar por ele". (4)

É a partir desse desafio para o pedagogo que vejo a importância de se discenir o que se constitui como uma prioridade e um desafio para o educador hoje - a alfabetização. O grande contin gente da população que está analfabeta (adultos e crianças) e a ne cessitar do domínio da leitura e da escrita ou seja da base de uma escolarização para ter assegurado um mínimo de participação na socie dade, faz da alfabetização um polo aglutinador de forças que devem' ser desencadeadas.

É portanto nas séries iniciais do ensino de 1º grau que vejo todo um potencial de possibilidades para "o que fazer" do pe dagogo. O desafio da alfabetização teria que ser aceito de uma mane ra total, sem esvaziamento e reducionismo a métodos e técnicas apenas.

A luta pela melhoria de condições de trabalho do pro fessor alfabetizador que implica em melhores salários, número limi tado de alunos em classe, horário de coordenação, material mínimo necessário, se constituem um desafio.

A entrada, o percurso regular do aluno na escola, está a exigir que esta altere seus mecanismos de discriminação e seletividade e propicie ao aluno aquilo que ele necessita. Esse é um outro desafio que está diretamente ligado como fator determinante do fracasso escolar.

Entretanto, tão grandes desafios não podem ser encarados pelos profissionais da escola de forma parcelada e individualizada. Como somar esforços e despertar o comprometimento de todos nessa luta está a exigir mudanças, principalmente de atitudes por parte dos educadores. A crença na capacidade criativa e de renovação das pessoas desde que estas possuam um polo incentivador de interesse comum, constitui-se em potencial a ser mobilizado. A melhoria do ensino público e o direito que as crianças das camadas populares tem a ele pode se constituir nesse polo incentivador. (5) A partir dessa ótica é que vejo possibilidades para o pedagogo repensar a sua ação não mais através de tarefas parceladas entre supervisores, orientadores educacionais, administradores, mas numa ação única, junto aos professores sem perder de vista o aluno, a sala de aula, a situação ensino-aprendizagem, a escola e o contexto onde ela está inserida. As equipes técnicas, até então exclusivamente composta por pedagogos, com a participação dos docentes poderiam se transformar em equipes pedagógicas onde a reapropriação do saber escolar se efetivaria a partir dos estudos, das discussões, da análise da prática pedagógica, vinculando-a ao contexto histórico do momento. Essa percepção do contexto histórico possibilitaria uma visão crítica e um aprofundamento dos problemas discutidos, evitando que as soluções redundassem num pedagogo

gismo estéril e inconsequente..

Essa perspectiva de envolvimento com o trabalho docente, com os alunos possibilitará aos pedagogos executar trabalhos de pesquisa vinculadas à ação, à intervenção e descobrir, a partir de estudos feitos à nível de escola, alternativas viáveis que garantam melhores resultados para a aprendizagem dos alunos. É portanto, a partir de ações pensadas e geradas à nível de escola com a participação conjunta dos profissionais que aí atuam, que acredito na possibilidade de mudança da escola pública que aí está, em uma escola onde os filhos das classes trabalhadoras possam ter acesso ao saber que lhes sirva como instrumento de luta pela participação na sociedade de classe onde vivemos.

Algumas questões em torno do saber poderão se constituir noutro polo aglutinador de ações e preocupações entre os educadores da escola. Que conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação serão válidos e importantes para a clientela da escola que aí está? O que se pretende com o ensino de tais ou quais conteúdos? A quem compete decidir sobre tais assuntos? O currículo da escola, pois, se constitui num instrumento importante de decisão dos que fazem a escola. A definição e o alcance de seus objetivos exigem de todos que participam de sua execução, um planejamento. Entretanto, esse planejamento para que possibilite resultados satisfatórios, necessita do acompanhamento e da avaliação das ações inclusive fazendo alterações, sempre que se fizerem necessárias. O planejamento escolar portanto está a exigir dos profissionais que agem na escola, uma nova postura,

qual seja, a da não divisão de tarefas entre os que pensam e decidem dos que fazem e executam as ações. A função de coordenador pedagógico aparece também como imprescindível. A sua presença possibilitará a somação dos esforços na busca dos objetivos pretendidos. O aprofundamento das questões educacionais está a exigir estudos e melhor utilização dos horários de coordenação dos professores.

Em se tratando ainda do currículo, entendido aqui como o conjunto de todas as atividades realizadas na escola, no que diz respeito à sua execução outros desafios surgem para os educadores - os mecanismos existentes na estrutura e no funcionamento da escola e que estão a contribuir para o fracasso escolar. A postura crítica de não acomodação frente a esses mecanismos por parte dos educadores exige também o apoio e a participação das famílias. Os Conselhos Escolares se constituem em valioso instrumento de participação das famílias nas decisões da escola, na luta contra as exigências de uniforme, as cobranças de taxas como condicionamento e entrada e a frequência dos alunos, a rigidez disciplinar, o autoritarismo, entre outros. (6)

A nível de escola ou melhor à nível intra-escolar, fizemos algumas considerações em torno da prática do pedagogo e das possibilidades de trabalho junto aos docentes e educandos. A meu ver uma outra perspectiva de ação educativa para os pedagogos, diz respeito aos contatos formais e informais com as famílias, as conversas, as reuniões onde os problemas do dia-a-dia da escola, das crianças são os temas centrais, oferecem ótimas oportunidades para a troca, o intercâmbio de experiência. A visão lúcida, prática, calcada na vida e na

concretude dos fatos, que possuem os pais, mesmo aqueles analfabetos e tímidos no falar, se constituem em fonte de saber que não deve ser desprezada pelos professores e pedagogos, na tarefa árdua de tornar essa escola menos acadêmica, burocrática e mais cheia de vida e objetividade. Por outro lado a análise, o aprofundamento de questões básicas de vida e sobrevivência, a sua explicitação por parte dos educadores, poderão contribuir para dissimular muitos preconceitos, valores absorvidos das classes média e alta que dificultam mais ainda a vida das famílias das camadas populares impedindo-as de ver com clareza seus problemas do dia-a-dia.

Ainda uma outra dimensão da prática do pedagogo diz respeito a ser ele um trabalhador da educação, daí a necessidade de participação política através da sua entidade de classe. É na atuação em entidades de classe que o educador como cidadão tem possibilidade de se organizar e se somar na luta por reivindicações de melhores condições de trabalho. É através dessa prática política que novas formas de participação e de representatividade são buscadas, utilizando-se de princípios democráticos. É a partir dessa luta coletiva dos educadores que os desmandos dos sistemas de ensino poderão ir sendo eliminados, possibilitando melhores condições de trabalho.

Concluindo as observações feitas nesse trabalho em torno da prática dos pedagogos, a partir do contexto real da escola, seu campo de trabalho, arriscaria dizer que o caminho viável para se buscar alternativas de ação que comprometa o pedagogo não só como técnico mas como educador político passa pela reflexão coletiva dos que

fazem a escola. O agir vinculado ao pensar se constitui no paradigma a ser incorporado à prática dos pedagogos e docentes na escola. É a partir daí que considero importante a presença desses profissionais na escola.

NOTAS DO CAPÍTULO 3

- 1 - Ver tese de Mestrado de Eleny Christófaró - Supervisão Escolar - Perspectivas e Tendências - USP - São Paulo - 1977.
- 2 - Idem
- 3 - Críticas bem colocadas a respeito da supervisão tem sido apresentadas anualmente por ocasião dos Encontros Nacionais de Supervisão Educacional, promovido pelas associações de supervisores onde também são apresentadas várias alternativas para o repensar do que fazer do supervisor. Ver especificamente os Relatórios do III e IV Encontro realizados em Goiânia - 1980 e em Fortaleza - 1981 respectivamente. Esses textos abordam o que está sendo dito sobre a supervisão.
- 4 - Texto de Carlos Rodrigues Brandão: "Refletir, Discutir, Propor" in O Educador: Vida e Morte - Graal Editora - Rio de Janeiro - 1982.
- 5 - Ver a esse respeito o texto Democratização do Ensino: Meta ou Mito? organizado por Zaia Brandão.
- 6 - A criação de Conselhos Escolares faz parte do documento da SEC Diretrizes para uma Política de Ação - Triênio 84/86.

4 - B I B L I O G R A F I A

- 01 - **ALTHUSSER**, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa. Editorial Presença. 1980.
- 02 - **ARAPIRACA**, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira. São Paulo. Cortez Editora. 1982.
- 03 - **ALVES**, Rubem. Conversas Com Quem Gosta de Ensinar. São Paulo. Cortez Editora. 1981.
- 04 - **BRANDÃO**, Carlos R. - (org.) O Educador "Vida e Morte". Rio de Janeiro. Edições Graal. 1982.
- 05 - _____ - (org.) A Questão Política da Educação Popular. São Paulo. Brasiliense. 1980.
- 06 - _____ - O Que é Educação. São Paulo. Editora Brasiliense. 1981.
- 07 - **BRANDÃO**, Zaia - (org.) Democratização do Ensino: Meta ou Mito?. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1979.
- 08 - **CECON**, Claudios e outros. A vida na Escola e a Escola da Vida. Petrópolis. Editora Vozes. 1982.
- 09 - **CHARLOT**, Bernard. A Mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro. Zahar Editora. 1979.
- 10 - **COELHO**, Ilden Moreira. A Questão Política do Trabalho Pedagógico In: Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro. Editora Graal. 1982.
- 11 - **CUNHA**, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1977.
- 12 - **FERREIRA**, Francisco W. Planejamento Sim e Não. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.
- 13 - **FREINET**, Celestin. Para Uma Escola do Povo. Lisboa. Editora Presença. 1969.
- 14 - **FREIRE**, Paulo. Educação Como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1969.
- 15 - _____ - Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1980.
- 16 - _____ - Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981. 9ª Edição.

- 17 - _____ . Conscientização. São Paulo. Editora Moraes. 1980
- 18 - **GADOTTI**, Moacir. Concepção Dialética da Educação. São Paulo. Cortez: autores associados. 1983.
- 19 - _____ . Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito. São Paulo. Cortez: autores associados. 1982.
- 20 - **GARCIA**, W. E. (coord.) Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas. São Paulo. Cortez Editora: autores associados. 1980.
- 21 - **GFEN**, Grupo Frances de Educação Nova. Aproveitamento Escolar: que pedagogia? Lisboa Editorial. Caminho. 1978.
- 22 - **GOLDMAN**, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia. São Paulo. DIFEL. 1980.
- 23 - _____ . Dialético e Cultura. Rio de Janeiro. Editora Pazitena. 1979.
- 24 - **HARPER**, Babeti e outros. Cuidado Escolar. São Paulo. Editora Brasiliense. 1980.
- 25 - **MELO**, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo. Editora Autores Associados. 1982.
- 26 - **NIDELCOFF**, Maria Tereza. A Escola e a Compreensão da Realidade. São Paulo. Editora Brasiliense. 1982.
- 27 - _____ . Uma Escola para o Povo. São Paulo. Editora Brasiliense. 1978.
- 28 - **REIS FILHO**, Casemiro dos. A Educação e a Ilusão Liberal. São Paulo. Autores Associados. 1981.
- 29 - **ROCHA**, Ana Bernardes da Silveira e outros. A Escola de 1º Grau. Rio de Janeiro. Block Editores. 1978.
- 30 - **SAVIANI**, Dermeval. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas. São Paulo. Cortez Editora. 1980.
- 31 - _____ . Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo. Cortez Editora. 1980.
- 32 - **SILVA**, Naura S. F. C. da. Supervisão Educacional. Petropolis. Editora Vozes. 1981.
- 33 - **TRAGTENBERG**, Maurício. Burocracia e Ideologia. São Paulo. Editora Ática. 1974.

T E S E S

SAVIANI, Nereide - Função Técnica e Função Política do Supervisor - PUC - São Paulo - 1981

CHRISTÓFARO, Eleny - Supervisão Escolar: Perspectivas e Tendências - USP - São Paulo - 1977.

SILVA JUNIOR, Celestino A.da - Supervisão Escolar e Política Educacional no Brasil - USP - São Paulo - 1972

5 - A N E X O S

ANEXO 1

ESTADO DE SERGIPE

SUPERVISORES DO ENSINO PRIMÁRIO FORMADOS
PELO PABAAEE E INEP EM EXERCÍCIO

ANOS	Nº DE SUPERVISORES
1963	12
1964	25
1965	10
1966	11
1967	12
1968	03
1969	06
1970	01
TOTAL	80

FONTE: Supervisão do Ensino Primário-Mo-
delo Compatibilizado - Aracaju -
1975.

TÁBUA DE ESPECIFICAÇÕES PARA ÍNDICE CORRELACIONADO DE SUPERVISÃO

ESPECIFICAÇÃO	LÍMITE DE EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO		
	SUPERVISÃO CENTRAL (LÍMITE DA SEC)	SUPERVISÃO INTERMEDIÁRIA (LÍMITE REGIONAL)	SUPERVISÃO ESCOLAR (LÍMITE DA ESCOLA)
01. Natureza do cargo (atividade, objetivo ambiente de trabalho).	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no Planejamento Pedagógico, implantação, divulgação, informações, visando a melhoria dos padrões de ensino-aprendizagem no sistema estadual de ensino e a melhoria da eficiência das supervisões intermediárias e escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação do macro-curriculo, (1) coordenação das atividades de ensino para consecução dos objetivos. - Assistência técnica à Supervisão Escolar visando a sua melhoria. - Avaliação de resultados do ensino no nível educacional para verificar se os objetivos propostos foram alcançados e visando a melhoria dos padrões de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação do Planejamento e da Implementação do Curriculo Plano. (2). - Assistência técnica aos professores. - Avaliação de resultados do ensino em âmbito da escola para verificar se os objetivos propostos foram alcançados e visando a melhoria dos padrões de ensino-aprendizagem.
02. Tarefa do Cargo	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar o Plano macro-curricular (1) em ação com os supervisores intermediários para garantir a Unidade curricular. - Planejar Programa de Supervisão para garantir uma política educacional no Estado. - Manter banco de informações para pesquisas instrucionais, reunião de sistema e programas especiais do estado. - Manter atualizado um fichário do pessoal envolvido na Supervisão Intermediária e escolar. - Estabelecer normas escritas para definir atribuições e atribuições da Supervisão nos diversos níveis. - Promover ligação com departamentos de educação do Universidade para que haja cooperação entre a linha de formação de docentes humanos e a de educação. - Estabelecer linhas de comunicação do fórum que possibilitem planejamento e controle possam conhecer a execução do currículo. - Eleitorar ins rumontos de coleta e organização e separação de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar o macro-curriculo (1) e aplicar a implementação do macro-curriculo (2) dando condições para concretização visando cooperação com a realidade educacional da região. - Promover serviços educacionais (biblioteca volante, escola de pais e ativid tes lúdicas) em áreas pobres da rede educacional para enriquecimento do currículo e enriquecimento com a comunidade. - Executar e implementar programas de supervisão. - Manter banco de informações para divulgação e realização do sistema. - Manter atualizado um fichário do pessoal envolvido na supervisão escolar. - Avaliar continuamente os serviços oferecidos para verificar se os resultados obtidos estão de acordo com os objetivos propostos. - Desenvolver maior competência de ensino para melhorar os p níveis ensino-aprendizagem. - Promover auto avaliação do professor para verificar seu nível de desempenho. - Implementar o curriculo plano da escola para elevar os objetivos propostos. - Implementar o programa de ensino da escola para a comunidade. - Manter um banco de informações para realimentar o plano. - Manter um fichário do corpo docente da escola. - Apoiar os professores na dinâmica e recuperação de dificuldades de aprendizagem de alunos visando melhoria do seu rendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o planejamento do currículo pleno da escola, para garantir os objetivos propostos. - Avaliar continuamente os serviços oferecidos para verificar se os resultados obtidos estão de acordo com os objetivos propostos. - Desenvolver maior competência de ensino para melhorar os p níveis ensino-aprendizagem. - Promover auto avaliação do professor para verificar seu nível de desempenho. - Implementar o curriculo plano da escola para elevar os objetivos propostos. - Implementar o programa de ensino da escola para a comunidade. - Manter um banco de informações para realimentar o plano. - Manter um fichário do corpo docente da escola. - Apoiar os professores na dinâmica e recuperação de dificuldades de aprendizagem de alunos visando melhoria do seu rendimento.
03. Limite de Autoridade	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver espírito de equipe para busca de um filiofio em área de trabalho na própria equipe e nos demais níveis da Supervisão. - Exercer liderança positiva e democrática no sentido dos metas estabelecidas pelo sistema de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar a equipe capaz de prover os serviços efetivando a realização dos trabalhos, executando o controle e a supervisão em âmbito escolar. - Apoiar as escolas a controlar e melhorar sua produtividade de acordo a proposta curricular emanada pela S.E.C. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atender as normas estabelecidas pela equipe Intermediária na implementação de programas de Supervisão adaptando-as ao regime da escola.

ESPECIFICAÇÃO	MÊITO DE EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO		
	SUPERVISÃO CENTRAL (MÊITO DA SEC)	SUPERVISÃO INTERMEDIÁRIA (MÊITO REGIONAL)	SUPERVISÃO ESCOLAR (MÊITO DA ESCOLA)
04. Contos Formais Interativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Internos aos Sistemas; - Com a Equipe de Currículo. - Supervisores Intermediários e Escolares. - Assistência ao Aluno. - Administradores Escolares. - Técnicas de Planejamento e Pesquisa. - Chefes de Setores da SEC. - Externos aos Sistemas - Universidades. - Entidades de pesquisa e de instrução. - Outros subníveis da Supervisão (Supervisão Municipal). 	<ul style="list-style-type: none"> - Internos aos Sistemas; - Supervisão Central e Escolar. - Professores; - Administradores Escolares. - Assistência ao Educando, - Chefes de Setores dos Centros Regionais de Educação. - Externos aos Sistemas - Instituição da comunidade que possam contribuir para a eficiência do trabalho. - Outros subníveis (o Supervisado (Supervisão Municipal)) 	<ul style="list-style-type: none"> - Internos aos Sistemas - Supervisores Intermediários. - Com professores. - Com Administradores Escolares. - Pessoal de Apoio. - Setor de Material Didático. - Assistência ao educando. - Associações escolares. - Externos aos Sistemas - Instituição da Comunidade. - Outras instituições escolares.
05. Formação e Treinamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em 2.200 horas em Pedagogia, com habilitação em Supervisão, mais treinamento de 100 horas. - Um ano letivo de qualquer experiência de magistério. - Experiência em Supervisão em um dos três níveis do sistema estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação em 2.200 hor a ou 1.200 horas em Pedagogia, com habilitação em Supervisão, mais treinamento de 100 horas. - Um ano letivo de qualquer experiência de magistério. - Experiência em Supervisão em um dos três níveis do sistema estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Graduação 1.200 horas ou acima deste nível em Pedagogia, com habilitação em Supervisão, mais treinamento de 200 horas. - Um ano letivo de qualquer experiência de magistério.
06. Experiências exigidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Um ano letivo de qualquer experiência de magistério. - Experiência em Supervisão em um dos três níveis do sistema estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um ano letivo de qualquer experiência de magistério. - Experiência em Supervisão em um dos três níveis do sistema estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Um ano letivo de qualquer experiência de magistério.
07. Necessidade de Pessoal (número).	<p>Depende do número de regiões educacionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um supervisor para duas regiões educacionais = 4 supervisores - Um supervisor para cada região educacional = 8 supervisores - Mínimo = 4 supervisores - Máximo = 8 supervisores - Um supervisor para coordenar. 	<p>Para a zona urbana depende da área geográfica, do número de professores das regiões educacionais e dos conteúdos curriculares adotados pelo Secretariado da Educação e Cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dotar de 1 supervisor para 100 professores a região educacional com a área superior a 2.500 km². - Dotar de 1 supervisor para 250 professores a região educacional com a área inferior a 2.500 km². - Para a zona rural depende do número de escolas. - Dotar de 1 supervisor para 20 escolas do 1º Grau. 	<p>Depende da proximidade física, da abrangência, do número do número de sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dotar de 1 supervisor por escola de 1ª Grau do 1º ao 4º série com 12 salas. - Dotar de 1 supervisor para escolas intermédias por 2 mais próximos escolas vizinhas, com 12 salas de aula. - Complexos Escolares com no mínimo 12 salas de aula. - Provimentos: dotar de 1 supervisor as escolas do 1º Grau com as 4 primeiras séries, que se localizarem em áreas próximas e que dispõem de no máximo 12 salas. - (Adotar esta alternativa para as Escolas do 1º Grau com as 4 últimas séries).

ESPECIFICAÇÃO	ÂMBITO DE EXERCÍCIO DA SUPERVISÃO		
	SUPERVISÃO CENTRAL (ÂMBITO DA SEC)	SUPERVISÃO INTER-MUNICIPAL (ÂMBITO REGIONAL)	SUPERVISÃO ESCOLAR (ÂMBITO DA ESCOLA)
08. Recrutamento, Seleção e Regime de Trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do Currículo Vitae, teste de personalidade e/ou entrevista. Tal seleção será efetuada pelo Equipa Central junto a Subcoordenadoria do Ensino de 1ª Grau. - Regime de trabalhos: 40 horas semanais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do Currículo Vitae, teste de personalidade e/ou entrevista. Tal seleção será efetuada pela Equipe Central junto a Subcoordenadoria do Ensino de 1ª Grau. - Regime de trabalhos: 40 horas semanais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do Currículo Vitae, teste de personalidade e/ou entrevista. Tal seleção será efetuada pela Equipe Central junto a Subcoordenadoria do Ensino de 1ª Grau. - Regime de trabalhos: 25 horas semanais e/ou 40 horas.
09. Competências Delegadas (responsabilidades assumidas e relacionadas a competências).	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar a Equipe como um todo a crescer. - Manter-se atualizada com relação aos fundamentos da educação e a padrões de melhoria da aprendizagem. - Necessários deslocar-se para diferentes regiões educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar a Equipe como um todo a crescer. - Garantir Unidade no âmbito em sua região. - Ajudar a Equipe de Supervisores Escolares a sentir os problemas dos alunos e da comunidade onde está inserida. - Necessários deslocar-se para as escolas sobre sua jurisdição e para a sede do Administratvivo Central. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar consciência de equipe entre os professores de uma escola. - Zelar pela imagem educacional da escola na comunidade. - Desenvolver espírito de cooperação e participação entre todos integrantes da comunidade escolar. - Estabelecer o trabalho para o qual o professor é melhor ajustado. - Arcuir mais de perto os professores que praticam o melhor colaboração e entusiasmo os novos em sua prática na escola e no sistema. - Garantir unidade de desdobramento dos professores nas atividades do ensino. - Necessários deslocar-se para a sede regional.
10. Remuneração	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com a Lei 1.826 de 27 de dezembro de 1973 § 4º art. 72. - Os elementos que integram a Equipe Central deverão receber o mesmo planejamento durante a experimentação do modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com a Lei 1.826 de 27 de dezembro de 1973 § 4º art. 72. - O Coordenador desta equipe deverá receber o mesmo planejamento durante a experimentação do modelo. 	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com a Lei 1.826 de 27 de dezembro de 1973 § 4º art. 72.

(1) Macro-Curriculo é designação da Proposta Curricular elaborada no nível de Secretaria de Educação;

(2) Curriculo Micro ou Macro-Curriculo é planejamento executado no âmbito da Escola, com base no Macro-Curriculo.

ANEXO 3

QUADRO DEMONSTRATIVO DA ABRANGÊNCIA DA SUPERVISÃO
CONFORME O MODELO SISTÊMICO

ANO	SUPERVISORES			% ESCOLAS ZONA URBANA	% DE PROFES- SORES ZONA URBANA	OBS.
	TOTAL	C	R			
1975	33	4	7	22	49,5	O modelo de supervisão não abrangia a zona rural, so- mente atendia a zona urba- na dos municípios integran- tes das DR's.
1976	48	4	6	38	26,7	
1977	51	4	8	39	30,8	
1978	51	4	8	39	53,0	

FONTE: SEC - Relatório do Serviço de Supervisão de 1º Grau - 1975/1978

LEGENDA : C = Equipe Central
R = Equipe Regional
E = Equipe Escolar

ANEXO 4

CORPO DOCENTE DA ESCOLA BILAC PINTO POR NÍVEL E
SALÁRIO CORRESPONDENTE
1983 - 1º SEMESTRE

NÍVEL	Nº DE PROF.	SALÁRIO/ 125 hs *	GRAU DE ESCOLARIDADE
I A	10	33.834,00	Curso Normal de 3 anos
II A	17	35.675,00	Curso Normal + Adicional ou Curso Normal de 4 anos
III A	03	51.752,00	Licenciatura de 1º Grau
V A	02	85.620,00	Licenciatura Plena
70% V-A	01	70% do <u>salário</u> anterior	Licenciatura Plena incompleta (estudante)

(*) - Está incorporada nos salários uma gratificação por regência de classe.
Lei ...

ANEXO 5

Instrumentos usados na coleta de informações sobre a escola:

- 5.1 - Questionário para o professor
- 5.2 - Entrevista com alunos
- 5.3 - Entrevista com mães
- 5.4 - Relatórios de sessões de estudo realizadas com docentes e equipe técnica.

5.1 - Questionário para o professor

Partindo de um problema concreto ou seja a evasão e a repetência escolar, procurou-se com o questionário captar a percepção dos docentes sobre as possíveis causas que estariam a contribuir para esse fracasso.

- 70% dos professores da escola preencheram e devolveram o questio
nário, ou seja, 14 dos 20 professores da escola.

- Após a tabulação dos dados foi feita uma análise das questões as
quais foram incorporadas em sua maioria no capítulo 2 desse trabalho.

Prezada Professora

Este questionário faz parte de um estudo sobre as causas da evasão e repetência escolar. Sua contribuição, respondendo as questões de forma honesta e precisa, será valiosa

Muito obrigada

1. Como professor da(s) série(s) _____ trabalho nessa escola _____ horas por mês ou seja _____ horas por semana.

Eu (conheço ou não conheço bem) os meus alunos, isto é, quem são os _____

2. Os maiores problemas que tenho na sala de aula com eles são _____

3. A forma que achei para lidar com cada um desses problemas foi: (citar por exemplo como faz com alunos agressivos ou faltosos etc.) _____

4. Algumas das crianças tem problemas em casa com pais como: _____

5. Com crianças que estão desinteressadas pelo estudo eu procedo as
sim: _____

6. O ano passado (reprovei ou não reprovei alunos) por que _____

7. A meu ver os alunos (são ou não são) os únicos responsáveis pela
reprovação pois _____

8. Quando os alunos desistem de frequentar a escola eu faço o se
guinte: _____

9. No início do ano procuro conhecer meus alunos fazendo _____

10. As exigências da escola que os alunos tem mais dificuldades em a
tender são: _____

Acho que é porque _____

11. O material escolar disponível para uso em sala de aula é: _____

(é suficiente ou não suficiente) porque _____

12. O Calendário Escolar (apresenta ou não apresenta) algumas difi
culdades para mim como _____

para os alunos _____

13. O horário escolar mais adequado à professores e alunos seria _____

14. O que as crianças mais necessitam é _____

14. mas a escola (pode ou não pode) suprir adequadamente porque _____

15. Essa escola (mantém ou não mantém) contatos com os pais através
de _____ com a finalidade de _____

16. Quando alguns alunos não conseguem acompanhar o resto da turma
no desenvolvimento dos conteúdos eu faço o seguinte: _____

17. Como mãe (eu tenho ou não tenho) filhos nessa escola porque _____

18. Se eu fosse Diretora dessa escola eu tomaria algumas providências
como por exemplo: (em relação aos alunos) _____

(em relação aos professores) _____

19. Porém como professora na minha sala de aula eu posso _____

20. Nos fins de semana (descanso ou não descanso) porque _____
_____ e nas férias
aproveito para _____

21. Para colaborar com o trabalho do professor em classe, os alunos
mais atrasados poderiam ter um reforço na aprendizagem, por par
te de _____

desenvolvendo atividades como _____

OBS.: Não precisa assinar.

5.2 - Entrevista com aluno.

Foram entrevistados 31 alunos assim distribuídos: 4ª série: 8 alunos, 3ª série: 6 alunos, 2ª série: 10 alunos e 1ª série 7 alunos.

O critério de escolha adotado foi o número de repetência desses alunos, sendo usadas as fichas individuais dos alunos na secretaria da escola.

Foram entrevistados também alguns alunos que por motivo de "indisciplina" na sala de aula sempre estavam sendo encaminhado ao O.E.

As entrevistas foram gravadas, sendo usado o roteiro em anexo. Vale ressaltar que apesar das questões do roteiro, as informações foram sendo colhidas através de conversas bem informais sobre a vida deles na escola e em casa. Apenas para efeito de tabulação e análise das informações coletadas é que foi conservada a formalidade das questões bem como a sua sequência.

As informações gravadas foram passadas para uma ficha procedendo-se então a sua análise.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

- 1 - Por que você repetiu essa série?
- 2 - Quando não entende o que a professora fala na sala de aula, o que você faz? E a professora como reage?
- 3 - O que mais gosta nessa escola? O que não gosta? E na sala de aula o que mais gosta de fazer?
- 4 - Qual o colega que mais gosta? E o que menos gosta? Por que?
- 5 - Como vem para a escola? Vem sozinho?
- 6 - Você tem relógio em casa? Como sabe das horas para vir para a escola?
- 7 - O que acha da merenda escolar? Que horário ela deveria ser ser vida?
- 8 - Você trabalha? Em que? O que faz com o dinheiro ganho? Sabe lidar com dinheiro? Sabe dar e receber troco sem ser enganado? E com a matemática na sala de aula, tem dificuldades?
- 9 - De que você gosta de brincar em casa? E na escola? Tem tempo para brincar?
- 10 - Você leva tarefa para fazer em casa? Você a faz sozinho? Quem lhe ajuda?
- 11 - O que você quer ser quando crescer? (Profissão, trabalho) A escola é importante para lhe ajudar nisso? Por que?
- 12 - Acha a escola importante? Por que você vem a escola?

13 - Pode frequentar aulas aos sábados?

14 - Como foi o resultado da sua última avaliação?

5.3 - Entrevista com as mães

Foi enviada uma carta convite às mães dos alunos entrevistados bem como as mães de outros alunos também repetentes. Apesar do horário das entrevistas ter sido bastante flexível ou seja durante as manhãs e tardes de duas semanas consecutivas, muitas mães não puderam comparecer por motivo de trabalho. Foram entrevistadas 9 mães que atenderam ao convite, bem como 3 mães que vieram à escola por outros motivos.

O roteiro da entrevista usado serviu mais para a tabulação das informações e sua posterior análise do que propriamente para ser seguido à risca na conversa. Sim porque de uma maneira geral, as mães procedentes das camadas populares, quando se sentem à vontade falam muito espontaneamente contando seus problemas e dificuldades de forma muito autêntica e rica. A oportunidade de serem "ouvidas" é muito valorizada por estas mães que deixam seus que fazeres domésticos para vir até a escola.

Além dessas entrevistas, houve um contato através de uma reunião de pais onde mais de 100 pessoas compareceram. Além da participação dos mesmos durante a reunião houve algumas conversas rápidas com alguns deles, onde pode ser constatada o nível de expectativa desses pais em relação a escola.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS MÃES

- 1 - Por que seu filho tem repetido as séries, não conseguindo ser aprovado?
- 2 - Como é a frequência dele às aulas? E aos sábados?
- 3 - Que dificuldades teve e tem para matricular e manter seu filho na escola?
- 4 - Acha a escola importante? Por que?
- 5 - Por que escolheu esta escola?
- 6 - Já foi chamada à escola? Por que motivo?
- 7 - Você participa das reuniões de pais e mestres?
- 8 - Que tipo de profissão deseja para o seu filho?
- 9 - Você castiga seu filho? Como? Por que?
- 10 - O que você acha da agressividade das crianças na escola e em casa?

5.4 - Relatório de sessões de estudo realizadas com docentes da Escola Bilac Pinto.

Foram usados textos que ajudam a analisar e refletir sobre os problemas surgidos na sala de aula referentes a aprendizagem dos alunos.

A partir da leitura e discussão desses textos os problemas específicos de cada professora ou seja de cada classe vão sendo colocados por elas e o grupo discute e troca opiniões.

A proporção que a análise dos problemas vão se aprofundando, uma melhor percepção das causas da não aprendizagem vai se delineando ou melhor o "aluno e seu desinteresse pelos estudos" vai sendo melhor compreendido. A partir de então os problemas do ensino no que tocam mais diretamente à responsabilidade e competência do professor vão sendo abordados e, provavelmente como acredito que irá acontecer, vai surgir a necessidade do grupo de dominar melhores as técnicas de avaliação, o manejo de classe, a abordagem dos conteúdos para adaptá-los às necessidades e condições do alunado.

Vale ressaltar o interesse despertado no grupo para o estudo. A 1ª sessão realizada no sábado, muito à contragosto porque se deu num final de aulas e todos queriam voltar para casa para ir às feiras e supermercados, teve seu início meio conturbado não só por esses motivos mas também pela falta de condições físicas e higiênicas da escola. Contudo no final da leitura e discussão de uns capítulos do texto: "A Vida na Escola e a Escola na Vida" de Cláudio Cecon e ou

tros, todos estavam interessados e se dispuseram a ir para outra sessão de estudos, dessa vez a 2ª, foi marcada para a 6ª feira. Considerando ser um período de aula, foi combinado o seguinte esquema: O OE iria para algumas classes fazer sessão coletiva, professoras à disposição da secretaria da escola iriam para algumas classes tomar conta das crianças enquanto essas faziam exercícios passados pelas suas professoras.

Desse modo a 2ª sessão de estudo ocorreu e mais uma vez o grupo de 6 professoras continuou interessado e disposto a continuar usando o esquema adotado para que pudessem estudar, agora já num clima de grande receptividade.

Para que outros grupos de estudos de professoras fossem estabelecidos, discutimos com a equipe técnica, a possibilidade de membros dessa equipe, assumirem as classes e desenvolverem atividades de reforço de leitura*. Para isso seriam utilizados livros de literatura infantil chegados recentemente na escola e ainda desconhecidos dos alunos. Esse tipo de atividade além de enriquecer a prática da equipe técnica que atuando diretamente em salas de aulas colheriam subsídios para as discussões com os professores, possibilitaria a realização de sessões de estudos com outros grupos de professores.

Vale refletir aqui, toda uma prática de supervisão vivida por mim e por vários colegas junto aos professores no intuito de

* - O problema da leitura é básico na Escola. Crianças com dificuldades em leitura chegam até a 4ª série sem saber ler nem compreender um texto simples.

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Essa prática, consistia em intervir diretamente na metodologia usada pela professora, sugerindo atividades, dando aulas de demonstração em sala de aula ou fora dela em reuniões só com as professoras, etc.

Esse tipo de intervenção embora se desse na maioria das vezes num clima de boa receptividade por parte das professoras tinha seus resultados comprometidos. Isto porque a professora sentia-se insegura nos "novos métodos" e tentava camuflar suas atividades de ensino, prejudicando seu desempenho e conseqüentemente dos alunos.

Nessa experiência que tenho vivido através do Projeto de Pesquisa, procurei não intervir diretamente na prática docente. As sessões de estudo visavam buscar as causas dos problemas da aprendizagem não diretamente com métodos e técnicas, mas a partir de uma maior compreensão do contexto do aluno, da escola, do professor, da sociedade. Aprofundando a leitura que os professores faziam da realidade escolar, pude sentir o despertar de um envolvimento e sensibilização para com o aluno, até então o "único culpado" pelo seu fracasso na aprendizagem.

O desencadeamento desse processo de reflexão sobre a escola, terá sem dúvida efeito a curto, médio e longo prazo e espera-se que ações mais coerentes e comprometidas com a realidade dos alunos, sejam desencadeadas, visando a aprendizagem de conhecimentos básicos e úteis para a sua formação.

Grupo 2 - de estudo

Outro grupo de estudo foi formado com 3 professoras das 3^{as} séries e a supervisora que as acompanha. O mesmo esquema de substituição em sala de aula foi usado, visto que todas essas professoras não tem horário de coordenação. Sua carga horária é integralmente utilizada em sala de aula.

Por outro lado professoras de igual nível e salário que estão lecionando por disciplina nas 4^{as} séries nessa escola possuem além do horário de coordenação, horas ociosas. Também professoras que fazem parte do projeto de alfabetização da SEEC/COTEP foram beneficiadas com horário de coordenação destinadas para estudo e elaboração de material didático.

Desse modo vimos, apenas nessa escola desigualdades de condições de trabalho entre o corpo docente que possui o mesmo nível salarial. Essas desigualdades foram citadas pelas professoras no questionário que usamos para conhecimento das condições de trabalho na escola.

Na 1ª sessão de estudo com esse grupo 2, iniciamos colocando esses problemas e elas foram unânimes, em reconhecer que precisariam de um horário para estudo e discussão com as colegas sobre os problemas do dia a dia em sala de aula. Também as limitações físicas da escola que não possui uma sala de professores para reuniões foi outro ponto abordado,

Ao iniciar o estudo do texto "A Vida na Escola e a Es

O horário da sessão foi reduzido devido alterações so fridas no horário do lanche das crianças o que retardou o início do estudo isto porque o local de estudo é a mesma área onde é distribuí da a merenda.

Grupo 1 - 4ª Sessão de Estudo

A leitura do capítulo do texto sobre a responsabilida de da professora, dos regulamentos escolares no fracasso dos alunos e os depoimentos de mães, gerou discussões sobre esses problemas na es cola: exigências para matrícula e para frequência.

Esses mecanismos internos da escola foram analisados buscando-se um consenso no grupo sobre qual a melhor maneira de con torná-los ou substituí-los.

Com o encerramento do semestre letivo, foram encerra das essas sessões de estudos. Contudo junto a equipe técnica aborda mos a possibilidade de que tivessem continuidade no 2º semestre como uma atividade integrada dessa equipe com as professoras.