

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

O PAPEL CRÍTICO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL NA DESMISTIFICAÇÃO DO
ENSINO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Irma Luiz Bonacini

*Esta dissertação foi aprovada em
o conceito A - excelente.*
Newton Assis Zil

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Educação - UNICAMP

Campinas, 1985

U N I C A M P
BIBLIOTECA CENTRAL

IRMA LUIZ BONACINI

*Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Irma Luiz Bonacini e aprovada pela Comissão
Julgadora em 15/09/86.*

15/09/86


O PAPEL CRÍTICO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL NA DESMISTIFICAÇÃO DO
ENSINO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada como exigência par-
cial para a obtenção do título de
Mestre em Educação (Supervisão e
Administração Educacional) à Comis-
são Julgadora da Universidade Esta-
dual de Campinas, sob a Orientação
do Prof. Dr. Dermeval Saviani.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1985

Comissão Julgadora

C. A. Silva

Amorim

M. M. M. M.

Este trabalho é fruto coletivo da
afeição e dedicação de José Rubens,
Angêlica, Simone e Rubens.

A meu pai, em memória; à minha mãe
e meus irmãos.

A G R A D E C I M E N T O S

Ao Prof. Dr. DERMEVAL SAVIANI, pelo comprome
timento, seriedade e dedicada orientação.

Ao Prof. Dr. AUGUSTO NOVASKI, pela amizade
e apoio.

Ao Prof. Dr. NEWTON BALZAN, pelo estímulo e
colaboração.

I N D I C E

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO: DO ESPECIALISTA AO EDUCADOR	10
---	----

CAPÍTULO II

O SUPERVISOR FACE ÀS MISTIFICAÇÕES, DESVIRTUAÇÕES E CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA TRADICIONAL	24
2.1. Contextualização da Teoria Tradicional de Educação: Vertentes Religiosa e Leiga	24
2.1.1. Pedagogia Tradicional: Vertente Religiosa ...	24
2.1.2. Pedagogia Tradicional: Vertente Leiga	25
2.2. Implicações Ideológicas da Pedagogia	28
2.2.1. Natureza Ideológica das Teorias Tradicionais de Educação: Religiosa e Leiga ,.....	29
2.3. Estruturação da Teoria Pedagógica Tradicional	34
2.4. Princípios Educacionais da Pedagogia Tradicional ...	37
2.5. Descaracterização da Pedagogia Tradicional pela I- deologia da Escola Nova	40
2.5.1. A Importância do Ensino da Língua	44
2.6. A Pedagogia Tradicional e sua Atualidade Pedagógica	50

CAPÍTULO III

O SUPERVISOR FACE ÀS REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS DA PEDAGOGIA NOVA: CRÍTICA À DISCRIMINAÇÃO E DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO	55
3.1. Contextualização da Teoria Educacional da "Escola Nova"	55
3.2. Natureza Ideológica da Pedagogia Nova	61
3.3. Estruturação da Teoria Pedagógica da Escola Nova	65
3.4. Princípios Educacionais da Pedagogia Nova	66
3.5. A Pedagogia Nova e as Relações Não-diretivas entre Professor e Aluno	71
3.6. A Pedagogia Nova e o Conceito de Liberdade	77
3.7. O Papel do Jogo na Descaracterização do Ensino Pré-Escolar	80
3.8. Propostas Curriculares Orientadas pelo Ideário da Pedagogia Nova e a Ideologização dos Conteúdos	86

CAPÍTULO IV

O PAPEL DO SUPERVISOR NA DESMISTIFICAÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA DE TENDÊNCIA TECNICISTA	95
4.1. Contextualização da Tendência Tecnicista da Educação	95
4.2. Natureza Ideológica da Pedagogia Tecnicista	98
4.3. Estruturação da Pedagogia Tecnicista	103
4.4. Princípios Educacionais da Pedagogia Tecnicista	104
4.5. Marcas da Tendência Tecnicista nos Currículos Escolares	107

4.6. A Tendência Tecnicista e a Perda da Consciência Histórica	116
4.7. Os Livros Didáticos e a Veiculação Ideológica da Tendência Tecnicista	121
4.8. A Tendência Tecnicista e a Reificação dos Materiais Didáticos	126
4.9. A Pedagogia Tecnicista e a Ênfase na Objetividade do Conhecimento	130
4.10. Ênfase ao Aspecto Quantitativo da Tendência Tecnicista	131
CONCLUSÃO	137
BIBLIOGRAFIA	154

I N T R O D U Ç Ã O

A nossa tentativa em pensar uma proposta de supervisão que possa contribuir com a socialização do saber e a democratização da educação decorre de uma exigência histórica que responde às necessidades de um contexto específico. É uma exigência histórica porque apesar de ser dirigida a qualquer educador, ela não chegará ao professor que se vê impedido de extrapolar suas funções executivas de regência, seja pela sua estafante sobrecarga educativa, como também pelos mecanismos impeditivos do Sistema. Assim, o professor não tem consciência crítica que o motive a se atualizar, nem lhe é facilitado pela Secretaria de Estado da Educação o acesso a qualquer tipo de literatura ou pesquisa educacional. O professor não poderã também participar de palestras, encontros, conferências, etc, por não ser liberado de suas aulas. E, na prática atual do supervisor, seria impossível conceber qualquer iniciativa deste e de outros "especialistas" da educação, no sentido de assumir a frente de uma classe.

Uma atitude politizada e engajada de qualquer especialista educador, comprometido com a melhoria do ensino e da aprendizagem seria enfrentar a direção das classes, via-

bilizando assim a liberação do professor. O contato do "especialista" com a criança é vital para alimentar as relações entre ambos e para que o supervisor possa melhor entender os problemas e dificuldades dos professores. Esta medida urgente não prescinde de uma atitude mais radical e política do supervisor, que deve mobilizar a organização dos docentes para reivindicar e lutar pelo direito de seu crescimento profissional.

Mesmo que novas condições históricas determinem a mobilização da política educacional brasileira para uma democratização da educação, e esforços sejam acionados para melhorar as condições profissionais do professor e transformá-lo num educador, cuja formação tenha respaldo técnico e político que engendrem uma autonomia na condução criativa e competente de sua lide educativa, mesmo assim não se poderia prescindir do supervisor educador.

Deste modo, é que nos endereçamos ao supervisor que penetrando na prática educativa do professor, desenvolverá sua "autoconsciência crítica" e se transformará no intelectual organizador e dirigente que busca a elaboração científica do nexo teoria-prática. A relação pedagógica entre supervisor, professor e aluno

"(...) entendidos como processo histórico, autônomos e também correlacionados (...) se realiza numa nova unidade chamada bloco histórico, pela mediação da intervenção hegemônica. Esta nova unidade é em si um processo destinado a modificar-se e criar contínuas configurações internas apropriadas". (1)

(1) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. 1979, pp. 156-157.

Nesta relação dialética, o supervisor vai enfrentar conflitos que derivam da afirmação de um grupo sobre o outro e trabalhar para a conquista da "formação de uma vontade coletiva que domina e absorve a desagregação individualista" (2). Assim, o supervisor terá necessariamente de "(...) 'conduzir' um processo de direção em sentido político e cultural, uma vez que somente a explosão das contradições burguesas não é suficiente para assegurar a vitória do proletariado". (3)

A crescente especificidade das matérias exige professores especializados que se perdem em programas detalhados e rígidos, impedindo a cooperação e oferecendo pela sua aparente racionalidade, uma instrução parcelada e convencional. Neste aspecto, o trabalho do supervisor é fundamental para evitar na escola um agregado de indivíduos quase isolados e buscar a articulação das tarefas entre si, que devem ser orientadas para um propósito comum. (4)

Buscamos repensar a problemática da supervisão tal como caracterizada no Estado de Minas, em que as funções do supervisor pedagógico correspondem às de coordenador pedagógico e se diferenciam daquelas de supervisor escolar vigentes no Estado de São Paulo. O nosso supervisor pedagógico, que atua a nível de unidade escolar pretende "acompanhar o desenvolvimento do trabalho escolar, coordenando, orientando as atividades docentes conforme os

(2) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. p. 157.

(3) Citado em BROCCOLI, Angelo. *Op. cit.*, p. 48.

(4) Cf. LENHARD, Rudolf. *Fundamentos da supervisão escolar*. 1974, p. 58.

objetivos da escola e a linha filosófica da entidade mantenedora(5). As atribuições conferidas ao supervisor escolar no Estado de São Paulo, são realizadas em Minas pelo inspetor escolar que

"Procura orientar na correção de desvios que possam comprometer o atingimento dos objetivos do Sistema de Ensino ou no desenvolvimento de potencialidades e no reforço de aspectos positivos, identificados na escola, que possam levar a uma maior eficiência desse sistema". (6)

A função do inspetor é, portanto, de controle administrativo-legal, enquanto o trabalho do supervisor é essencialmente pedagógico.

Para o supervisor a nível regional (DRE) são previstos a viabilização do encaminhamento e operacionalização das propostas curriculares da Secretaria para os supervisores locais; promoção do crescimento profissional dos supervisores da escola e a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

Não existe um trabalho integrado entre supervisores regionais ou locais e os inspetores escolares. As tentativas dos supervisores a nível de delegacia de buscar a colaboração dos inspetores com relação a uma maior flexibilidade da legislação que entrava o processo pedagógico são sempre frustradas. O inspetor se relaciona diretamente com o diretor da escola, enquanto que o supervisor de DRE trabalha sistematicamente com o supervisor de unidade escolar e em condições específicas com diretores e professores.

O tema que centralizou a reflexão bem como os aspectos específicos abordados resultam das indagações, conflitos e dificuldades enfrentados em nossa prática educativa como professora de línguas: portuguesa e

(5) USSAMI, Yoshie. *Atuação da supervisão no desempenho das atividades dos docentes de 2º grau*, 1976, p. 38.

(6) USSAMI, Yoshie, *Op. cit.*, p. 39.

inglesa, numa escola pública de periferia; e do nosso trabalho de supervisão a nível regional que nos deu oportunidade de entrar em contato com escolas de 1º e 2º graus de 15(quinze) municípios jurisdicionados à 22a. Delegacia Regional de Ensino de São Sebastião do Paraíso, MG.

Para as 61 (sessenta e uma) escolas públicas da zona urbana pertencentes a esta Delegacia de Ensino, existem 106 (cento e seis) supervisores pedagógicos⁽⁷⁾. Esta crescente expansão de supervisores absorvidos pelo Estado de Minas, justifica nossa preocupação e intenção de aperfeiçoar o trabalho atual tão precário tanto dos professores, quanto dos supervisores.

Toma-se, portanto, necessário que os supervisores se conscientizem da necessidade premente de transformar sua prática educativa, que deve superar as limitações do tecnicismo pedagógico, buscando um significado político e social para a sua práxis que vai refletir igualmente, no trabalho do professor e no saber do aluno.

Acreditamos que o fim da escola seja a educação, que se media tiza através do processo ensino-aprendizagem. A educação na escola não pode ser pensada desvinculada de um conteúdo sem perder o seu real significado e incorrer em desvirtuações do objetivo fundamental da escola, que é oferecer ao aluno elementos necessários de uma cultura que o instrumento a desequilibrar o poder dominante.

O problema do ensino tem se constituído em questões prementes que assolam os educadores e se perpetuam num caos de perplexidade por não encontrarem respostas, com fundamentos claros às suas indagações. Além disso, é fácil de se constatar na educação dos jovens de hoje, um crescente esvaziamento dos diversos conteúdos.

Um dos nossos objetivos seria assim, tentar verificar as possíveis causas que têm provocado essa diluição do conteúdo e contribuído, por

(7) Dados colhidos na 22a. DRE de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais.

tanto, para a discriminação da classe dominada, que já se encontra bem defasada em relação às condições sócio-econômicas e culturais das crianças das classes média e alta. Isso porque esses alunos não são diretamente atingidos uma vez que sua experiência cultural, extraída do meio familiar e social em que vivem, é suficiente para suprir as deficiências de sua formação escolar. Isso não acontece, porém, com os alunos sócio, econômica e culturalmente desfavorecidos, que se sujeitam a irreparáveis discriminações no seio da própria Instituição Escolar. A estes alunos já defasados culturalmente, os possíveis erros de concepção, com relação aos conteúdos e demais implicações pedagógicas, vão acentuar ainda mais a sua discriminação, seleção e possível exclusão do sistema escolar.

Sem desconsiderar o contexto social mais amplo e as condições materiais de existência dos alunos, que são determinantes do sucesso e fracasso escolar, nos propomos à busca das causas que poderiam estar contribuindo para a atual crise do ensino. Na tentativa de se configurar um ensino desmistificado e pertinente à democratização do educando, desenvolveremos uma análise das tendências filosóficas que inspiram práticas pedagógicas ainda atuais e marcantes na educação brasileira contemporânea.

Buscamos analisar essas tendências, deduzindo suas repercussões na prática pedagógica atual e, da inferência dos resultados constatados, tentamos configurar alternativas para uma prática de supervisão educacional desmistificante e desmistificadora, essencialmente voltada para os interesses das camadas pobres da população.

Nesta perspectiva, o supervisor pedagógico é o agente educacional que vai viabilizar essa desideologização do conteúdo e, na sua visão crítica, contribuir para a politização e capacitação profissional do docente, a fim de que, tanto supervisor quanto professores, trabalhem com e para o povo e não contra ele.

O supervisor como democratizador da educação e agente trans

formador da escola perceberá que as práticas pedagógicas atuais resultam de uma orientação eclética, decorrente de uma amalgamação da pedagogia tradicional (religiosa e leiga), da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista, que refletem as diferentes concepções de homem forjadas historicamente de acordo com os interesses da classe hegemônica. "... A pedagogia burguesa opera com uma concepção especial de homem na que se expressa tanto uma certa crítica às concepções feudais como uma perduração encoberta destas concepções" (8)

A pedagogia tradicional religiosa, predominante no feudalismo, servia aos interesses da Igreja e se fundamentava na estrutura social hierárquica e na orientação supraterrena dos homens. Na sua luta contra o poder religioso a burguesia se utiliza da pedagogia tradicional leiga, centrada na idéia de natureza humana, essencialmente racional. Esta pedagogia se inspira numa filosofia utilitarista que pressupondo exclusivamente o critério do proveito, ressalta a atividade terrena dos homens.

A partir do momento em que a posição da burguesia e seus ideais educativos se encontram em perigo, dada a maturação das forças revolucionárias e da forma de consciência do proletariado, surge a pedagogia nova para restaurar o equilíbrio hegemônico. Esta teoria da educação se fundamenta numa filosofia de vida, no pragmatismo e fenomenologia que intentam conceber, a despeito das muitas contradições, o homem por si mesmo, por sua livre atividade, vivências e experiências. Estas tendências foram perseguidas pelo existencialismo que busca empreender a consideração filosófica do homem sobre a base de sua vida concreta.

(8) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. 1966, p. 195.

Quando as contradições inerentes à ideologia escolanovista se tornam mais intensas e as críticas à escola nova emergem no sentido de aproveitar sua contribuição para uma pedagogia popular, o avanço do capitalismo monopolista se utiliza de uma política educacional, que possa desarticular esse movimento progressista da educação: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Estrutura-se, desse modo, a pedagogia tecnicista em que as questões educacionais tenderam a ser pensadas segundo o modelo empresarial. Baseada no pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo, visando torná-lo objetivo e operacional.

Esta síntese das três concepções filosóficas de educação, que acreditamos estar presentes nas práticas educacionais de hoje, será detalhada no decorrer do trabalho. Buscamos também analisar as condições econômicas, sociais e políticas responsáveis pela emergência das referidas pedagogias, procurando destacar o período de dominância de cada uma delas bem como a orientação filosófica que as inspirava. Na explicitação do ideário pedagógico, que orientou as pedagogias antiga, nova e tecnicista, tentamos evidenciar suas respectivas ideologias, que interiorizadas pelos educadores, exercem influência decisiva nas práticas pedagógicas da nossa educação de hoje.

Na crítica ao caráter ideológico das três tendências pedagógicas estudadas, tentamos explicitar a descaracterização da educação implícita na mistificação do ensino e em práticas educacionais discriminatórias e excludentes. Ao mesmo tempo, procuramos repensar uma proposta de supervisão engajada

com um projeto pedagógico, em que a socialização do saber seja uma realidade, mediatizada pela politização da educação e pela superação das atuais pedagogias ingênuas por uma pedagogia crítica, revolucionária e democratizante.

Esta proposta pedagógica transformadora não é exclusiva do supervisor e pode ser empreendida por qualquer especialista educador. Mesmo porque, há escolas onde a inexistência do supervisor e orientador educacionais requer que o trabalho pedagógico seja assumido pelo próprio diretor da escola; em contextos específicos a supervisão se exerce por professores que atuam como coordenador de áreas. A nossa ênfase ao supervisor, como agente democratizador da escola, não significa conferir maior relevância a este especialista em relação aos demais educadores da comunidade escolar; decorre antes da necessidade de questionar, refletir e buscar propostas de ação que respondam às dificuldades vivenciadas em nossa prática de supervisão educacional.

Acreditamos antes, que a identidade de educador político é uma conquista a ser perseguida e assumida por todos os educadores da escola, para que professores, especialistas e alunos se libertem de sua função restritiva ao tecnicismo pedagógico e se vinculem ao movimento mais amplo da sociedade, integrando no interior da escola o saber popular emergente da formação, organização e maturação da classe trabalhadora.

C A P Í T U L O I

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO: DO ESPECIALISTA AO EDUCADOR

A atuação do supervisor pedagógico nas escolas de 1º e 2º graus, tem-se comprovado autoritária, tecnicista e ineficiente para conferir a este especialista o papel de democratizador da educação e transformador da escola. Conforme tem evidenciado as últimas pesquisas e denunciado as falas dos Congressos Nacionais de Supervisão Pedagógica, o papel do supervisor tem coincidido com os objetivos visados pela Política Nacional de Educação Brasileira, ou seja, uma educação que busca reproduzir a ideologia dominante e perpetuar o poder vigente.

Resultante de um contexto econômica, social e politicamente autoritário e centralizador, a supervisão educacional tem correspondido aos fins da nossa atual política educacional, altamente desmobilizadora, alheia e desinteressada à promoção de uma pedagogia do proletariado. Conseqüentemente, o papel do supervisor segue sua trajetória profissional ingênua e acriticamente confirmando objetivos educacionais elitistas, dissintonizados de uma educação popular democratizante.

Esta postura educativa elitista pode ser atribuída, em parte, à formação dos supervisores que se habilitam atra

vês de cursos deficientes, incapazes de oferecer uma formação crítica e politizada. Este problema se agravou sensivelmente com a elaboração do Parecer nº 252/69, pelo Conselho Federal de Educação, em decorrência da atribuição que foi conferida ao supervisor pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que regulamenta a Reforma Universitária.

"Concretizou-se, assim, a formação de profissionais técnico-administrativos da educação, por meio das habilitações entre elas a de Supervisão Escolar (e não Educacional) para cumprir sua função executora de diretrizes e decisões planejadas em outra instância, pelo desenvolvimento acurado de técnicas, procedimentos e processos de avaliação a sêrem aplicados no sistema. Os verdadeiros problemas educacionais permanecem, pois, insolúveis pela universidade e, conseqüentemente, pelo Supervisor 'Escolar'". (9)

A formação do supervisor se dá pela fragmentação do trabalho pedagógico, numa acentuada ênfase às técnicas em detrimento do conteúdo, o que inviabiliza a compreensão dos fins mais amplos e fundamentais do processo educacional bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, uma postura política engajada com a educação popular.

A formação do supervisor se faz para torná-lo um mediador entre decisões planejadas a nível central e o sistema educacional, numa tentativa de

"(...) cimentar a reprodução das classes sociais e a satisfação das necessidades políticas e econômicas, as primeiras, pela garantia da concretização dos fins propostos no centro, e as segundas, pelo aumento de 'eficácia' do sistema, aumentando a produção

(9) SILVA, Naura Syria F.C. Supervisão educacional, uma refle-xão crítica, Ed. Vozes, 1982, p. 62.

tividade pelo controle do trabalho docente que, dentro desse quadro, não exige formação muito apurada e, portanto, tem menor custo".(10)

A formação do supervisor educacional é vazia de especificidade teórica, não instrumentando este profissional para uma compreensão crítica da realidade educacional em que vai atuar. Sua função técnica é tendenciosamente conservadora, uma vez que lhe faltam os conceitos teóricos para desvelar as mistificações e alienações que descaracterizam o processo educativo.

A criação da função supervisora responde a uma necessidade histórica atual, buscando assegurar a política do Desenvolvimento Nacional, através da racionalidade do processo. Ocorre uma divisão entre teoria e prática, ideologia e conhecimento, escola e seus agentes, em que os supervisores devem fazer cumprir as diretrizes planejadas, escamoteadas sob a forma de saber universal. Na realidade, o supervisor tenta anular os antagonismos daí resultantes, buscando "restaurar a hegemonia da administração. Comporta-se assim, em sua esfera de ação, de acordo com as regras de nossa organização social, associando força e consenso em favor da continuidade da dominação"(11).

Entretanto, estes mediadores técnicos do sistema não têm exercido sua função sem conflitos, isto porque a ideologia burguesa que devem reproduzir na escola, gera sua própria negação no espaço contraditório da instituição escolar ,

(10) SILVA, Naura Syria F.C. *Supervisão educacional, uma reflexão crítica*. p. 62.

(11) SILVA Jr., Celestino Alves. *Supervisão da educação do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*", p. 41.

"que não é local exclusivo de dominação ou resistência mas uma combinação de ambos. As escolas não são meros reflexos dos interesses da ideologia dominante. Elas são também instituições relativamente autônomas com uma relação particular ao contexto social mais amplo, que não se caracteriza apenas pela dominação e docilidade, mas também pela contestação e resistência. Assim, a escola é o espaço social onde se travam constantemente a luta entre forças hegemônicas e contra-hegemônicas". (12)

Desse modo as práticas da supervisão escolar, inspiradas e organizadas segundo os princípios da classe dominante, são mediadas pela cultura da comunidade escolar, de modo que os fins previstos não podem ser efetivamente garantidos. Mesmo porque, essa supervisão técnica a serviço da classe dominante se presta a consolidar a separação entre os níveis de decisão e execução, em que as idéias pensadas e transmitidas hierarquicamente, não correspondem à realidade a que se destinam. Esta dicotomia teoria-prática gera conflitos e acirra contradições, que inviabilizam o trabalho do supervisor, como técnico funcionalista a controlar os desvios do sistema. "Não há, portanto, na prática da supervisão escolar a continuidade de fluxo tão aspirada pelos teóricos do planejamento educacional". (13)

O controle do supervisor se faz também, mais especificamente, sobre a ação pedagógica dos professores, que não tendo assimilado os pretensos fins da supervisão para a melhoria e eficiência do processo ensino-aprendizagem, se mantêm distantes, frios e resistentes às propostas deste especialista da

(12) GIROUX, A. Henry. *Ideology: culture & process of schooling*. 1981, p. 15.

(13) SILVA Jr., Celestino Alves. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, p. 41.

educação. Isso bloqueia ainda mais a atuação do supervisor pe
dagógico, desarmado teoricamente para realmente conquistar sua
autoridade junto aos professores.

Podemos inferir, portanto, que o supervisor não
tem cumprido com sucesso, seu papel de reprodutor das relações
sociais vigentes, através da inculcação ideológica e sujeição
dos educadores, nem tampouco melhorado as condições de ensino
-aprendizagem. Ele se configura cada vez mais como um profis
sional inseguro e inexpressivo, desacreditado pelos professo
res que vêem nele um burocrata à caça de um cargo mais rendo
so e usado pela administração escolar para executar trabalhos
administrativos.

O que nos parece relevante é esboçar um projeto de
supervisão educacional, oposto ao que tem caracterizado a atua
ção deste especialista, no interior das escolas. Ao invés de
assumir os objetivos propostos pela atual política da educação
e facilitar a função da escola como reprodutora da ideologia
dominante, o supervisor será antes um agente de transfor
mação, fazendo acelerar as contradições resultantes da polari
zação entre os objetivos proclamados e a inexistência de condi
ções reais para a sua materialização. Nesta perspectiva, o su
pervisor busca desvelar, junto aos demais educadores, as pos
síveis mistificações que, aliadas aos determinantes extra-esco
lares, descaracterizam o sentido democrático da educação.

Para tanto, o supervisor, prioritariamente, se
percebe como sujeito e agente da educação e não instrumento
passivo, usado pelo sistema para manter o equilíbrio hegemôni
co burguês. Consciente do seu papel funcionalista e alienante,
o supervisor busca superá-lo, se comprometendo politicamente

com as camadas populares, no sentido de atuar junto aos profes
sores para intervir na atual realidade educativa e lutar por
sua transformação.

Esta prática emancipatória do supervisor se desen-
volve pela conquista da consciência histórica e pensamento crí
tico, que lhe permitem ultrapassar as noções pré-concebidas do
senso comum, percebendo-as em sua gênese, desenvolvimento e
objetivos.

*"Trata-se, conseqüentemente, do supervisor que foi
capaz de realizar sua catarse, do supervisor que
conseguiu a elaboração superior da estrutura em su
perestrutura na sua consciência de homem". (14)*

*"Esse supervisor que domina os instrumentos cultu-
rais que incorporou, pode utilizá-los a serviço da
transformação social que pretende". (15)*

O supervisor político se proporia a passar pelo cri
vo da crítica o folclore educativo, constituído por um amálga-
ma de diversas correntes pedagógicas, que se mitificando trans
formaram-se em senso comum a orientar as práticas docentes a-
tuais, tornando-as desvirtuadas e descomprometidas com fins e-
ducacionais para a libertação do homem e transformação da so
ciedade.

Com este propósito, o supervisor se transformaria
no intelectual orgânico que

(14) Citado em SILVA Jr., Celestino Alves. *Supervisão da educa-
ção: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, p.103.

(15) SILVA Jr., Celestino Alves. Op. cit., p. 103.

"não despreza nem descarta os componentes do folclore encontra a sua substância, o seu princípio mas cabe-lhe discipliná-los, conferir-lhes um rigor lógico, situá-los nas suas diferentes etapas históricas, (...) e aumentar-lhes assim substancialmente a eficácia". (16)

Por conseguinte, o supervisor assume uma posição hegemônica e não subalterna, devendo necessariamente conhecer o mundo histórico e a visão de mundo do educador, para poder superá-la e transformá-la em visão orgânica. Uma vez que

"o ambiente ineducado e rústico tem dominado o educador, o vulgar sentido comum se tem imposto à ciência e não o inverso. Se o ambiente é o educador, este por sua vez deve ser educado". (17)

A partir de então, o supervisor pode desenvolver uma tarefa de mediação e impedir que, na relação educativa entre mestre e aluno, não ocorra a contraposição de dois ambientes: o das massas e o da filosofia superior, evitando assim, que se reduza a mentalidade popular a valores inferiores (18).

Além de mediador entre a cultura sistematizada representada pelo mestre e a cultura primitiva do aluno, o supervisor estabelecerá também o nexó teoria e prática que consiste em inserir a prática pedagógica do docente num contexto social mais amplo, através de uma teoria educacional democratizante que possa fundamentar, nortear e conferir significado ao trabalho do professor. Esta relação supervisor-professor é dialé-

(16) SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 1981, p. 280.

(17) Citado em BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. p. 134.

(18) Cf. BROCCOLI, Angelo. Op. cit., p. 133.

tica e não mecânica, em que ambos transformam e se modificam.

Neste processo dialético em que supervisor, professor e alunos se educam, a atitude do supervisor com relação ao professor não pode ser autoritária nem paternalista. Nas condições educativas atuais em que a prática dos professores é profundamente heterogênea, o supervisor não conquista sua autoridade, buscando inicialmente o consenso ativo dos professores como é normalmente comum na relação hegemônica. Primeiramente, o supervisor deve expressar

"uma vontade de direção que ilumina somente um momento da relação hegemônica: o que está dirigido a determinar um terreno político de encontro, no qual é possível uma primeira intuição das contradições existentes entre um pensar atrasado e uma ação política." (19)

Pelo caminho da direção política e da apropriação política por parte dos professores se abandona

"o momento do folclore e se intui a contradição. Inicia-se assim, o trabalhoso processo de autocôsciência crítica, que (...) se eleva a uma visão racional. Neste contexto o momento da hegemonia tende a basear-se no consenso ativo, a transformar-se até converter-se em uma mediação teórica das indicações políticas que surgem." (20)

Realizada a homogeneidade do grupo de educadores a

(19) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. p. 150.

(20) BROCCOLI, Angelo. *Op. cit.*, p. 150.

través da relação hegemônica, o supervisor não deve pensar que a obediência será automática e que "*virá sem ser exigida, sem que se indique o caminho a seguir*".⁽²¹⁾ Contrariamente, cabe ao supervisor demonstrar na sua atuação, a necessidade e racionalidade da obediência.

Estabelecida a relação hegemônica entre supervisor e educadores, poderá se estabelecer também, na perspectiva dos interesses dos trabalhadores, uma relação hegemônica do mesmo teor entre professor e aluno. Para Gramsci, esta relação é ativa e recíproca, uma vez que são dadas ao aluno condições de investigar sobre a formação de sua própria historicidade e, portanto, para a elaboração crítica de sua própria personalidade, que se modificando, termina por modificar seus mediadores, representados pelo mestre e pelo ambiente.⁽²²⁾

Desse modo, é que o homem é concebido "... como um bloco histórico (...) de elementos puramente individuais e subjetivos, e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo se acha em relação ativa".⁽²³⁾ Trata-se do bloco histórico considerado em sua potencialidade dialética: o aluno tende a realizar o bloco histórico através de uma série de relações ativas, sendo inicialmente a "*contraposição e o não síntese de elementos falsamente individuais e de massa, em que reside a autêntica individualidade*".⁽²⁴⁾

(21) Citado em BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*, p. 144.

(22) Cf. BROCCOLI, Angelo. *Op. cit.*, p. 162.

(23) Citado em BROCCOLI, Angelo. *Op. cit.*, p. 159.

(24) BROCCOLI, Angelo. *Op. cit.*, p. 159-160.

A relação pedagógica entre professor e aluno tende a tornar-se reciprocamente ativa através da mediação de um elemento historicizante e socializante, representado pelo trabalho. Sobre o fundamento desta atividade teórico-prática do homem, se criam os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberada de toda magia. Desse modo,

" o trabalho entendido como historicização do conhecimento das leis naturais e do sentimento de uma ordem associativa, contém o potencial de liberação em que o homem de massa está representado pela atividade política. Com isso, o menino inicia sua formação, desenvolvendo ele mesmo a relação com o mestre, que de relação de direção passa a adquirir as características da relação de hegemonia, isto é, do consenso ativo, até o momento em que se torna protagonista e criador de sua própria personalidade". (25)

Assim politizando educadores e educandos, o supervisor se identifica com o

intelectual orgânico, se transformando, segundo a expressão de Gramsci, em 'especialista + político' que é capaz de, ao mesmo tempo, produzir e compreender o significado de sua produção; capaz de levar avante um trabalho especializado e de enxergar claramente a estrutura geral dentro da qual se insere tal trabalho. A consequência de semelhante perspectiva para a escola de hoje é a de unir sempre a preparação técnico-especializadora ao estudo dos fenômenos globais, ao estudo da sociedade, da história, das estruturas econômicas e políticas. Trata-se de habituar o homem simultaneamente ao gosto pela pesquisa especializada e à paixão pelos problemas do desenvolvimento conjunto da humanidade associada". (26)

(25) BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonia. pp. 177-178.

(26) RADICE, Lucio Lombardi. Educação e Revolução. 1968, p.16.

Possuidor dessa visão ampla sobre o fenômeno educativo, o supervisor a veiculará para professores e alunos , criando entre eles um mesmo clima cultural, que torne possível a ação pedagógica, através da elaboração de uma cultura autônoma, onde se privilegia a criatividade antes que a passividade. Deste modo, o supervisor em vez de expropriar o conhecimento do professor, estaria buscando a unidade teoria-prática, conferindo significado ao trabalho do professor que idealizaria e realizaria sua prática educativa de modo a torná-la também significativa aos estudantes.

Esta prática educativa emancipatória requer a politização dos professores, que os supervisores devem promover pelo desenvolvimento da consciência crítica daqueles, de modo que possam perceber as ideologias que inspiram a natureza do conhecimento usado e a prática pedagógica implementada nas escolas. O professor mergulhado nas exigências burocráticas, requer o estímulo do supervisor para questionar a realidade que vela, por trás do objetivismo e fetichismo dos fatos, uma pedagogia mistificadora. Deste modo, o professor poderá perceber que sua pedagogia se fundamenta em essências fixadas, estruturas imutáveis e num saber do senso comum, cujas interpretações sociais existem para mistificar antes que iluminar a realidade⁽²⁷⁾.

Conseqüentemente, nos propomos a pensar a atuação do supervisor educacional, voltada para a desmistificação das práticas pedagógicas determinadas pelas condições econômicas ,

(27) Cf. GIROUX, Henry A. *Ideology, culture & the process of schooling*". p. 55.

sociais e políticas inspiradas pelas teorias de educação tradicional, nova e tecnicista que são atualmente utilizadas no interior da escola. Na análise e avaliação crítica destas tendências pedagógicas, o supervisor perceberá a dissimulação imposta pela ideologia dominante, buscando desvelá-la no interior da escola e repensar com os demais educadores, propostas pedagógicas mais condizentes com as aspirações, interesses e necessidades do proletariado.

Deste modo, o supervisor pode contribuir para que os professores se conscientizem do caráter ideológico de suas representações educacionais, determinadas pelas três tendências educacionais. Segundo Marx, sobre as diversas formas de propriedade, sobre as condições de existência social, se levanta toda uma superestrutura de distintos sentimentos, ilusões, opiniões e concepções de vida. A classe se cria e se conforma a partir de seus fundamentos materiais e das correspondentes relações sociais. "*O indivíduo concreto, sobre o qual atuam as relações sociais através da tradição e da educação, podem imaginar que estas constituem os próprios fundamentos determinantes e o ponto de partida de sua atuação*"⁽²⁸⁾. Consequentemente, a antropologia burguesa toma essas ilusões por verdade, e analisa os homens segundo o que pensam de si mesmos e não segundo o que são realmente.

Grande parte dos professores interiorizam as ilusões ditadas pelos interesses da classe dominante, percebendo uma educação ideal para indivíduos também idealizados. Para destruir estas ilusões e devolver ao professor a capacidade de

(28) Citado em Bogdan SUCHODOLSKI. *Teoria marxista de la educación*, p. 46.

perceber a realidade educacional tal como ela é, o supervisor busca contribuir para desobliterar a visão do educador quanto à percepção do mundo e da própria vida real.

Neste momento de uma possível transição democrática, em que a luta de classes se torna mais incisiva, o papel do supervisor pode se tornar eminentemente criador e revolucionário, abrindo perspectivas pedagógicas completamente novas ao desmascarar os interesses de classe que favorecem os erros da vida cheia de imaginações e representações; demonstrando a contradição entre o que é realmente a vida cotidiana da comunidade escolar e o ideário liberal pedagógico burguês, que corporifica a prática dos professores. Evidenciando a contradição que reflete os conflitos reais da sociedade burguesa, o supervisor permite aos professores se liberarem da opressão da "consciência errônea" e se vincularem com a corrente revolucionária e progressista da história, através de seu compromisso com a educação do proletariado. (29)

A função do supervisor se torna, portanto, politicamente assumida e comprometida com os anseios da classe dominada, objetivando uma maior cientificidade da educação através da análise do senso comum, que se constrói pela infiltração no interior da escola, da ideologia propagada pela classe dominante, que passa a ser interiorizada e aceita por toda comunidade escolar. Essa ideologia corresponde aos diversos mecanismos do poder dominante para canalizar as contradições da luta de clas

(29) Cf. SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría Marxista de la educación*. p. 46.

ses e descaracterizar a educação dos dominados. Nesta perspectiva, o supervisor será o agente educacional que vai clarificar os preconceitos existentes na instituição escolar e em comunhão com os demais agentes da escola, inclusive alunos, buscar efetivar dentro dos limites de sua ação, um projeto educacional para a efetivação da proclamada democratização da educação.

Isto supõe o trabalho militante do supervisor que, assumindo sua identidade de educador político e mediatizando o nexó teoria-prática, busca humanizar e transformar a educação. Deste modo, o supervisor rompe com o isolamento e individualismo pedagógico, construindo em união com todos os demais educadores da escola a "consciência de uma visão comum e um compromisso comum, (...) se multiplicando por 'um número imponente de vezes', renovando-se e renovando"⁽³⁰⁾. Isto porque na atividade de transformar e dirigir conscientemente os outros educadores humaniza e se humaniza.

(30) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. p. 199.

C A P Í T U L O I I

O SUPERVISOR FACE ÀS MISTIFICAÇÕES, DESVIRTUAÇÕES E CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

2.1. Contextualização da Teoria Tradicional de Educação: Ver- tentes Religiosa e Leiga.

2.1.1. Pedagogia Tradicional: Vertente Religiosa

A pedagogia tradicional de cunho religioso fundamenta-se no plano da Ratio Studiorum, que resultava numa orientação universalista e elitista, por ser adotada por todos os jesuítas e por se destinar à formação da elite colonial.

A educação dos jesuítas era completamente alheia à realidade da colônia. Sem a preocupação de qualificar para o trabalho, enfatizava o ensino humanístico de cultura geral e enciclopédica, não podendo, portanto, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil de então.

Era uma educação que respondia às exigências de uma sociedade cujo modelo era o agro-exportador, onde não havia diversidade nas relações de produção. A estrutura social brasileira se caracterizava pela inexistência de instituições autônomas que compusessem a sociedade política. Essa se reduzia às representações locais do poder da metrópole. A sociedade de monocultura latifundiária justificava a despreocupação dos jesuítas quanto à qualificação e diversificação da força de trabalho.

A pedagogia tradicional religiosa se sustenta pelo tomismo que corresponde a uma articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, sendo dominante no Brasil até a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759. A partir daí, coexistiu com a vertente religiosa, a pedagogia tradicional leiga, que é expressão da ascensão burguesa e instrumento de consolidação de sua hegemonia.

2.1.2. Pedagogia Tradicional: Vertente Leiga

A tendência tradicional leiga, centrada na idéia de natureza humana, essencialmente racional, justifica a ênfase no ilimitado poder das luzes da razão, marca distintiva do século XVIII, em que o movimento iluminista está associado à proposta da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga. Uma vez que os homens são essencialmente iguais, porque possuídos da mesma natureza, a escola compete difundir os conhecimentos a todos os indivíduos.

"Locke inspira diretamente o movimento iluminista, que é a declaração de independência intelectual da burguesia pela fé suprema na razão, erigida agora como critério do conhecimento. O iluminismo fornecerá a matriz para as diferentes concepções que traçarão o rumo da educação do século XIX: a concepção liberal-idealista, a partir de Kant e depois Herbart, e a concepção liberal-pragmática, a partir de Rousseau e depois o movimento da escola nova". (31)

No Brasil, o iluminismo se torna mais presente a partir do século XIX com idéias cada vez mais distantes da influência religiosa. No final do século XIX e início do atual percebe-se a influência do positivismo com a introdução de disciplinas científicas nos currículos escolares. Com a República, institui-se a separação formal entre Igreja e Estado, que assume a laicidade, suprimindo-se o ensino religioso das escolas públicas.

A criação da escola pública destinada à educação popular se torna uma preocupação política a partir do declínio do sistema feudal e com o concomitante desenvolvimento do capitalismo comercial e industrial. A educação pública, universal, gratuita e obrigatória corresponde aos interesses da burguesia que se alia ao povo para lutar contra as estruturas e instituições vigentes no sistema feudal. No desenvolvimento do modo de produção capitalista a burguesia se torna uma classe revolucionária e progressista, por defender a igualdade entre os homens, denunciando a dominação da nobreza e do clero como não-natural, mas social e accidental.

(31) LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da escola pública*, 1984, p. 38. Mimeo.

A tendência pedagógica tradicional leiga emerge, a partir das décadas iniciais da Primeira República, em que a escola busca disseminar a visão burguesa de mundo e sociedade para garantir a consolidação da burguesia como classe dominante. Nesse contexto, a sociedade política passa a dar importância estratégica ao sistema educacional para assegurar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Deste modo, verifica-se uma estreita relação entre ensino e política em que a educação é vista como o mais eficiente instrumento para a construção de um Estado Republicano democrático.

O supervisor educacional perceberá que a pedagogia tradicional, tanto na sua vertente religiosa quanto leiga, se esboça e se cristaliza através de princípios determinados pelas condições econômicas e políticas da estrutura social. É importante observar ainda, que não existem mudanças pedagógicas significativas entre as vertentes religiosa e leiga. O que ocorreu foi uma acentuada preocupação com a educação, expressa a nível de discurso, mas que na prática não representou mais que uma aligeirada expansão das instituições escolares. As promesas governamentais, apresentadas pela política educacional, não encontravam condições para se efetivar na realidade, isso porque o interesse das autoridades governamentais pela educação, só existia na medida em que a mesma não pusesse em risco a hegemonia burguesa.

2.2. Implicações Ideológicas da Pedagogia

As idéias educacionais veiculadas pelas tendências pedagógicas tradicionais, pelas pedagogias nova e tecnicista são determinadas historicamente pelas condições econômicas, sociais e políticas da estrutura social. Quando as tensões, conflitos e contradições sociais se intensificam, a educação se transforma num instrumento de luta tanto para a classe dominante como para a classe subalterna. Nesta luta de classes, a classe dominante se vê pressionada a fazer concessões que, embora favorecendo os interesses dos proletários, não se constituem em ameaça real à hegemonia burguesa, por serem camufladas em reformas e renovações pedagógicas, que quando possíveis de materialização mais descaracterizam que beneficiam a educação dos dominados. Desse modo, a pedagogia sendo manipulada pela burguesia não pensa em termos sócio-políticos as lutas sócio-políticas que permeiam os processos educativos. Transfigura os conflitos sócio-políticos em desacordos filosóficos, religiosos, éticos, culturais e técnicos.

"A pedagogia funciona, portanto, como ideologia; é um sistema teórico que organiza idéias isoladas da realidade social, apresentadas como autônomas com relação a essa realidade, fundadas em considerações filosóficas e justificando, de fato, as desigualdades e a dominação de classe que reinam nessa realidade social". (32)

(32) CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*, 1979, p. 81.

Não é somente o conteúdo das idéias pedagógicas que é ideológico, mas principalmente, o modo como ele se relaciona com a realidade. Num confronto entre a realidade social e o conteúdo das idéias pedagógicas, este não se sustenta, conseqüentemente, este conteúdo só pode persistir porque a pedagogia não considera a realidade social, e ela o busca no que deveria ser a sociedade. Deste modo, as idéias pedagógicas só podem veicular os conteúdos ideológicos na medida em que o procedimento pedagógico seja também ideológico. Para sair da ideologia pedagógica, não basta, portanto, criticar os conteúdos pedagógicos, mas recolocar em causa o próprio modo de pensar pedagógico.

Para superar o caráter ideológico da pedagogia burguesa e transformá-la numa teoria científica da educação, o supervisor esclarece aos professores e alunos sobre os efeitos de sarticuladores do ideário pedagógico burguês e mobiliza toda comunidade escolar para a construção de uma pedagogia de base, contra-hegemônica, que realmente instrumentalize culturalmente a classe dominada. Estrutura-se, portanto, uma pedagogia que, sem desconsiderar os aspectos positivos da produção pedagógica existente, possa viabilizar e não neutralizar a luta de classes tão necessária para a progressiva libertação dos dominados.

2.2.1. Natureza Ideológica das Teorias Tradicionais de Educação: Religiosa e Leiga.

A pedagogia tradicional religiosa, predominante no feudalismo, caracterizava-se

"por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação di-vina" (33)

A pedagogia tradicional leiga, orientada pela ideologia liberal burguesa, critica esta concepção feudal de homem, destacando os valores que o homem possui de modo autônomo e formulando os princípios da moral universal. Esta oposição à concepção medieval foi limitada uma vez que a ideologia burguesa mantém o conceito de um conteúdo geral imutável de homem. Esta ideologia não rompe com o convencimento de que a denominada essência humana é uma imagem prévia ideal para todos os homens concretos. (34).

"A filosofia burguesa aceita este modo de conceituar (...) idealista da escolástica e intenta conseguir uma definição da essência do homem adequada às suas reivindicações. Pensou ter encontrado as características essenciais na razão, na atividade prático-mecanicista ou no modo de vida social. As conhecidas definições do homem como animal racional, ente político, 'homo faber'" (35)

justificam essa tentativa de definir a essência do homem.

No primeiro período do desenvolvimento da socieda

(33) SAVIANI, Dermeval. "A filosofia da educação na história da educação brasileira", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 150, maio/agosto, 1984, p.2.

(34) Cf. SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación, p. 196.

(35) SUCHODOLSKI, Bogdan. Op. cit., p. 196.

de capitalista, ao tratar de superar os resíduos feudais, esta ideologia burguesa da essência do homem contribuiu para criar novas relações de conteúdo antifeudal. Com a crescente estabilização da ordem social burguesa, esta definição metafísica do homem se transforma em instrumento de consolidação destas relações.

A ideologia liberal burguesa passa a considerar as características do homem existente no capitalismo como características *substanciais* da humanidade em geral, proclamando *as* sim, a ordem predominante como a mais adequada à *natureza humana*. Assim, a ordem burguesa é justa e legal porque corresponde à natureza do homem⁽³⁶⁾.

"... A teoria da 'natureza' do homem foi, em relação com as concepções religiosas feudais do homem, um progresso relativo e desempenhou um papel progressista na história. Entretanto, no período do início da luta de libertação da classe trabalhadora se converteu em uma teoria que dificulta os empenhos por uma mudança das relações predominantes e desfigura o processo histórico de desenvolvimento do homem, porque atribui perfeição e imutabilidade ao modelo burguês". (37)

Marx critica as duas concepções opostas do naturalismo fatalista e do humanismo espiritualista, ressaltando a estreita dependência do homem com a natureza e considerando que esta dependência tem uma forma específica de atividade que *per*mite à natureza e aos homens se converterem em mundo humano :

(36) Cf. SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*, p. 197.

(37) Cf. SUCHODOLSKI, Bogdan. *Op. cit.*, p. 197.

em que o homem transforma a natureza e se transforma a si mesmo. (38)

O supervisor, na sua prática pedagógica, visa buscar a desmistificação da ideologia liberal burguesa que apresenta como essência da natureza humana o que são exclusivamente propriedades dos homens sob as relações de produção capitalista. O supervisor desvela, portanto, que as normas educativas apresentadas pela burguesia como verdadeiramente humanas, não passam da tentativa de adequar o homem a estas condições de existência *inumanas*. A educação espiritual e moral se prestam de forma encoberta aos interesses da classe dominante (39).

O supervisor se proporá à denúncia de que

"os lemas da educação do homem como formação de sua 'disposição natural' se fundamenta numa perigosa ilusão. Considera a 'natureza humana', como ponto de orientação fixo e fundamental para o trabalho educativo. Porém o homem, denominado natural, não é mais que o produto da sociedade burguesa; isto é, o produto de uma fase temporal da história. O suposto amor aos homens desta educação natural se desmascara com o reconhecimento da ordem social existente, que tem criado os homens, isto é, tem determinado o conteúdo de suas necessidades, hábitos, aspirações e opiniões acerca de si mesmos. Esconde, pois, o reconhecimento e aceitação de sua 'natureza' egoísta e individual, que aparentemente é eterna e inata." (40)

(38) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*, p. 198.

(39) SUCHODOLSKI, Bogdan. Op. cit., p. 207.

(40) SUCHODOLSKI, Bogdan, Op. cit., p. 218.

Na desideologização da pedagogia tradicional, o supervisor apresenta um projeto pedagógico que busque superar os objetivos restritos da ideologia liberal burguesa, oferecendo um programa contra-hegemônico que considera a escola como espaço em que o capital cultural pode ser gradativamente reapropriado pela classe dominada. O supervisor estará contribuindo assim , para a emancipação dos professores, liberando-os tanto nos aspectos subjetivos quanto objetivos, instrumentando os docentes para atuarem no mundo escolar com conceitos críticos que lhes permitam perceber por trás dos preconceitos, das experiências e práticas ritualizadas, suas raízes sociais e objetivas.

Na propagação de uma visão crítica sobre os valores, fins e significados corporificados pela pedagogia liberal antiga, o supervisor desmascara a ideologia dos dotes

"... como inerente à pessoa, independente de sua história e da sua dependência de tal grupo, é preciso (...) ultrapassar (...) a oposição indivíduo-meio, a oposição entre um patrimônio hereditário, biológico ou psicológico do indivíduo e a ação dita socializante do meio". (41)

Segundo Marx, o indivíduo isolado, não constitui absolutamente o ponto de partida da história. Marx destrói "a crença numa ilusória essência humana abstrata, inerente ao indivíduo isolado, porque descobre a realidade da essência humana concreta no conjunto das relações sociais"⁽⁴²⁾. Assim, o supervisor como intelectual será um persuasor efetivo na evi

(41) SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. p. 131.

(42) Citado em Georges SNYDERS, Op. cit., p. 192.

dência de que os fracassos escolares são primeiramente, consequências das desigualdades das sociedades em que a escola se insere.

2.3. Estruturação da Teoria Pedagógica Tradicional.

O pensamento pedagógico tradicional expressa as teorias da disciplina intelectual, da disciplina mental e da apercepção. A primeira surge por volta do século XV, enfatizando um ensino mais sistematizado dos conteúdos humanistas e dos fenômenos naturais contra o ensino escolástico, baseado no formalismo intelectual.

Entretanto, com o desenvolvimento comercial e a formação da burguesia, torna-se necessária uma educação prática, que responda pelos novos interesses da sociedade. A partir daí, passa-se a adotar a teoria da disciplina mental, em que a educação se presta ao treino das faculdades mentais, através do estudo das línguas e da literatura dos antigos.

A teoria da disciplina mental se consolida a partir da primeira metade do século XIX, quando os sistemas políticos iniciam a criação do ensino estatal. Esta concepção de ensino valoriza os processos mentais em detrimento da transmissão de conhecimentos e informações, buscando o treino das faculdades mentais, especialmente o raciocínio, por meio de dis

ciplinas adequadas como o latim, o grego, a matemática, a lógica e outras línguas. Estas duas teorias da disciplina intelectual e da disciplina mental, acabaram por se fundir, ainda que seja possível separá-las na prática escolar, conforme se prioriza ora o efeito disciplinador das matérias, ora a transmissão da herança cultural.

A terceira tendência que fundamenta a pedagogia tradicional é a teoria da apercepção, desenvolvida por Johan F. Herbart no início do século XIX, que introduz explicações psicológicas, para o processo de aquisição do conhecimento, sugerindo um método geral de ensino. Com isso a educação volta a se centrar nos conteúdos de aprendizagem, não como conceito disciplinar da educação ou exercício mental, mas visando a aprendizagem de hábitos e normas de conduta, como exercício moral : treinamento da vontade, da renúncia do esforço. Esta educação disciplinar já havia sido formulada por John Locke, no século XVII, que considera todo conhecimento como derivado da percepção sensorial, estando as idéias fora do indivíduo. O espírito humano é, portanto, uma *tabula rasa* onde são gravadas as impressões adquiridas pelos sentidos e a mente humana não passa de um vazio a ser preenchido.

Com a integração da teoria da apercepção à corrente do sensualismo associacionista, o pensamento vai ser explicado por uma associação de imagens, produtos diretos da percepção sensorial; deste modo a aquisição de um conhecimento novo é facilitada pela associação com o que já existia na mente por ocasião da aprendizagem. Deste modo, a contribuição de Herbart à concepção de Locke é de que as idéias existentes na consciência têm uma característica dinâmica, isto é, elas permitem uma

certa reelaboração do material obtido por associação⁽⁴³⁾.

"O processo de apercepção consiste em associar i dēias novas (...) ao suprimimento de idēias já exis-tentes na mente, denominados de estados mentais ou massa aperceptiva, cumprindo três estāgios: o pri-meiro, onde predomina a atividade sensorial; o se-gundo caracterizado pela reprodução exata das i-dēias, formadas anteriormente (memorização); o ter-ceiro, o mais elevado ē a compreensão. Estes estā-gios foram ordenados posteriormente, em cinco pas-sos formais, constituindo-se no método geral de to-da aprendizagem".(44)

Embora a prática pedagógica atual seja influencia-da pela teoria da disciplina mental, dentro da tradição con-servadora humanista clāssica, o que realmente predomina em nos-so país ē a pedagogia herbartiana enriquecida pela pedagogia da transmissão dos modelos culturais, pela adesão dos professores à tradição humanista científica, com opções mais pragmáticas que idealistas.

(43) Veja a esse respeito: José Carlos LIBÂNEO, *A prática pedagógica de professores da Escola Pública*, pp. 35 a 40.

(44) LIBÂNEO, José Carlos. Op. cit., pp. 35 a 40.

2.4. Princípios Educacionais da Pedagogia Tradicional

De acordo com a orientação da tendência pedagógica tradicional, organiza-se a escola preliminar com um plano de estudo enriquecido por um elenco de disciplinas que superava a escola precedente de ler, escrever e contar. A metodologia procurava desenvolver hábitos de observação espontânea, visando a aquisição de conhecimentos por intermédio da própria experiência da criança. O ensino livre era então defendido por positivistas liberais e cientificistas, em oposição aos conservadores católicos.

O espírito prático do capitalismo nascente propagava um ensino fundado no conhecimento fornecido pela ciência que habilitasse o homem para o trabalho. A ação inovadora da pedagogia tradicional leiga, decorria de certos princípios gerais organizadores da ação pedagógica, que se apoiavam na psicologia do século XIX, de base mais filosófica do que científica⁽⁴⁵⁾. Os princípios pedagógicos introduzidos pela pedagogia tradicional leiga, tais como simplicidade, análise e progressividade, formalismo, memorização, autoridade, emulação e intuição já eram empregados pela pedagogia tradicional religiosa.

As teorias e crenças básicas do cientificismo e do liberalismo, mescladas ao romantismo permitiam uma atuação renovadora, na qual a legislação era um instrumento de mudança sócio-cultural. Entretanto, as nações inspiradoras das renovações

(45) FILHO, Casemiro dos Reis. *A educação e a ilusão liberal*. Autores Associados, São Paulo, 1981, p. 58.

educacionais estavam em fase adiantada do capitalismo industrial, enquanto a sociedade brasileira baseava-se, ainda, na economia rural comercial. Sem desconsiderar também que essas renovações se restringiam apenas a alguns estados, sem atingir o país como um todo.

"Com efeito, ao longo de nossa história estão presentes os traços de transplante cultural e da dependência econômica. Entretanto, os modelos culturais transplantados principalmente de Portugal e França sempre foram aplicados com distorções, já que não se dispunha aqui de condições objetivas existentes nestes países vale dizer, tradições pedagógicas e desenvolvimento econômico-social". (46)

Na escola tradicional, a escola surge como combate à ignorância, sendo o seu papel o de difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. A escola é assim centrada no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal. A assimilação desta é que será diferenciada de acordo com as capacidades inatas, naturais dos alunos. Portanto, as diferenças sociais decorrem das diferenças culturais que justificarão uma educação para a formação dos alunos segundo suas classes sociais de origem.

As relações professor-aluno se desenvolvem numa estrutura hierarquizada, em que todo procedimento didático deriva da autoridade do professor e não das expectativas dos alunos. A disciplina, além de garantir o silêncio, a atenção e o esforço individual, tem um sentido formativo buscando assegurar o domínio físico, da força de vontade e do caráter.

(46) LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da escola pública*, p. 40.

Conforme já foi evidenciado anteriormente,

"há duas características do processo ensino-aprendizagem: a mente é um depósito a ser preenchido e o conteúdo do ensino é a verdade universal. Não há, portanto, incoerência. Ainda que os professores sejam influenciados por uma ou outra das teorias — disciplina mental e teoria da apercepção ou mesmo a teoria da transmissão da herança cultural — o fato é que na prática, a pedagogia tradicional adota o conceito disciplinar da educação: adquirir bons hábitos mentais para poder assimilar a matéria ensinada ou seja, o ensino como atividade intelectual e disciplina interior" (47)

A pedagogia tradicional não desconhece a atividade de grupo que é entretanto, sempre competitiva. Seu objetivo essencial não é a colaboração entre as crianças de um mesmo grupo, mas a confrontação com estudantes pertencentes a outros grupos. A competição entre os grupos, tal como a classificação escolar dos alunos, visa, antes de tudo, à estimulação da atividade individual. Deste modo, a emulação integra-se bem à concepção de cultura como elevação para o absoluto e para o homem ideal.

O ensino tradicional se estruturou através do método expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart:

"o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, (...) através do passo da apresentação é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; (...) a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; (...) Esses três passos correspondem, no método

(47) LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública, p. 40.

do científico indutivo, ao momento da observação. (...) O passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. (...) O passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbatiano, coincide, via de regra, com as 'lições para casa'". (48)

2.5. Descaracterização da Pedagogia Tradicional pela Ideologia da Escola Nova.

O supervisor atento terá percebido que a educação inspirada pela pedagogia antiga, está bem presente nas práticas pedagógicas atuais. E mais ainda, qualquer supervisor que tenha tido um mínimo de experiência como professor não terá dúvidas quanto à valiosa contribuição desta teoria na construção do processo educacional. O que levaria então, às gritantes desvirtuações da pedagogia tradicional nas escolas de hoje? Acreditamos que, com a propagação do ideário da escola nova, os educadores passaram a aderir a dois grupos: conservadores e progressistas. O primeiro grupo é constituído por agentes educacionais resistentes a qualquer tipo de mudança. Por outro lado, os educadores progressistas acatam cegamente qualquer tipo de inovação, desprezando tudo que possa se constituir em pedagogia tradicional.

(48) SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 1984, p. 48.

Neste quadro, compete ao supervisor em seu trabalho junto aos educadores, demonstrar que tanto a educação como o conhecimento, progridem num processo dialético; o novo não surge do nada, mas evolui de um acervo cultural gradativamente construído pela humanidade. Neste sentido, a educação deve ser ao mesmo tempo conservadora e renovadora. Ela é conservadora por se apoiar nas experiências tradicionalmente adquiridas, renovadora por incorporar ao antigo as exigências do novo.

"O passado diz respeito aos homens de hoje se soubermos examiná-lo no seu encadeamento dialético com o nosso hoje — e o presente tanto da cultura como da ação só atingirá a criatividade se conseguirmos alicerçar-se nas aquisições já realizadas". (49)

Para Gramsci, a educação é o resultado da caminhada do homem pelo mundo, de uma luta contínua em que o velho tende a se conservar e o novo busca se impor, e por isso o conceito de interação entre o ambiente e o homem assume uma dimensão mais ampla. Portanto, educar significa introduzir o aluno no mundo em que vive, a fim de que possa travar relações com a realidade humana e natural, que lhe permitiriam ampliar sua experiência e promover sua formação. Porque a humanidade se expressa em toda individualidade, não se constituindo somente do indivíduo, mas de todos os homens e da natureza. Cada um se transforma, se promove, se educa "na medida que muda e transforma o complexo das relações sociais a que pertence". (50)

(49) SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. p.324.

(50) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogia em Gramsci*. 1981, p. 54.

"Se transformar é nem tudo rejeitar, mas encontrar apoio no movimento já existente"⁽⁵¹⁾, o supervisor atua para se opor a qualquer tipo de preconceitos, dogmatismos e posturas educativas insensatamente libertárias ou reacionárias, que desconsiderem os aspectos positivos - embora limitados - tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova. Os conflitos e confusões ideológicas que tramitam no interior da escola, quanto à adesão a essa ou aquela postura pedagógica só podem desvirtuar o sentido cultural, social e político da educação, contribuindo para a descaracterização do ensino.

O argumento acima pode ser constatado na prática educativa dos docentes. Uns são movidos pelo forte preconceito contra a pedagogia antiga, se policiando quanto à instrumentação de recursos educacionais que não se enquadram na ideologia renovadora. Verifica-se assim uma aversão quanto à utilização dos métodos tradicionais. O princípio pedagógico da memorização pode ilustrar esse fato: por ser tradicional, ele é desvalorizado e tende a desaparecer juntamente com as práticas pedagógicas, que requerem sua utilização. Deste modo, a antiga tabuada atualmente denominada de *fatos fundamentais* , passa a ser ensinada sob um outro prisma: as operações devem ser concretizadas ao nível de maturidade dos alunos para que possam ser efetivamente assimiladas. Acontece, entretanto, que a esta fase não sucede a memorização, indispensável à aplicação das operações. Daí a falência do ensino quanto ao aprendizado das quatro operações e resolução de problemas tão importantes como pré-requisitos de todas as séries subsequentes.

(51) SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*, p. 147.

Práticas pedagógicas dessa natureza decorrem da crítica da Escola Nova à pedagogia tradicional, em que o escolanovismo

"tendeu a considerar toda transmissão do conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anti-criativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. (...) A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto só ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados (...). Então, a atenção se liberta, não sendo mais necessário tematizar cada ato". (52)

O supervisor recupera, assim, junto aos docentes, o valor da memorização no sentido de promover atividades intelectuais superiores de pesquisa, de criação ou invenção. Naturalmente que a memorização não se justifica por si mesma, mas ela se torna fundamental para a fixação e retenção de conhecimentos que já tenham passado pela compreensão e reflexão, sendo também indispensável à apreciação da poesia, à compreensão da ciência e a qualquer aquisição cultural elevada.

O supervisor constatará também que, pela influência da ideologia da Escola Nova, o professor terá receio de introduzir conhecimentos lingüísticos nas seis primeiras séries do 1º grau, para as quais a atual orientação curricular, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, prevê que o estudo da língua portuguesa se faça, principalmente, através de atividade de comunicação e expressão. Deste modo, o estudo de verbos

(52) SAVIANI, Dermeval. "O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira", ANDE, nº 7, 1984, p. 12.

é apresentado somente através de exercícios estruturais e as noções gramaticais são abolidas por serem consideradas muito abstratas para a compreensão das crianças. Chega-se ao cúmulo de se introduzir o ensino de substantivos com a denominação de coisas, adjetivos como qualidade e verbo como ação. Assim, subestimando-se a capacidade das crianças, vai-se postergando para a partir da sétima série, conhecimentos que seriam facilmente assimilados nas primeiras séries do 1º grau.

Opondo-se a essa desvalorização da capacidade das crianças, Gramsci critica o puerocentrismo, ressaltando a rapidez do desenvolvimento intelectual da criança depois dos dois anos e sua capacidade em assimilar do ambiente, os elementos necessários para seu amadurecimento⁽⁵³⁾.

2.5.1. A Importância do Ensino da Língua

A escola impõe uma norma lingüística, uma linguagem padrão que está desigualmente distribuída pelas diversas classes sociais e, como essa linguagem serve de critério para avaliação de qualquer exercício escolar, ela representa um obstáculo à permanência na escola das crianças vindas das classes dominadas. Deste modo

(53) MANACORDA, M. A. *El principio educativo em Gramsci*, 1977, p. 81.

"a única relação entre a linguagem culta e a fala das crianças das classes exploradas é a de contradição: A linguagem destas difere do discurso escōlar tanto pela estrutura como pelo significado. Assim, a classe dominante recalca a expressão das condições reais de existência das classes exploradas, e por conseqüência, as reivindicações daí emergentes". (54)

O supervisor será o agente educativo, mediador entre professores e alunos, buscando transformar a aprendizagem da língua numa aprendizagem realmente significativa, tornando possível conservar nas crianças do povo a expressividade a vivência da linguagem oral, auxiliando-as ao mesmo tempo, a aceder ao nível da linguagem escrita.

Na oposição às atuais práticas educativas mistificadas pela ideologia liberal, o supervisor desvela para toda comunidade educativa, a importância do ensino da língua , para a formação crítica e não somente como expressão viva de cultura. Assim, o ensino da língua e da gramática deve ser meta prioritária dos programas escolares. O ensino da língua portuguesa não pode prescindir da gramática que é instrumento de maturidade intelectual fundamental para o domínio da língua falada e escrita, mesmo excluída da escola, a gramática continuarã a ser uma exigência na vida.

De acordo com Gramsci, o único resultado que se pode conseguir com a exclusão da gramática, é impedir que a massa popular tenha acesso à língua culta. Isso porque os estratos altos têm outros canais de transmissão direta que não a es

(54) Cf. SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. p. 35.

cola. Por esta razão, Gramsci denuncia a postura antigramatical como tendenciosamente política e resíduo reacionário da antiga concepção liberal. Gramsci está convencido de que a língua não é espontaneidade absoluta, simples expressividade, mas também estrutura gramatical, organização do pensamento, condição para o desenvolvimento humano. O descaso à gramática só pode resultar na tentativa de confinar as massas em sua condição folclorista, em uma cultura subalterna⁽⁵⁵⁾. O supervisor cuidará para que a crítica às práticas espontaneístas do ensino da língua portuguesa não leve a atitudes extremistas opostas, expressas no formalismo gramatical, que define uma concepção de língua e gramática como fatos separados.

O supervisor deverá elucidar o caráter ideologizante da pedagogia da escola nova que prega uma continuidade simples entre a experiência imediata e o conhecimento. "Entre bom senso, senso comum, observações naturais - e a ciência, opera-se uma mudança total das perspectivas"⁽⁵⁶⁾. "O saber é a negação das aparências"⁽⁵⁷⁾

"exige uma ruptura, uma conversão não só dos modos de pensamento como ainda dos interesses e dos valores. (...) Não se passa da opinião, dos preconceitos, à clareza. Não se trata de algumas retificações, de um ajustamento lento e progressivo por aproximações sucessivas; mas sim de um primeiro ensaio intelectual"⁽⁵⁸⁾

(55) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogia en Gramsci*, pp. 112 a 114.

(56) Citado em SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*, p.155.

(57) SNYDERS, G. Op. cit., p. 155.

(58) SNYDERS, G. Op. cit., p. 155-156.

Assim, para que o ensino da língua não tenha consequências discriminatórias e excludentes, em relação aos alunos da classe proletária, o supervisor apoiará os professores,

"na constituição de uma linguagem que avance em direção a uma linguagem mais elaborada ao mesmo tempo em que mantenha contato com a linguagem que expressa a situação dessas mesmas classes. Essa ligação é importante, dada a coesão existente entre linguagem e experiência. Uma linguagem mais trabalhada, expressando a experiência de vida, já é um momento de ultrapassagem e ampliação do universo de relações e conhecimentos. Na medida em que a situação das classes subalternas é de opressão, a consciência da mesma através da linguagem que a expressa, possibilita a crítica da opressão, abrindo espaço para a luta política". (59)

Buscando dar maior participação política ao proletariado, o supervisor passa, segundo a concepção de Gramsci, a considerar a linguagem como um instrumento intelectual valioso, isto é, uma herança do passado que vai permitir ao proletariado participar na criação de uma ordem intelectual comum. Assim, confere-se mais poder ao proletariado quando se dá à questão da língua uma prioridade técnica, para tecnicamente oferecer-lhe uma educação na historicidade da linguagem.⁽⁶⁰⁾ Este aprimoramento técnico da língua como expressão de uma concepção de mundo, seja no seu aspecto quantitativo (aquisição de novos meios de expressão) ou qualitativo (a aquisição de matizes de significado e de uma ordem sintática e estilística mais complexa), significa ampliar e aprofundar a concepção do mundo e a história das crianças proletárias⁽⁶¹⁾.

(59) CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*, 1979, p.152.

(60) MANACORDA, M.A. *Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica*, 1976, p. 366.

(61) Cf. BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. p. 200.

A ideologia liberal escolanovista tem contribuído para a ideologização do ensino e a mistificação da educação, na sua crítica, às vezes, infundada à pedagogia tradicional. Isso está ocorrendo, como constatamos, com relação ao ensino da gramática e em muitas outras atividades educacionais, relativas ao ensino da língua portuguesa. Outro aspecto a destacar, é o modo como são apresentadas e desenvolvidas a prática das composições. Graças à fobia da pedagogia antiga, considera-se que o problema da escrita origina-se dos títulos abstratos e alheios aos interesses dos alunos. Como contra-partida, as composições assumiram as mais diversas formas: reprodução de uma história; descrição de figuras, etc. Estas tais composições orientadas, representam a mutilação da imaginação e da criatividade e a negligência em se desenvolver o esforço de elaboração lógica e raciocínio. E, quando ocorre de se propor uma composição mais criativa, que exija inventividade e elaboração de idéias pelo próprio aluno, esta composição não corresponde a um objetivo predefinido e acontece, geralmente, quando o professor utiliza a aula para descanso ou para atualizar atividades burocráticas, exigidas pela instituição escolar.

Com relação à correção de tais composições, nos deparamos com outro fato estranho, decorrente possivelmente da contribuição da psicologia ao escolanovismo: os erros dos alunos não devem ser assinalados porque além de frustrarem seu auto-conceito, vão contribuir para o reforço do erro ortográfico. Lançar mão de cópias para superar as deficiências de escrita? Inconcebível, uma vez que a cópia é uma prática pedagógica tradicional e deve ser prontamente eliminada! Poderíamos multiplicar os exemplos para demonstrar as ambigüidades geradas

pela ideologia liberal da escola nova e sua contribuição para a mistificação do ensino.

O supervisor será este agente da educação, que dispondo de uma visão crítica da totalidade do ato educacional, vai atuar no interior da escola, buscando desmistificar a realidade pedagógica e dar mais cientificidade às práticas educativas travestidas pela ideologia. Naturalmente, os enganos pedagógicos não decorrem unicamente da assimilação arbitrária das diversas ideologias dominantes infiltradas no interior da escola. Os próprios mecanismos do sistema escolar já contribuem para isso. Assim, temos um currículo e programas impostos pelos tecnocratas da educação e que os supervisores fazem cumprir. Ora, esses currículos e programas também refletem a ideologia dominante, que pode ser perpetuada pelo supervisor ou contrariada por ele. Aqui se configura uma opção política do supervisor: ele tanto pode ser autoritário quanto democrático. Se ele, em trabalho conjunto com os professores, tem competência para desenvolver um currículo e programação expurgados de sua natureza ideológica, ele estará respeitando a autonomia e autoridade do educador e, portanto, agindo como elemento transformador da escola em prol de uma educação para os dominados.

Procuramos evidenciar algumas das influências do ideário escolanovista no interior das escolas que, coexistindo com as práticas pedagógicas tradicionais, têm contribuído para a descaracterização da educação. Isso porque do confronto entre pedagogia nova e pedagogia antiga não resulta uma síntese cultural que pudesse inspirar um projeto pedagógico que respondesse às necessidades culturais da classe proletária. Contrariamente, o que se tem assistido é o desvirtuamento tanto da peda

gogia tradicional quanto da pedagogia nova.

O supervisor pedagógico poderá constatar a atualidade da pedagogia tradicional nas práticas educacionais de hoje . A pedagogia tradicional leiga já apresenta algumas idéias renovadoras, inspiradas pelo liberalismo. Contudo, essas inovações educacionais só vão ter expressividade em algumas escolas isoladas e posteriormente pela divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e da literatura educacional inovadora, publicada por Anísio Teixeira e outros.

2.6. A Pedagogia Tradicional e sua Atualidade Pedagógica.

O movimento educacional da escola nova não logrou concretizar mudanças significativas nas instituições escolares contemporâneas. Predomina ainda a estrutura hierarquizada e elitista que se fundamenta em práticas educativas tradicionais . Conseqüentemente, o método pedagógico atual ainda é o herbartiano, com aulas expositivas e todas suas etapas subsequentes.

Apesar da contribuição que a sociologia e a psicologia oferecem à pedagogia moderna, os trabalhos em grupo apresentam as mesmas características tradicionais: individualismo, competitividade e ausência total de objetivos canalizados para um trabalho fundamentado na solidariedade, cooperação e intercâmbio de idéias. Igualmente, as relações professor-aluno e o tratamento dos conteúdos continuam com a tendência autoritária da peda-

gogia tradicional, a despeito da propagada ideologia libertária, orientada pela Escola Nova.

Quanto à classificação decorrente do princípio da emulação, amplamente utilizada pela pedagogia tradicional, sendo essencialmente competitiva, podemos assegurar que ela não desapareceu. Hoje, o mecanismo da classificação se processa de um modo mais sutil e simulado. O resultado dos melhores classificados não é apresentado aos alunos como na prática tradicional, entretanto essa classificação está presente na distribuição dos alunos em classes homogêneas. Os alunos de condições sociais, econômica e culturalmente favorecidos, formarão as classes *adiantadas*, enquanto que os alunos da classe proletária, agruparão as classes *atrasadas*.

Assim, para as classes melhores, serão atribuídos os professores mais capazes, material pedagógico mais rico e adequado à condição de aprendizagem satisfatória, enquanto que as classes formadas pelos alunos carentes, serão desprivilegiadas com relação à capacitação do mestre e à qualidade do conteúdo.

Parece-nos de grande relevância a atuação do supervisor contra essa implacável discriminação do aluno pobre. Estas classes são profundamente estigmatizadas, levando a uma baixa expectativa do professor em relação ao aproveitamento dos alunos que, rotulados, discriminados e diminuídos em seu autoconceito, não conseguem atingir um desempenho escolar satisfatório. Ora, esse mecanismo de seletividade já era expressamente condenado no próprio documento do manifesto, que previa a não discriminação do aluno de acordo com a raça, classe ou sexo. É necessária a convicção de que as escolas públicas existam pa

ra os dominados e que, a composição discriminatória de classes homogêneas realiza mais eficazmente a exclusão dos carentes. O supervisor busca empreender a inviabilização desses mecanismos de discriminação, seleção e exclusão e luta por uma maior assistência aos alunos sócio-econômica e culturalmente desfavorecidos.

Os supervisores devem combater as posturas paternalistas dos professores, que procuram compensar as dificuldades de aprendizagem dos alunos através da afetividade e da simplificação de programas. Contra estas práticas discriminatórias, que contribuem para marginalizar ainda mais o aluno pobre, o supervisor proporia um trabalho pedagógico mais efetivo de atendimento às dificuldades, que

"se iniciaria a partir do ataque às deficiências básicas apresentadas pelos alunos, visando compensar e anular efeitos acumulados, de aprendizagens mal sucedidas. Pressupõe-se que, após essa fase, os alunos estariam melhor instrumentalizados para prosseguir nos conteúdos seguintes". (62)

O supervisor constataria que as tendências pedagógicas opostas, inspiradas pelas ideologias tradicional e nova, explicam o esforço do poder dominante em manter sua hegemonia através da utilização de ambas, que responde interesses opostos da burguesia: a pedagogia tradicional se presta a uma educação para a submissão que permite manter a situação atual de dominação-exploração, enquanto que a pedagogia nova corresponde melhor a uma sociedade capitalista em mudança.

(62) LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica do professor da escola pública*, p. 184.

O supervisor crítico compreenderá que as infindáveis tentativas de reformas propostas pela política educacional, justificam a necessidade de conciliar tendências pedagógicas o postas no sentido de desmobilizar a educação para os dominados. Daí as crescentes contradições no interior da escola, tradudas pela incapacidade dos professores em cumprirem as determinações legais mediante as condições materiais da realidade escolar. Como consequência decorrem as angústias e insegurança dos educadores que culminam numa nefasta atitude conservadora ou na luta por inovação que crie condições para que a educação realmente aconteça. Apoiando-se nesta última alternativa, o supervisor buscará superar a crise da educação, considerando as possibilidades, limites e desvirtuações tanto da pedagogia tradicional, quanto da pedagogia nova. Esta medida implicará repensar dialeticamente uma pedagogia que se edifique da contribuição das pedagogias tradicional e nova, ao mesmo tempo que supere as descaracterizações ideológicas de ambas. Assim, todos educadores buscarão uma pedagogia social, revolucionária e crítica, com objetivos que atendam principalmente os interesses e necessidades dos dominados.

Para superar os limites da pedagogia tradicional e avançar em direção a uma educação transformadora, o supervisor criticará as práticas tradicionais autoritárias e discriminatórias, ao mesmo tempo que se aproveita dos aspectos positivos desta pedagogia para promover uma educação mais democrática.

"Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca dis

tintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos". (63)

Para conferir esta historicidade aos conteúdos e torná-los significativos para o aluno, o supervisor se transforma no mediador entre o capital cultural do professor e a cultura do estudante, através de uma pedagogia que reconheça tanto no educador quanto no educando os agentes da ação pedagógica. Nesta perspectiva, o supervisor buscaria

"coordenar o saber, ampliá-lo, articulá-lo, democratizar o domínio oral e escrito da língua, ajudar na localização sócio-espacial e histórica e instrumentalizar com os conhecimentos de ciências socialmente produzidos". (64)

(63) SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, p. 67.

(64) ARROYO, M.G. "Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira". In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 41, maio, 1982, p. 35.

C A P I T U L O I I I

O SUPERVISOR FACE ÀS REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS DA PEDAGOGIA NO VA: CRÍTICA À DISCRIMINAÇÃO E DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO

3.1. Contextualização da Teoria Educacional da "Escola Nova"

A substituição da pedagogia liberal antiga pela pedagogia moderna da educação decorre de uma exigência da burguesia que, frente à necessidade do desenvolvimento econômico do país, tem que atualizar tecnicamente tanto as forças produtivas quanto os meios de produção capitalista, requerendo, portanto, homens capazes de iniciativa e precisão, com uma qualificação técnico-cultural bem mais elevada que a tradicional. Para não se privar desta mão-de-obra qualificada, a classe dominante tem que buscar na educação, inovações técnicas que superem o caráter abstrato, formal e intelectualista da pedagogia tradicional Herbartiana.

A concepção humanista tradicional, na sua vertente leiga, já não consegue assegurar a hegemonia burguesa e satisfazer suas exigências de progresso econômico e político. E, apesar

do caráter ideológico regressivo desta concepção, ela se constitui numa mola de progresso poderosa, na medida em que implanta a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e promove a expansão das instituições escolares mesmo que nos limites desejáveis à manutenção da hegemonia burguesa.

Deste modo,

"pressionadas pela lógica da produção e pela ciência que se tornou a 'base geral' de seu sistema produtivo, pressionadas também pela necessidade objetiva de governar estruturas sociais cada vez mais complexas com certo grau de consentimento e de participação ativa das classes 'subalternas', as classes dirigentes (...) são obrigadas a expandir (...) a instrução, (...) introduzindo na educação idéias democráticas". (65)

Assim, um novo tipo de educação não decorre apenas das necessidades da classe dominante em responder às necessidades impostas pelas condições sócio-econômicas e políticas, refletindo também as exigências de toda comunidade escolar, que se servindo dos próprios princípios proclamados pela escola, pressiona a burguesia através das reivindicações relativas aos programas e métodos de ensino e a um maior controle do espaço escolar.

Assim, a lógica interna da contradição entre as relações capitalistas de produção e as forças produtivas que o próprio capitalismo desenvolve só pode levar à crescente destruturação do sistema. Isso porque, o aumento dos quadros in

(65) RADICE, Lúcio Lombardo. Educação e revolução. 1968, p. 18.

telectuais e técnicos locais requeridos pela crescente industrialização, aguça concomitantemente, a consciência revolucionária dos intelectuais e da classe proletária, que vão se tornando conscientes dos contrastes entre cultura e realidade, teoria e prática, entre a proclamação de objetivos liberais e a falta de espaço na instituição escolar para a concretização dos mesmos.

Deste modo, a pedagogia nova surge quando a pedagogia tradicional se torna inoperante para atender às necessidades do desenvolvimento industrial e para garantir o poder da classe dominante, ameaçado pela crescente participação política das massas.

"Ao enfatizar a 'qualidade do ensino', a 'escola x nova' desloca o eixo das preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola, cumprindo ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e 'desenvolver' um tipo de escola adequado a esses interesses. Com isso a 'escola nova', ao mesmo tempo que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais". (66)

Deste modo, no período da primeira república, a vertente leiga da pedagogia tradicional, é substituída pela teoria educacional da pedagogia nova. As idéias liberais que propagam a escolarização como instrumento de participação política

(66) SAVIANI, Dermeval. "Tendências e correntes da educação brasileira", In: D. T. Mendes (org.) *Filosofia da Educação Brasileira*, 1983, p. 31.

e a transformação pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, alcançam seu ponto culminante e também , marco de declínio na década de 20. É a partir dessa mesma década, que a versão tradicional da pedagogia liberal é suplantada pela versão moderna. A pedagogia nova se torna mais consistente a partir da criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924 e com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

O período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros), que se configura como nitidamente predominante a partir de 1945.

"A concepção humanista moderna se baseia numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Se na visão tradicional, a educação se centrava no adulto (no educador), no intelecto, no conhecimento, na visão moderna o eixo do processo educativo se desloca para a criança (o educando), a vida, a atividade. Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é de terminado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico". (67)

Nessa perspectiva escolanovista, o supervisor pedagógico vai se tornar o modernizador do ensino e colocá-lo a serviço das necessidades sociais. Para realizar este papel, o supervisor busca incorporar as modernas teorias e metodologias,

(67) SAVIANI, Dermeval. "A filosofia da educação na história da educação brasileira". In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, nº 150, maio-agosto/1984, (no prelo) p. 6.

geralmente importadas e distantes da nossa realidade brasileira. Ele se torna o líder educativo buscando desenraizar os professores de métodos, valores e preconceitos tradicionais. A escola era vista como centro de modernidade e o supervisor como líder do processo. (68)

Ora, a adesão acrítica do supervisor à pedagogia da escola nova, leva-o à proposição de práticas pedagógicas inovadoras, que são assimiladas pelos professores e implantadas na escola, sem uma análise crítica de seu caráter mistificador e discriminatório. É imprescindível que o supervisor pedagógico compreenda a necessidade de superar o autoritarismo da pedagogia tradicional, decorrente da imposição de um ensino e métodos inadequados aos interesses dos alunos das camadas populares, que contestam e resistem através da agressão, do silêncio, da apatia, do fracasso escolar e da aversão à escola. Entretanto, para ultrapassar esse autoritarismo, o supervisor não vai ser mero inovador e sim contribuir para tornar

"mais íntimas, mais diretas as relações entre aquilo que ensina o docente e o que os alunos esperam; à medida em que os alunos forem tomando consciência da necessidade de uma teoria geral da sua experiência - e o docente de que essa mesma teoria só será ativa pelo seu contacto com a experiência das massas; ou seja, à proporção em que a luta das classes for real, irá já permitindo avanços reais". (69)

(68) ARROYO, Miguel G. e outros. "Subsídios para a 'Práxis Educativa' da Supervisão Educacional". In: *Educador, vida e morte*, 1982, p. 108.

(69) SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*, 1981, pp. 401-402.

O supervisor estando consciente dessa luta de classes travada entre burguesia e proletariado, incentivará as reivindicações deste, no sentido de transformar o aumento quantitativo da educação - efetivado pela ampliação das escolas - em uma revolução educacional qualitativa através de um saber que se conquista pela aquisição do conhecimento sistematizado, "que vai permitir aos alunos conhecerem, analisarem, interpretar e expressarem a realidade e terem, portanto, ampliadas suas possibilidades de atuarem no sentido de transformação social" (70)

O supervisor como agente democratizador da educação, verá na escola o terreno de luta de classes: em que ocorre a reprodução da ideologia dominante e sua contradição. Nesta luta, o supervisor vai se aproveitar dos espaços oferecidos pelas condições de aprendizagem, pela relativa autonomia da pedagogia e do currículo, pela postura crítica de alguns educadores, pelos livros didáticos etc, e propiciar a emergência de contra-ideologias que vão fortalecer a classe dominada e, conseqüentemente, enfraquecer e desequilibrar o poder hegemônico. Neste seu papel transformador o supervisor vai lutar pela "igualdade entre os homens concebida como fim dos privilégios econômicos e não apenas como fim dos privilégios políticos e civis". (71)

(70) CARAYON, Elza Marie P. (elaboração) "Considerações sobre Educação e Trabalho no Currículo do Ensino de 1º Grau" - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1984, p. 16.

(71) RADICE, Lúcio Lombardo. Educação e Revolução, p. 127.

3.2. Natureza Ideológica da Pedagogia Nova

Na evolução das concepções filosóficas que têm inspirado as diversas tendências pedagógicas, percebe-se um caráter conservador daquelas que usadas como instrumentos dos interesses sociais transfiguram a verdade em mistificação de determinadas tendências políticas. Assim, a pedagogia tradicional, vertente religiosa, consiste

"na pedagogia supostamente anacrônica, dos 'ideais', (...) da apelação, da obrigação e do mandato que se formulou no interesse da consecução de objetivos supremos, (...) da formação e configuração da consciência e vontade mediante os bens culturais e os valores morais". (72)

A pedagogia tradicional, vertente leiga, consiste, também, de um mecanismo da classe dominante, em garantir seu predomínio frente ao futuro ameaçador. Assim, esta pedagogia define

"a natureza do homem como invariável, como um ser racional, isto é, antirrevolucionário; como um ser econômico, isto é, que exige a propriedade privada; como um ser cultural, isto é, como personalidade autônoma que não cria relações sociais" (73)

Com relação à concepção humanista moderna de filosofia da educação, fundamentando-se na existência, orienta uma

(72) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*, p.326.

(73) SUCHODOLSKI, Bogdan. Op. cit., p. 327.

pedagogia que insiste no caráter positivo das potencialidades humanas. Esta especificidade da criança permite-lhe escapar à influência do adulto, ser criadora e inventiva. Entretanto, como o caráter existencialista da pedagogia moderna é concebido de um modo idealista e ahistórico, se desemboca igualmente em uma eternização da situação momentânea e na limitação das possibilidades do desenvolvimento do homem.

Deste modo, o supervisor visa desmascarar também o caráter ideológico da pedagogia da existência, que pregando o "desenvolvimento espontâneo do menino expressa propriamente somente o conteúdo de seu ambiente social e os princípios da adequação individual aos 'modelos pessoais' ou os 'tipos sociológicos' expressam exclusivamente a estrutura existente das relações". (74). Assim, o supervisor estaria permitindo que "os educadores se liberem da sugestão de que a existência do homem se desenvolve nas dimensões do prazer burguês e da exploração burguesa". (75), tornando claro

"que a aspiração de determinar o conteúdo da essência humana de um modo abstrato e querer corporeficá-la nos homens concretos é falsa (...). A luta contra o jugo de uma ideologia deste tipo não pode realizar-se a partir do ponto de vista da 'existência' do homem. Esta luta dos existencialistas deriva do correto conhecimento de que hã que livrar-se das estreitas cadeias da abstração que impossibilitam um desenvolvimento criador do homem; porém seu erro consiste em remeter-se exclusivamente à sua existência concreta e à sua consciência concreta, como se isso fosse um critêtério supremo. Este critério ignora a história",

(74) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*, p. 326.

(75) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Op. cit.*, p. 329.

a história mistificada que tem criado precisamente as interpretações abstratas da essência humana que inviabilizam o acesso ao futuro".(76)

Toda pedagogia burguesa se baseia na adaptação do homem a seu ambiente, que tanto pode ser o mundo ideal dos valores ou o mundo real da ordem capitalista. Marx superou esta concepção pedagógica burguesa, criticando tanto os partidários da educação que somente valorizam a consciência, como aqueles que consideram apenas as relações ambientais do menino. De acordo com Marx, o homem não se forma nem exclusivamente pela influência das circunstâncias ambientais, nem somente pela influência do desenvolvimento de sua consciência, e tampouco pela combinação destes componentes. Marx afirma que o homem é o resultado de sua atividade social, configurada tanto do ambiente como da consciência, fato que resultará necessariamente na prática revolucionária. (77)

O supervisor como agente pedagógico que, estando consciente do caráter ideológico da pedagogia nova, incorporado pelo liberalismo, vai trabalhar no interior da escola, buscando desmistificar as práticas educativas, que estão presentes nas propostas curriculares; nos conteúdos, na relação professor-aluno, etc. Assim, o supervisor procederá a uma análise crítica do escolanovismo, buscando juntamente com os demais educadores, encontrar alternativas para a reconstrução de uma pedagogia do oprimido.

Para isso, o supervisor torna claro para toda comunidade escolar, a necessidade da coexistência da pedagogia

(76) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*, p.329.

(77) SUCHODOLSKI, Bogdan. Op. cit., pp. 330-331.

tradicional e da pedagogia nova, nas práticas educativas atuais para responderem a necessidades conflitantes da burguesia. Assim, enquanto a pedagogia tradicional é a das sociedades estáveis e da utilização social de um saber lentamente acumulado, a pedagogia moderna é a de sociedades evolutivas em que o saber está em constante renovação. A pedagogia nova corresponde a um capitalismo moderno, que reclama a mobilidade econômica, a invenção e a expansão. Atualmente, estes dois tipos de pedagogia respondem às necessidades da burguesia, mas a necessidades contraditórias. Economicamente, o capitalismo de sociedades em expansão acomoda-se muito bem a uma pedagogia da iniciativa, da criatividade, da rejeição dos modelos antigos, da cooperação dos indivíduos em grupos de trabalho, mas social e politicamente, a burguesia necessita de uma pedagogia da disciplina, do respeito às hierarquias, da interiorização dos modelos tradicionais de comportamento. A pedagogia ideal para a burguesia de hoje, seria baseada na iniciativa individual e cooperação social, sem colocar em causa as estruturas e as hierarquias sociais. A tentativa da burguesia de fazer manter essa pedagogia contraditória explica seu esforço constante de renovação através das reformas educacionais.

A pedagogia nova não é revolucionária, mas abre uma brecha social importante quando recoloca em causa os modelos sociais tradicionais e reafirma insistentemente o valor, a dignidade e os direitos do ser humano. A pedagogia nova não prepara a revolução econômica, social e política; permanece metafísica, reduz o social ao individual, veicula uma ideologia adequada às necessidades econômicas do capitalismo atual, mas as crescentes contradições desta pedagogia tornam possível sua ultrapassagem

por outra pedagogia, que rejeitaria os conceitos ideológicos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, através da elaboração de um projeto pedagógico diretamente ligado a um projeto econômico, social e político.

3.3. Estruturação da Teoria Pedagógica da Escola Nova

A escola nova consiste numa reestruturação dos princípios da educação liberal, constituindo-se numa modernização do conceito disciplinar de educação que é uma marca característica de toda história da pedagogia:

"da escolástica (disciplina intelectual) passa para a teoria da disciplina mental, depois pelo sensualismo associacionista delineado por Locke e aprimorado psicologicamente por Herbart (disciplina moral). Em todos esses momentos, privilegia-se a ideia de raciocínio como forma de treinamento da mente, na qual se encaixa a concepção mais moderna do processo de solução de problemas estudado por Dewey. Daí se concluir que as versões da escola nova deslocam a ênfase nos processos formais de desenvolvimento mental para os processos vitais existentes na própria natureza da criança (auto-educação, autodisciplina, autoformação)". (78)

(78) LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública, p. 50.

3.4. Princípios Educacionais da Pedagogia Nova

A característica mais marcante da renovação educacional é a valorização da criança, reconhecida como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, autonomia, iniciativa e interesses devem ser respeitados. Assim, confere-se à criança a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e educação. Conseqüentemente, os processos de transmissão-recepção são substituídos pelos processos de elaboração pessoal e o saber não é mais prioritariamente centrado no objeto do conhecimento, mas no sujeito cognoscente.

Considerando-se os princípios pedagógicos da escola nova em relação à pedagogia tradicional, percebe-se que a questão pedagógica se desloca

"... do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender". (79)

O movimento dos escolanovistas recupera o antigo ideário pedagógico liberal, defendendo a democratização sob uma

(79) SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. pp. 12-13.

nova perspectiva do conceito de educação. Assim, a escola deve ser comum e única: aberta a todos os cidadãos. Esta unicidade não implica uniformidade, uma vez que as diferenças individuais, decorrentes das aptidões dos alunos, ou da necessidade de especialização inviabilizarão esta unidade do ensino, que se quebra em ramificações posteriores.

O princípio anterior supõe o da obrigatoriedade que implica a gratuidade. A discriminação não será mais determinada pelas condições econômicas, mas por dons inatos. O princípio da laicidade busca conferir autonomia científica à institução escolar, enquanto que "a co-educação tornaria mais econômica a organização da escola e enquanto centro de vivência comunitária que pretendia ser, colocaria homem e mulher em pê de igualdade". (80) Esses princípios foram apresentados através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e "já denunciam uma certa rachadura no interior do movimento entre os mais tecnicistas e os menos tecnicistas ou os mais democráticos e os menos democráticos." (81)

Na sua crítica à pedagogia tradicional, a pedagogia nova repensa a educação e a implementa em algumas escolas experimentais. A instituição escolar orientada pelo escolanovismo, deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorentes de sua atividade livre. O professor seria o mediatizador e facilitador da aprendizagem, sendo que a iniciativa principal partiria dos próprios alunos. Cada professor deveria trababa

(80) MELLO, G.N. (Org.) *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*, 1984, p. 28.

(81) MELLO, G.N. (Org.) *Op. cit.*, p. 28.

lhar com pequenos grupos para que se ocorresse a relação inter_pessoal, tão necessária no processo educativo. Um ambiente esti_mulante, enriquecido com materiais didáticos, biblioteca, etc , complementar_ia o quadro de uma sala de aula escolanovista.

Apesar da restrita adoção da pedagogia nova em ape_nas algumas escolas experimentais, a ampla difusão do ideário escolanovista acabou se infiltrando nas redes oficiais, com con_seqüências mais negativas que positivas. Isso porque, o escola_novismo na sua ênfase ao método, em detrimento dos conteúdos , acabou por negligenciar a transmissão de conhecimentos e baixar, conseqüentemente a qualidade de ensino endereçado às camadas po_pulares.

A escola nova se torna também desarticuladora de um projeto democrático quando, ao enfatizar as aptidões e diferen_ças individuais, valorizou mais o processo do conhecimento do que sua aquisição efetiva, excluindo os alunos não familiariza-dos com a cultura dominante, do acesso à formação cultural e da disputa pela hegemonia da sociedade. Além disso este tratamento individualizado da escola nova acentua as desigualdades dos alu_nos somando-se àquelas já determinadas pelo contexto social mais amplo.

"O princípio 'a cada qual segundo suas necessidades' não tarda a tornar-se 'a cada qual segundo seus meios' (...) Basta um pouco de auto-satisfação pedagógica para que o princípio se torne 'a cada qual segundo seus méri_tos', o que culpa o inocente, legitima todas as es_tagnações sócio-culturais e dissimula sob o vêu es_pesso das boas intenções os efeitos contestáveis do método que assim se justifica". (82)

(82) NOT, Louis. As pedagogias do conhecimento. 1981, pp. 226-227.

O supervisor perceberá que o princípio da individualização em si é valioso, mas tendo sido recuperado pela burguesia, ele se transforma num sutil instrumento de dominação.

"O erro parece ter sido o de encerrar-se em uma espécie de puerocentrismo absoluto, centrando a educação cognitiva nos interesses e nas necessidades do indivíduo ou do grupo. Não se poderia entrever as necessidades do sujeito apenas no sentido de carências sentidas subjetivamente e provocando desejos ou interesses. Deve-se considerar as carências em uma perspectiva objetiva, isto é, em relação às coisas que se quer tornar acessíveis aos alunos. Isso significa que a necessidade deve ser definida em função de um sistema de relações do sujeito com o universo objetivo e numa perspectiva que ultrapasse amplamente o ponto de vista (...) imediato da criança." (83)

Conseqüentemente, a ideologia escolanovista interiorizada por muitos educadores, teve um efeito desmobilizador antes que renovador: na sua crítica a pedagogia tradicional, a pedagogia nova desvirtuou o ensino e o sentido da educação, cristalizando o preconceito de que a expansão quantitativa da educação teria contribuído para a deterioração de sua qualidade.

À proporção que o supervisor vai se familiarizando com o ideário da pedagogia nova, ele vai percebendo claramente suas implicações e presença na nossa escola atual. O escolanovismo considera que a aplicação da ciência à civilização trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro, determinou que a nova ordem de coisas, de estável e permanente, passasse à dinâ

(83) NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*, pp. 227-228.

mica. Nessa nova ordem de mudança constante, o método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano. A crença do homem moderno, não se fundamenta mais nas conclusões da ciência e sim no método científico. Neste aspecto é que a escola nova passou a considerar o ensino como um processo de pesquisa, privilegiando os processos de obtenção de conhecimentos e não a transmissão dos conhecimentos já obtidos. Disto só pode decorrer um crescente esvaziamento dos conteúdos.

A ideologia da escola nova impõe novas responsabilidades à escola: educar, em vez de instruir; formar homens livres, em vez de homens dóceis; preparar para um futuro desconhecido, em vez de transmitir o passado fixo e claro; ensinar a viver bem, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura... (84). Neste aspecto, torna-se necessária uma compreensão bem clara do supervisor de que

"a função da escola é ensinar as crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente." (85)

Isso porque, "no menosprezo do passado está implícita uma justificação da nulidade do presente". (86)

(84) TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 1978, p. 41.

(85) ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, 1979, p. 246.

(86) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. p. 164.

3.5. A Pedagogia Nova e as Relações Não-diretivas entre Professor e Aluno.

A pedagogia tradicional, na sua vertente leiga já é uma resposta às exigências de industrialização, que requer uma atualização educacional condizente com a formação técnica do homem face às novas condições de desenvolvimento político, econômico e social do nosso país. Entretanto, a substituição da pedagogia tradicional religiosa pela pedagogia tradicional leiga não deu conta de sustentar a hegemonia burguesa sendo, portanto, suplantada pela pedagogia moderna que reforça ainda mais a supremacia da ciência e da razão humana, conferindo uma desmesurada credibilidade ao materialismo, o que leva à culminação da crise da autoridade e consequente crise educacional moderna.

Esta crise da autoridade resulta da perda de consenso da classe dominante, que deixa de ser dirigente e passa a exercer sua dominação através da força coercitiva, uma vez que as massas populares já não acreditam mais nas ideologias tradicionais que possibilitavam sua coesão e sujeição à classe hegemônica. A crise consiste precisamente, no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer de uma velha geração, abalada em sua autoridade e, portanto, impossibilitada de dirigir e de desenvolver sua missão histórica⁽⁸⁷⁾.

Esta ruptura entre as massas populares e as ideologias dominantes, faz com que a burguesia ora proponha novas

(87) Cf. MANACORDA, Mario A. Antonio Gramsci. *La alternativa pedagógica*, pp, 212-213.

ideologias, ora busque a restauração das velhas ou ainda se dese semboque numa alternativa eclética sempre com o objetivo de restaurar sua hegemonia.

Como resultado desta descrença às velhas ideologias busca-se uma egoística aplicação ao puro fato econômico e à uma cínica aplicação ao setor político, visando seus resultados imme diatos. *"Porém esta redução à economia e à política significa precisamente, a redução das mais elevadas superestruturas à sim ples estrutura, isto é, possibilidade e necessidade de formação de uma nova cultura".* (88)

Esse reducionismo das ideologias às necessidades estruturais do país vai gerar essa nova cultura, que se manifesta na educação sob a forma de pedagogia moderna, mediada pelo pragmatismo, princípio da escola nova, que consiste em substituir na medida do possível o aprendizado pelo fazer. Assim, a pedagogia se transforma em uma ciência do ensino em geral, divivorciando-se completamente da matéria a ser ensinada. O objetivo da educação não é mais a transmissão de conhecimentos, mas a inculcação de uma habilidade, o que leva à impossibilidade de oferecer aos alunos os pré-requisitos indispensáveis a um currículo básico.

A aplicação do pragmatismo à educação tende a tornar absoluto o mundo da infância e sob o pretexto de se respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo.

(88) MANACORDA, Mario A. *Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica*, p. 213.

"Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e ecrianças, (...) e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é (...) uma preparação para a condição adulta". (89)

Deste modo, a crise da autoridade política repercute no âmbito escolar com a crise da autoridade do educador que, esvaziado de conhecimento e qualificação, é despojado de auto-ridade e conseqüente perda de sua responsabilidade pelo mundo.

"A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porêm sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo". (90)

Com a crise da autoridade o mundo dos adultos é desvalorizado e a criança se torna o símbolo da perfeição e expressão da simplicidade, destruída pelos artifícios da vida moterna. A criança representa toda excelência de qualidades que se bastam a si mesmas e o adulto representa a petrificação, "o esforço pela adaptação, a ansiedade da vitória exterior" (91) . Assim, o educador se descompromete de sua função educativa, por que não existe uma escala de valores para norteá-lo, mesmo por que formar a criança significa aprisioná-la.

Nesta perspectiva, as práticas educacionais da pe

(89) ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 1977, p. 246.

(90) ARENDT, Hannah. *Op. cit.*, p. 239.

(91) Citado em SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*, p. 90.

dagogia nova são centradas nos interesses, iniciativas e participação das crianças através de atividades grupais, e a figura do professor se torna inexpressiva no processo ensino-aprendizagem. Neste quadro a sua autoridade se dilui, juntamente com sua competência profissional, que deixa de ser considerada seriamente na formação dos professores. Como consequência, requer-se do professor apenas o domínio dos métodos, técnicas e procedimentos. O conhecimento torna-se irrelevante, dado que a função do mestre não é mais a transmissão do saber e sim encaminhar a criança à descoberta do mesmo.

Para desmistificar o pensamento acima, o supervisor pode buscar a contribuição de Gramsci que pensa a relação educador-educando como sendo correspondente à que se dá entre intelectuais e massas no plano universal, e não se expressa somente através das relações escolares, mas também através daquelas que socialmente se dão entre dirigentes e dirigidos, entre adultos e crianças, uma vez que qualquer relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica. O educador se relaciona com o educando como estímulo, como guia, em que ao mesmo tempo que propõe uma orientação, solicita participação e consenso. Sem essa intervenção coercitiva em aparência, porém substancialmente liberadora, não existiria a transição de um tipo de cultura a outro superior, nem ocorreria a educação⁽⁹²⁾.

O supervisor deve sensibilizar os professores quanto à necessidade de se recuperar a autoridade do educador, mostrando que não se pode prescindir da intervenção do professor no

(92) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*, 1981, pp. 55-56.

ato da educação. Isso porque o aluno dialoga criticamente com seu ambiente para enriquecer-se e modificá-lo, tornando-se , portanto, necessária a intervenção do mestre que não é somente o meio para a conquista do ambiente, e sim o próprio ambiente que se manifesta em forma de ordem e disciplina. Deste modo , o mestre que não assume o processo pedagógico, se limitando a observar o desenvolvimento progressivo do aluno, com a falsa convicção de que não deve perturbar o desenvolvimento espontâneo de qualidades inatas, permite a conformação do aluno a um ambiente que vive na economia e não na história, ou seja o ambiente dominante. (93)

O supervisor cria as devidas condições para que se estabeleça o mesmo clima cultural entre professor e aluno, o que pressupõe o conhecimento do mundo do aluno, isto é, o conhecimento do folclore em suas manifestações concretas. Conhecendo o folclore, o mestre se torna consciente das condições de vida e de mundo que determinam a formação intelectual da jovem geração, para assim poder extirpá-las e substituí-las por concepções consideradas superiores. (94)

Para Gramsci,

"professor e aluno se colocam desde o início em sua condição de duas estruturas-superestruturas que se devem converter em um bloco histórico. Naturalmente, o ambiente do menino é o ambiente às vezes atrasado, porém diferente daquele do mestre; com relação ao menino existe a complacência no sentido de folclore ou de sua concepção caótica do mundo. Por outro lado, o mestre se apresenta com sua cer

(93) BROCOLLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonia. pp. 166-169.

(94) BROCOLLI, Angelo. Op. cit., p. 170.

teza (...) e sua verdade, isto é, uma apropriação do real que é precedente ao momento educativo". (95)

O supervisor como agente transformador se empenha na desmistificação das concepções pedagógicas espontaneístas que anulam a autoridade do educador e camuflam interesses reacionários, desvirtuando e tornando mais lento o processo educativo. Para tanto, será necessário que este especialista da educação se transforme num verdadeiro educador, que, segundo Gramsci, representa a consciência crítica da sociedade que, tendo presente o tipo de homem coletivo que se encontra representado na escola, assume o papel de mediador entre a sociedade em geral e a sociedade infantil em desenvolvimento, estimulando o processo evolutivo através da busca de um equilíbrio dinâmico e dialético entre imposição social e iniciativa autônoma do indivíduo. Disso decorre a necessidade de que o educador seja educado, isto é, adquira consciência crítica de seu ser e de sua função diretiva na sociedade. (96)

(95) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, p. 287.

(96) Cf. LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, 1972, pp. 46-47.

3.6. A Pedagogia Nova e o Conceito de Liberdade

Com relação ao princípio da liberdade, resultante da ênfase dada à espontaneidade da criança e que orienta os pedagogos da pedagogia nova, Gramsci esclarece que a liberdade não coincide com a espontaneidade, nem é expressão de pretendidos direitos naturais, uma vez que não existem direitos naturais, metahistóricos recebidos e desenvolvidos pelo indivíduo na sociedade. Sendo produtos de forças não históricas, estes supostos direitos gerais não passariam de privilégio⁽⁹⁷⁾.

"O conceito de liberdade entendido como abandono do menino a seus próprios interesses momentâneos é perigoso para uma educação sã e consciente, posto que toda educação implica sempre a obra da geração adulta, que deve encaminhar a infância até finalidades concretas cuja realização exige esforço, disciplina interior, em uma palavra, a superação da espontaneidade e da liberdade entendidas de um modo naturalista". (98)

O conceito de liberdade implica o de autonomia, que expressa o auto-controle e a autodeterminação individual, elementos indispensáveis para fundamentar a vida social.

"É livre quem é dono de si mesmo, consciente de seus deveres e direitos, e capaz de conduzir-se autonomamente na vida. Para tanto a liberdade [...] é o resultado mais importante da educação; é uma conquista individual obtida mediante a submissão das paixões e dos instintos." (99)

(97) LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, p. 57.

(98) LOMBARDI, Franco. Op. cit., pp. 57-58.

(99) LOMBARDI, Franco. Op. cit., p. 58.

"Na concepção gramsciana, a liberdade vai unida à autoridade, à disciplina, entendidas de modo ativo e espiritual. Não se deve entender a disciplina como uma imposição externa e contrária aos interesses do educando, senão como um meio que tende a limitar a arbitrariedade e a impulsividade irresponsável e que se encaminha a criar uma assimilação responsável e lúcida das diretivas a realizar". (100)

Deste modo, para se conquistar a verdadeira liberdade, universal e responsável de grupo, como expressão individual de uma lei, torna-se necessário obter o consentimento e a colaboração dos indivíduos fazendo derivar a liberdade da necessidade, possibilitando assim, a incorporação do homem individual ao homem coletivo.

"É uma forma de ação catártica em que se realiza a passagem do estado egoísta-passional ao ético-político, quando a estrutura se transforma de força externa em meio de liberdade, e com isso se determina a passagem do objetivo, que é expressão da necessidade, ao subjetivo, que é expressão de liberdade". (101)

Esta proposta de Gramsci se aplica aos homens reais formados em determinado momento histórico, com determinados sentimentos, concepção de mundo que são o resultado das combinações espontâneas de um determinado ambiente de produção material com a casual acumulação de elementos sociais desiguais: é uma educação que busca expurgar a visão de mundo do aluno das ideologias mistificadoras que obliteram sua apropriação do real e acesso ao saber.

(100) LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, p.58.

(101) LOMBARDI; Franco. *Op. cit.*, p. 53.

Assim, criticando a simples espontaneidade do naturalismo ou da atividade pela atividade, propostas pelo escolanovismo, o supervisor persuade os educadores de que

"a coação, elemento necessário também na vida social, entra necessariamente no processo educativo, não como autoritarismo ou rigor disciplinar, senão como resposta a uma necessidade histórica, segundo as linhas de realização daquele conformismo dinâmico racional e social".(102)

A disciplina não pode, portanto, ser usada como instrumento de autoritarismo do mestre que não dispõe de competência necessária para usar de sua autoridade; não se prestando também para a imposição de conteúdos divorciados da realidade dos alunos, nem se constituindo num mecanismo para aliviar a tarefa do professor, obrigando os alunos a trabalharem. Diferentemente, a disciplina *"corresponde(...) ao mínimo esforço para obter um resultado útil, pelo que se mostra como um conformismo não imposto, mas desejado e aceito livremente no quadro do desenvolvimento racional da personalidade do menino"*(103).

Esta disciplina consciente é alcançada quando o aluno percebe o objetivo mais amplo da educação, como instrumento de libertação de sua condição de explorado, e quando o aluno encontra no ensino um significado e valor decorrentes da integração do conteúdo à sua experiência real. Neste sentido, a disciplina é compreendida e aceita mesmo que não oferecendo ao aluno recompensas imediatas e embora implicando num esforço

(102) LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*.p. 55.

(103) LOMBARDI, Franco. Op. cit., p. 55.

ço e fadiga que estão longe de responder às suas necessidades e desejos momentâneos.

Conseqüentemente, a disciplina não significa uma passiva recepção de ordens, mas uma consciente e lúcida realização das normas de conduta que não anula a responsabilidade no sentido orgânico, mas que limita o arbítrio e a impulsividade. Assim, a agressão à liberdade e personalidade do aluno não provém da disciplina, mas da intenção ou do poder daquele que ordena esta disciplina. (104)

3.7. O Papel do Jogo na Descaracterização do Ensino Pré-Escolar

Para a pedagogia nova a educação consiste no exercício da inteligência e na aquisição do método de pensamento e não no acúmulo de conhecimentos. Disso resulta o mito da criança, configurada a partir da psicologia genética de Claparède, como ser inacabado, apolítico e irresponsável. A criança, completamente descontextualizada da realidade, se polariza em relação à idade adulta e se apresenta como um ser inteiramente votado à brincadeira. A partir de então, o jogo passa a ter um lugar de destaque na educação, sendo a atividade lúdica considerada como preparação de tendências e necessidades que se

(104) LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*, p.54.

rão exercidas na idade adulta e como negação de um conhecimen
to imposto à criança.

Embora a maioria dos educadores da pedagogia nova
discordem da noção de jogo proposta por Claparède, o que per
dura hoje, principalmente em nossas escolas elementares é a con
cepção de jogo tal como herdada deste pedagogo: uma atividade
sem outra finalidade além de si mesma. Quando Claparède consi
dera que a criança é criança porque tem necessidade de jogar,
ele inverte a causa e o efeito.

*"O jogo não é específico da criança e não pode, por
tanto, defini-la. A criança se define pelo cresci-
mento que é um processo dinâmico e constante de
transformações orientadas de um estado de menor de
envolvimento para um estado de acabamento. Nesse
processo, o jogo expressa um desejo de grandeza e
superação oferecendo ao mesmo tempo um terreno pa-
ra a afirmação de si, que a adaptação ao real recu-
sa ou prorroga. Portanto, a criança não é criança
porque tem necessidade do jogo; tem necessidade de
jogo porque é criança". (105)*

Na apropriação do conhecimento, o jogo não possibi-
lita a dialética sujeito-objeto, havendo predominância do sujei-
to sobre o objeto, o que caracteriza tanto o aspecto positivo
como negativo da atividade lúdica. O jogo é indispensável ao
desenvolvimento da criança como instrumento de afirmação do eu,
entretanto, o jogo confunde ação por imaginação se aproprian
do do real e criando outro mundo. *"É essa transformação do real
que faz sua fecundidade todas as vezes que se visa à criativi-
dade e, ao mesmo tempo, sua inadequação, quando se visa à obje*

(105) NOT, Louis. As pedagogias do conhecimento. p. 202.

atividade." (106) Deste modo, o jogo não pode ser considerado como fim em si mesmo no processo educacional e mesmo permitindo uma exploração espontânea do real, ele não permite o acesso ao saber sistematizado, requerendo-se para tanto, ultrapassar o limiar da atividade lúdica.

Em nossa educação de hoje, o jogo continua como uma atividade excessivamente enfocada em todo 1º Grau, caracterizando principalmente, as atividades educativas do pré-primário. O papel ideologizante do jogo vai prejudicar ainda mais o último ano da pré-escola, cuja importância para a iniciação das atividades de alfabetização é absolutamente desvalorizada pela política educacional brasileira.

Embora se percebendo a partir de 1983, uma maior preocupação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em universalizar o pré-primário, este objetivo se frustra ante o reduzido orçamento do Estado para a educação. Sem verbas suficientes não se pode promover a ampliação do número de classes necessário para atender a demanda e absorver todas as crianças em idade pré-escolar. Assim, uma escola que dispõe de 10 primeiras séries, só conta com duas classes de pré-primário, cujas vagas são distribuídas pelos diretores, prioritariamente, às crianças dos meios mais favorecidos. Isso porque os diretores, buscando ter um ensino de melhor qualidade, elitizam a escola e reservam as vagas para as crianças das classes média e alta, ficando as crianças que realmente precisam da preparação para o primário, excluídas e destinadas a entrar diretamente na primeira série.

(106) NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*, p. 203.

Denunciando e combatendo estas posturas antidemocráticas que se manifestam antes mesmo da entrada do aluno no sistema escolar, o supervisor persuade a comunidade escolar de que a escola pública não pode discriminar o aluno pobre, como ocorre freqüentemente através da sua subordinação aos interesses burgueses.

No interior da escola, principalmente a nível de pré-primário, o jogo vai desempenhar um papel essencialmente mistificador, impedindo de se oferecer à criança proletária as condições necessárias para diminuir sua defasagem cultural em relação às crianças dos meios favorecidos. O eco ideológico da máxima de Rousseau: "*instruir divertindo*"⁽¹⁰⁷⁾, parece ser ainda o princípio orientador da pré-escola. A imitação de Rousseau que acreditava na necessidade de se adiar a aprendizagem da leitura e escrita para a partir dos doze anos, existe na pré-escola pública atual uma verdadeira proibição quanto à iniciação da alfabetização. Deste modo sob o pretexto de se levar a criança ao descobrimento de si mesma, de se desenvolver sua maturação afetiva, sociabilidade, imaginação e psicomotricidade, o pré é transformado em um verdadeiro centro de diversões onde qualquer trabalho sério e fatigante é proibido.

Por conseguinte, se adia para a primeira série, uma sobrecarga que poderia ter sido aliviada, sem dificuldades no

(107) DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. 1972, p. 85.

prê, não fosse o preconceito dos professores perseguidos pelos mitos da escola nova. Ao desmascarar toda função ideologizante do jogo, o supervisor demonstraria que as atividades da pré-escola não se devem reduzir ao mero brinquedo. Naturalmente, o jogo tem um papel importante no sentido de desenvolver a linguagem e psicomotricidade, através da dramatização, mímica, representação, recortes etc. Entretanto, transformar a atividade lúdica num fim em si mesma é negar às crianças os requisitos necessários ao acompanhamento da primeira série, como reduzi-la à experiência cultural que já possui sem possibilitar-lhe a ultrapassagem para um trabalho mais sério, requerido pelo estudo.

Desse modo, o supervisor tornaria evidente aos professores de que se as atividades da pré-escola superestimam o jogo, elas não poderão preparar as crianças para o conhecimento verdadeiramente científico da escola primária. Para isso, a pré-escola precisa se conduzir com seriedade, requerendo esforço e fadiga, principalmente das crianças proletárias, para que estas possam assim, superar as exigências curriculares da primeira série. Isso porém, não implica na desconsideração do professor à debilidade e descontinuidade da capacidade de atenção, de esforço e de concentração intelectual da criança, que devem ser respeitados.

"[...] O mundo do estudo, da realidade e do conhecimento, e o mundo da brincadeira fantástica, do domínio mágico sobre as coisas, já aos cinco ou seis anos estão claramente separados na consciência e na atividade das crianças. O erro educacional consiste em misturar aquilo que na mente infantil já está bem separado: consiste em contrabandear a

magia como explicação científica, a fábula como realidade, o país da fantasia como cidade terrena." (108)

Os educadores devem acompanhar o ritmo das crianças, trabalhando e descansando com elas, alternando o estudo com a brincadeira, mas nunca lançar mão do jogo pelo jogo em si.

Assim, o jogo, a brincadeira e as atividades livres e inteligentes só são úteis na medida em que contribuem no processo ensino-aprendizagem para a formação de um patrimônio cultural orgânico e só são eficientes se já encontram os pacientes resultados de um estudo-trabalho obrigatório, sistemático, cotidiano e se preciso, enfadonho (109).

Conseqüentemente, o supervisor busca criticar a idéia de que a universalização da escola requer a facilitação do ensino e evitar práticas educacionais mistificadas e anti-democráticas na pré-escola, mobilizando a comunidade e a escola, no sentido de reivindicar a generalização do ensino pré-escolar, a fim de que todos os alunos adquiram os hábitos necessários para facilitar sua adaptação na escola. Assim, se lutaria pela ampliação das classes e pela composição de classes menores; empreendendo o desenvolvimento de um projeto com uma série de atividades integradoras tais como bibliotecas, material escolar rico, extensão da jornada escolar e assistência individualizada aos alunos mais carentes, com o objetivo de favorecer o processo de homogeneização dos diversos elementos da

(108) RADICE, Lúcio Lombardo. *Educação e revolução*, p. 56-57.

(107) RADICE, Lúcio Lombardo. Op. cit., p. 90.

vida escolar, elevando os mais despossuídos ao nível dos melhores.

Para tanto, o supervisor buscaria inviabilizar a composição de classes homogêneas, formadas discriminadamente por alunos ricos e pobres, efetivando a formação de classes heterogêneas, em que os alunos mais adiantados prestariam ajuda a seus colegas com dificuldade de aprendizagem. Isso permitiria a elevação cultural dos alunos pobres, enquanto que as classes homogêneas só podem aprimorar os melhores e manter os simples e humildes em sua cultura primitiva.

3.8. Propostas Curriculares Orientadas pelo Ideário da Pedagogia Nova e a Ideologização dos Conteúdos.

Acreditamos que a ideologia liberal se torna mais presente nas escolas, principalmente por orientar as legislações educacionais vigentes. A Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024/61, se inspira na ideologia liberal idealista. "Os fins por ela propostos são os fins genéricos da educação universalmente adotados. Aplicam-se a qualquer realidade, porque, na verdade, embora sejam incontestáveis em termos axiológicos, em termos práticos tem pouca objetividade". (111)

(111) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*, p. 180.

Assim, para os ideais liberalistas da 4.024/61, a educação deve ter por objetivo supremo, a afirmação da individualidade, da originalidade, da autonomia ética do indivíduo, enquanto que na Lei 5.692/71, que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus, o liberalismo assume uma conotação pragmatista, com objetivos voltados para as necessidades imediatas do país. Um confronto entre ideologia liberal idealista e liberal pragmatista, mostra que a primeira enfatiza a teoria, enquanto a segunda enfatiza a prática pedagógica, sendo que em ambas, teoria e prática se configuram como polos opostos, inconciliáveis.

Deste modo, a característica humanista-científica da educação brasileira, perdura na educação de hoje, denunciando sua

"tendência eclética: conciliação entre conservadurismo e modernismo, humanismo e ciência, processos mentais e conteúdos. A Lei 5.692/71 veio reafirmar a presença de um modelo educacional baseado na versão humanista-científica, articulando convenientemente conteúdos clássicos com conteúdos científicos -- denominados de 'núcleo comum' -- e acrescentando a formação profissional". (112)

O que nos interessa no presente trabalho é a análise da reformulação curricular, proposta pela Lei 5.692/71, que determina que o ensino de 1º e 2º graus se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplina. Ao longo de quase todo parecer, nº 853 (C.F.E.), insiste-se em que essa ordenação curricular é necessária para evitar um intelectualismo vazio e inconsistente. Trata-se de

(112) LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública. p. 42.

fazer prevalecer uma ordenação psicológica do currículo sobre uma possível ordenação lógica. Busca-se uma ordenação que tome como ponto de partida o desenvolvimento do aluno, suas necessidades, maturidade e não a organização lógica da disciplina. O que nos parece conclusivo é que essa organização curricular vem contribuindo efetivamente para a crescente diluição do conteúdo.

O currículo se fundamenta, portanto, de acordo com os interesses, necessidades, grau de maturidade e aptidões espontâneas e momentâneas da criança e não como resposta às exigências do meio. A educação se dissocia do passado e futuro e se volta para o presente, dando prioridade aos processos mentais e habilidades cognitivas em detrimento dos conteúdos organizados.

Consideremos a geografia, apresentada nas quatro primeiras séries, sob a forma de estudos sociais, para exemplificar a organização psicológica do currículo: o que se objetiva é o ajustamento crescente do educando ao meio. Assim os conhecimentos da criança serão ordenados em torno de sua rua, bairro, cidade, etc. Conseqüentemente, o saber assimilado pela criança não ultrapassa o mero estágio da experiência, sem jamais atingir o verdadeiro objetivo dessa disciplina que é situar o aluno no mundo, através da aquisição desse saber histórica e culturalmente adquirido. Isso porque,

"a geografia não é apenas a ciência do espaço, humanizado ou não. Ela é a ciência do espaço social enquanto lugar de luta e objeto de posse. É o espaço transformado em mercadoria, vendido, alugado",

doado. Sua verdadeira essencialidade se determina pela totalidade das relações que são produzidas nele, a partir das relações de produção do modo de produção hegemônico." (113)

Nesta perspectiva, se poderia demonstrar "(...) a historicidade do espaço, sua realidade concreta como fruto da interferência do homem e dos interesses que cercam a ação dos homens" (114)

Com relação a transformação do conteúdo de Língua Portuguesa, em atividades de Comunicação e Expressão, integrante do núcleo comum do currículo de 1º grau,

"o que se pretende é o cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa 'como expressão da cultura brasileira'". (115)

Entretanto, essa ênfase à Língua Portuguesa como expressão de cultura, tem sido negligenciada nas práticas educativas dos professores de 1º grau, que se orientam por guias curriculares oficiais ou livros didáticos, onde se percebe uma ênfase exagerada nas atividades de comunicação e expressão, em detrimento de um conhecimento mais sistematizado da Língua Portuguesa.

(113) RODRIGUES, Maria Lúcia Estrada. "Produção do espaço e expansão industrial". In: *Considerações sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau* 1984. p.19.

(114) RODRIGUES, Neidson. "A função social e política da escola". In: Op. cit., p. 20.

(115) CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*, 1980, pp. 136-137.

Ao supervisor compete desvelar estas desvirtuações do ensino forjada por uma estruturação curricular, que enfatiza as necessidades e experiências da criança sem o objetivo de ultrapassá-las. Desta forma, se mantêm o aluno em sua cultura primitiva, impedindo-o de ascender aos conhecimentos sistematizados. Deve necessariamente, ocorrer o nexo entre experiência social do aluno e o saber cientificamente estruturado, para que se possa elevar a consciência crítica do estudante.

Uma vez que a organização psicológica do currículo se fundamenta na noção de maturidade, seria interessante a contribuição de Marilena Chauí na sua reflexão sobre a noção de imaturidade. Para esta autora, são considerados imaturos, a criança, a mulher, as raças inferiores e o povo. Imputa-se-lhes a imaturidade para garantir a legitimidade de dirigi-los, governá-los e submetê-los. "Ora, se a noção de imaturidade é claramente política e ideológica, por que sua contraface, isto é, a maturidade, haveria de ser científica (vale dizer, real e verdadeira)?" (116)

O supervisor pedagógico terá que enfrentar o problema do currículo, ciente de seus pressupostos teóricos da filosofia que o ilumina e dos resultados que acarreta. No questionamento das propostas curriculares sugeridas pela lei 5.692/71, pode-se perceber que com relação as quatro primeiras sêries, os guias curriculares propostos obedecem à organização psicológica dos conteúdos, em que estes são graduados, respeitando-se o grau de maturidade dos alunos. Como os guias curri-

(116) CHAUÍ, Marilena. "Ideologia e educação", In: *Educação e sociedade*, nº 5, janeiro/1980, p. 29.

culares são de difícil manuseio, dada a extensa e complicada especificação dos objetivos e atividades, os docentes se utilizam de livros didáticos, nem sempre escolhidos criteriosamente. O que nos parece mais grave é que, a despeito da propagada integração horizontal e vertical dos conteúdos, explícita na 5.692/71, esta integração está absolutamente ausente em todos os níveis e graus de ensino.

Nas quatro séries iniciais, o conteúdo apresentado é realmente próximo da experiência do aluno, para não violar a sua *imaturidade* e conseqüente *incapacidade* de abstração. Por outro lado, nas quatro últimas séries o aluno se verá com uma sobrecarga de conteúdos que lhe serão absolutamente estranhos.. O supervisor terá percebido que a primeira como a quinta série é ponto de estrangulamento que, pela exclusão de grande parte dos alunos carentes, determina o afunilamento da clientela escolar aquinhoadá pelo privilégio do estudo. Desta forma, percebe-se uma descontinuidade educativa em todos os níveis de ensino, que marginaliza grande parte da clientela escolar, confirmado, portanto, o caráter classista da educação brasileira.

O supervisor consciente do caráter classista e elitizante desta descontinuidade educativa terá como objetivo primeiro a busca de propostas curriculares, com a devida integração horizontal e vertical de conteúdos realmente significativos e pertinentes às necessidades dos alunos sócio-economicamente desprivilegiados.

Parece-nos que na realidade educativa, a organização psicológica predominante nos currículos das séries elementares é abruptamente substituída pela organização lógica existente nas quatro últimas séries. Considerando-se que essa estruturação psicológica pode levar a um esvaziamento dos conteúdos, compete ao supervisor em trabalho conjunto com os professores, articular devidamente as séries preliminares com as quatro últimas séries, onde os conteúdos das primeiras encontrem coerência e continuidade nos conteúdos das últimas; isto é, em que a organização lógica se inicie também nas quatro primeiras séries.

Esta proposta coincide com o pensamento de Gramsci que postula a exigência de um certo dogmatismo nas séries elementares iniciais, para a aquisição de noções necessárias, que não podem ser consideradas inatas. Naturalmente, esse dogmatismo vai sendo diluído ao longo do ciclo escolar e substituído pelo criticismo-historicismo à proporção que a personalidade do aluno vai se desenvolvendo. Para Gramsci, este dogmatismo busca o desvelamento do folclore, através da disciplina e da aplicação que são instrumentos de intervenção para liberar principalmente, o aluno carente do mundo mitológico⁽¹¹⁷⁾.

Assim,

"na primeira fase se tende a disciplinar e, portanto, a nivelar, a obter um certo 'conformismo' que

(117) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, p. 190.

se pode chamar 'dinâmico', na fase criadora, sobre a base alcançada de 'coletivização' do tipo social, se tende a dar expansão à personalidade, já autônoma e responsável, porém com uma consciência moral e social sólida e homogênea". (118)

Desta forma, o supervisor objetivará este conformismo dogmático estabelecendo o vínculo dialético entre autoridade e espontaneidade, em que consiste a relação pedagógica da escola elementar. Assim, este educador estará enfatizando novamente o ensino que se perdeu nos métodos, técnicas e procedimentos didáticos, fundamentando-se numa proposta pedagógica que corresponda às necessidades da classe subalterna, que precisa de se instrumentalizar culturalmente para conquistar uma maior participação política, e concretizar suas crescentes reivindicações de democratização.

Para combater o espontaneísmo que marca os currículos atuais, o supervisor valorizando a autonomia e criatividade do professor e aluno se compromete com uma reestruturação curricular que busque a integração vertical dos conteúdos, seqüenciada pelas diversas séries e graus de ensino, como também a integração horizontal das disciplinas, através de uma temática que confira relevância à aprendizagem do aluno.

Na escolha desse tema gerador da integração curricular, o trabalho é o referencial básico de vida experienciado pela maioria da população que frequenta as escolas públicas. Geralmente, o aluno vivencia alguma experiência de trabalho que

(118) Citado em MANACORDA, M.A. *El princípio educativo en Gramsci*, 1977, p. 262.

gera e exige a produção de um conhecimento que é bem próprio da categoria de trabalho que ocupa ou com a qual se relaciona. (119)

Para promover esta integração curricular das disciplinas, bem como a integração dos conteúdos à realidade do estudante, o supervisor intenta se apropriar "de uma cultura geral suficientemente ampla, que inclui o domínio dos diferentes conceitos fundamentais das diferentes disciplinas, certo grau de sensibilidade para captar os problemas essenciais da realidade(...)" (120) do aluno explorado.

(119) CARAYON, Elza M.P. e outros. *Considerações sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau*, p. 15.

(120) BALZAN, Newton Cezar. "Perfil do supervisor necessário", In: *Cadernos CEDES*, nº 7, p. 51.

C A P I T U L O I V

O PAPEL DO SUPERVISOR NA DESMISTIFICAÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA DE TENDÊNCIA TECNICISTA

4.1. Contextualização da Tendência Tecnicista de Educação

Na década de 60 a escola nova é revigorada pela grande ênfase metodológica, que se lhe vinha imprimindo desde 1956, em decorrência de um convênio MEC/GOVERNO DE MINAS GERAIS - MISSÃO DE OPERAÇÕES DOS ESTADOS UNIDOS pelo qual se cria o PABAE (Programa Americano-Brasileiro de Auxílio ao Ensino Elementar). Essa redimensão da pedagogia nova influirá decisivamente na política de educação oficial, resultando nas reformas promovidas em todo sistema escolar brasileiro no período 1968/71, a fim de consolidar na área educacional os ideais do movimento militar de 1964. Configura-se assim, a orientação neo-liberal da educação brasileira, pela incorporação da tecnologia educacional na concepção da escola nova.

Na ideologia desenvolvimentista que se corporificou a partir de 60, a baixa produtividade escolar e os altos índi-

ces de evasão e repetência, eram considerados como um dos obstáculos à concretização daquele objetivo. Isso porque a inadequação escolar era responsabilizada pela baixa qualificação de mão de obra; pela desigualdade de distribuição de renda e pelo despreparo das massas para o processo político.

Visualizou-se como solução para o problema a tecnologia educacional, que representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis. Essa medida representa a absorção, pela educação da ideologia empresarial.

Esta teoria surge tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista, que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho, transfere para a gerência, o controle realizado internamente pelo produtor. Em decorrência da fragmentação e do empobrecimento do conteúdo do trabalho, que passa a ser automatizado e desinteressante, surge a necessidade do controle externo. Pretende-se, desta forma, pelo controle das decisões sobre o trabalho, impedir que as contradições geradas pelo próprio capitalismo inviabilizem seu desenvolvimento.

No Brasil, esta proposta encontra as possibilidades concretas favoráveis à sua introdução e disseminação no momento em que o Estado, a partir do golpe de 64, mobiliza seus esforços em prol da reorganização, entendida como racionalização do processo produtivo e dos demais setores da vida social.

Em função do novo modelo de desenvolvimento, fundamentado nos novos mecanismos de poder exercidos pelo Estado e no crescente controle financeiro e tecnológico exercido pelo capitalismo internacional, muitas medidas foram tomadas. Con

seqüentemente o controle se torna mais centralizado e a participação das massas mais restrita.

"No contexto da Revolução (...) o desenvolvimento exige o aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via da racionalização. Isto porque a educação é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição de renda, pela maximização da produção e ao mesmo tempo o desenvolvimento da consciência política indispensável à manutenção do Estado autoritário. Assim, a educação teria efeitos desmobilizadores, impedindo a eclosão dos antagonismos próprios do modelo vigente". (121)

O período compreendido entre 1960 e 1968 é marcado pela crise da pedagogia nova e articulação da tendência tecnicista, que se tornará dominante no final da década, sob a orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas, que se tornou politicamente dominante a partir do golpe de 64. O novo regime define segundo um modelo tecnocrático, a orientação política que deve reger os diferentes setores da estrutura nacional, entre eles o setor educacional.

A educação passa a ser planejada de modo a se tornar uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que se constituíssem em obstáculos à sua eficiência. Tornava-se, portanto, necessário, operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. Como consequência, procura-se viabilizar o enfoque sistêmico, o micro-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Formaliza-se ainda a hierarquização de funções no sistema educativo, em que se estipula

(121) MELLO, G.N. (Org.) Escola nova, tecnicismo e educação com pensatória. p. 34.

através da legislação, os mecanismos de formação dos especialistas em educação. Decorre, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

4.2. Natureza Ideológica da Pedagogia Tecnicista

A penetração da pedagogia tecnicista no campo educacional foi influenciada pela cultura positivista, que se fundamenta na lógica e método de pesquisa decorrentes das ciências naturais, em que se privilegia o controle técnico e a racionalidade em detrimento dos princípios hermenêuticos das ciências sociais. Disso decorre uma transfiguração do sentido clássico de teoria, como instrumento ético de busca de verdade e justiça para a liberação do homem de dogmas e opiniões. A teoria na perspectiva tecnicista dissocia, portanto, conhecimento de valor e se presta aos interesses do progresso técnico. (122)

Conseqüentemente, o conhecimento passa a ser considerado apenas sob o ponto de vista das ciências naturais ou empíricas e das disciplinas formais, configurando o reino dos fa

(122) Cf. GIROUX, Henry A. *Ideology culture & the process of schooling*, 1981, pp. 42-43.

tos objetivos e sujeitos à verificação. Informações ou dados concernentes ao mundo subjetivo da intuição, discernimento, filosofia, etc, deixam de ser considerados relevantes. Entretanto, esta mera crença de que a teoria, fatos e pesquisa podem ser objetivamente determinados já implica um conjunto de valores que orientam uma política reacionária e mistificadora⁽¹²³⁾.

A pedagogia tecnicista, incorporada na educação brasileira durante o regime militar autoritário, sufoca a comunicação e ação política dos educadores e alunos, sendo usada como instrumento ideológico da classe dominante para modelar o homem segundo os imperativos técnicos de uma sociedade de consumo. Isso significa que nesse período repressivo, a educação se torna essencialmente reprodutora e as contradições e desafios ao sistema se esvaem, por falta de um enfoque político orientado para dar-lhes consistência. Estas contradições e desafios funcionam como força catártica e não como forma legítima de protesto, terminando por manter as mesmas condições e consciência que as determinaram inicialmente, isto é, estas contradições servem para realimentar a ideologia dominante e torná-la mais efetiva na sujeição da classe explorada⁽¹²⁴⁾.

Fundamentada pela lógica da fragmentação e especialização, a tendência tecnicista desvincula o fato de seu contexto histórico e social e enfatiza a metodologia científica às expensas de um pensamento mais racional. Nestas condições, a totalidade do conhecimento que implica necessariamente a imagi

(123) GIROUX, Henri A. *Ideology culture & the process of schooling*, pp. 43-44.

(124) GIROUX, Henri A. Op. cit., p. 44.

nação, vontade e criatividade se perde na redução do fenômeno à regra da formulação empírica. Esta redução do conhecimento dificulta para o homem a luta contra as limitações de uma sociedade opressiva que nivela as contradições e elimina o conflito intelectual e valorativo.

Em nossas escolas, graças à ênfase na racionalidade do conhecimento, existe uma supervalorização das noções de objetividade e neutralidade que impossibilitam o relacionamento dialético entre conhecimento, poder e ideologia. Isso pode ser identificado pela confusão entre objetividade e objetivismo que define a ideologia conservadora da tendência tecnicista. Objetividade em educação, significa a tentativa de se evitar o preconceito, falsas crenças e discriminação no desenvolvimento do pensamento e prática pedagógicos, enquanto que o objetivismo se refere a uma orientação ahistórica, abstraída da noção de significado e representando efetivamente a negação dos valores éticos⁽¹²⁵⁾.

Deste modo, a educação tecnicista considera o conhhecimento como um sistema externo de informações universalizadas, independente dos seres humanos. Este conhecimento é expresso numa linguagem técnica e instrumental, em termos que são empiricamente verificáveis, contáveis e mensuráveis. O ensino , neste modelo pedagógico, se baseia na disciplina e considera o saber de um modo compartimentalizado, atomizado e dissociado das tradições políticas e culturais que o determinaram; bem como dos interesses sociais, políticos e econômicos que o se-

(125) GIROUX, Henry A. *Ideology culture & the process of schooling*, p. 51.

cundaram.

No desvelamento dessa visão acrítica da neutralidade do conhecimento, proposta pela pedagogia tecnicista, demonstra-se o sentido do saber como construção social e intencionalidade humana, correlacionando-o com a noção de poder que pode servir tanto para a emancipação como para a dominação do homem. Desta forma, o supervisor vai contribuir para a desmistificação da pedagogia do senso comum, estruturada através dos meios de comunicação, treinamento de professores e ideologia estatal. O supervisor estará, portanto, impedindo que os professores, submersos em suas exigências burocráticas, passe para seus alunos uma visão de mundo pré-definida e imutável. Por conseguinte, este especialista se mobilizará para despertar a consciência política dos professores para a necessidade de se reconstruir criticamente novas teorias e práticas educacionais.

A postura pedagógica do supervisor diante da pedagogia tecnicista não pode ser niilista ou ingenuamente otimista: Na sua análise da prática pedagógica, inspirada pela tendência tecnicista, este educador verifica até que ponto ela compromete uma educação democratizadora. De sua crítica à atual tecnologia educacional, o supervisor, comprometido politicamente com a educação dos dominados, construirá, com todos os agentes educativos, uma proposta pedagógica em que a técnica seja recuperada para uma educação transformadora.

Antes de tudo, o supervisor percebe a sua função como sendo fruto da tendência tecnicista. Seu cargo representa assim, o de um técnico-burocrata, resultante da divisão do trabalho no meio educativo, com a função de contro

lar o sistema educacional, impedindo o surgimento de possíveis desvios do sistema. A nível de macro sistema (SEE e DRE) o supervisor tem sido o veiculador da ideologia dominante, permitindo sua infiltração no interior das escolas e garantindo sua consolidação na imposição de leis, decretos, regulamentos, o-rientações pedagógicas, referências bibliográficas, sugestões de livros didáticos, técnicas pedagógicas, etc. A nível de micro-sistema (escola), o supervisor exerce vigilante controle sobre o professor a fim de que as decisões centrais sejam cumpridas no interior da escola.

Neste caso, o professor e supervisor não são considerados como agentes do processo ensino-aprendizagem capazes de criar valores, sendo vistos respectivamente como meros receptor e transmissor de normas institucionais. Conseqüentemen-
te, a prática educativa destes educadores se perde numa socia-
lização e doutrinação teórica, cega à sua própria ideologia .

Desta forma, a primeira postura do supervisor é transfigurar o papel que lhe tem sido atribuído: contrariando o sistema em vez de apoiá-lo; conferindo autonomia e segurança ao professor, em vez de torná-lo cada vez mais dependente de seu assistencialismo autoritário; lutando por uma educação transformadora em vez de contribuir para uma educa-
ção conservadora da ordem. Por conseguinte, o supervisor vai denunciar a natureza ideológica da pedagogia tecnicista que burocratiza o sistema escolar e centraliza o poder, através da manutenção de uma falsa consciência de participação dos grupos dominados.

4.3. Estruturação da Pedagogia Tecnicista

A pedagogia tecnicista se constrói sobre as bases da pedagogia tradicional modernizada, fundamentando-se na teoria de aprendizagem behaviorista (que contraria os princípios pedagógicos escolanovistas), na teoria da comunicação e na teoria de sistemas. O behaviorismo vai determinar uma teoria de aprendizagem orientada por objetivos instrucionais pré-definidos e tecnicamente elaborados. A teoria da comunicação buscando tornar mais efetiva a mudança comportamental do aluno, vai viabilizar a transmissão da mensagem instrucional, proposta pelos objetivos pré-fixados através dos elementos do processo de comunicação: fonte, mensagem, canal e receptor. A teoria sistêmica compete racionalizar o processo ensino-aprendizagem para possibilitar a modificação e controle do comportamento através de um planejamento instrucional, integrado pelos elementos de entrada do processo, de saída e de realimentação⁽¹²⁶⁾.

(126) Cf. LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da escola pública*, pp. 59-60.

4.4. Princípios Educacionais da Pedagogia Tecnicista

A pedagogia tecnicista busca também a contribuição da escola nova

"que dê cobertura aos seus propósitos de aperfeiçoamento dos métodos de ensino e racionalização do trabalho do professor, levando em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, visando tornar o ensino mais eficiente e mais rápido, atendendo todas as crianças em idade escolar, etc. Assim, ao mesmo tempo que mantém o discurso liberal do desenvolvimento das potencialidades em função da 'auto-realização', afirma a necessidade de racionalizar o ensino a fim de que o sistema escolar tenha mais controle sobre seus resultados. Entretanto, a semelhança dos métodos e recursos instrucionais que difunde, com os métodos da escola nova é superficial. O que a escola nova entende por métodos é a incorporação pelo aluno de processos mentais de aquisição do saber e, portanto, tem uma conotação de processo interno. Na pedagogia tecnicista, métodos se transformam em estratégias; (...) em arranjos externos de condicionamento, a fim de que o aluno consiga atingir os objetivos instrucionais de forma mais fácil e mais rápida. (...) Na substituição do método (escola nova) pela estratégia (tecnicismo), (...) as diferenças de potencial do aluno são vistas em termos quantitativos e não qualitativos. Nesse caso, 'todos os alunos podem aprender todos os assuntos, desde que lhes sejam oferecidos uma variedade de meios adequados aos objetivos pretendidos e que se dose o tempo de estudo de acordo com a quantidade, de seu potencial. (...) o aluno fica sendo o único responsável por seu fracasso ou sucesso, que pode ser melhor explicado em termos de indolência, maus hábitos, etc. Isso facilita a legitimação da existência de escolas com diferentes níveis de qualidade, permitindo ajustar o ensino a um discurso aparentemente democrático, meritocrático por excelência, que não permite lançar a culpa pelo fracasso escolar nem no sistema, nem nos objetivos, nem sequer no método errado" (127).

(127) LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública. pp. 60-61.

A pedagogia tecnicista busca ampliar os objetivos da escola nova, que proclama a auto-atividade dos alunos, estendendo-os aos propósitos mais amplos da sociedade, com vistas a garantir a função integrativa escola-sociedade. Assim, as alterações da pedagogia da escola nova, percebidas por volta de 1950 que se manifestam através do planejamento professor aluno, levam em conta as necessidades psicológicas dos alunos, apenas na medida em que estas sejam consideradas como subsídios para controle do professor sobre o aluno ⁽¹²⁸⁾.

Saviani resume bem os princípios pedagógicos da pedagogia tecnicista, segundo os quais

"cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer". (129)

A proposta de supervisão educacional no Brasil foi também orientada pela teoria estrutural-funcionalista, com o objetivo de estabelecer a integração da instituição escolar ao sistema social mais amplo, buscando evitar os possíveis conflitos entre áreas administrativas e técnico-pedagógica

(128) LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da escola pública*, p. 61.

(129) SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, p. 18.

cas, decorrentes da crescente separação entre teoria e prática; decisão e execução. Nestes termos de interdependência orgânica do sistema social, o papel do supervisor se restringe em impedir ou redirecionar as disfunções que possam comprometer o equilíbrio do sistema, sem questionar sobre a origem e conteúdo das mesmas.

A crença de que a promoção do desenvolvimento do aluno vai determinar uma melhoria da sociedade, faz com que a teoria estrutural-funcionalista, da tendência tecnicista, seja substituída pela teoria do capital humano que passa a considerar a educação como fator de desenvolvimento social. Assim, o aluno seria educado para se tornar

"detentor de um certo capital, parte integrante de sua 'humanidade', que consistiria em sua capacidade econômica de prestação futura de serviços de um valor determinado (...). A onipresente noção de 'recursos humanos' tem aí sua fonte de legitimação e sustentação". (130)

Neste quadro, o papel do supervisor seria o de combater os obstáculos à mudança, expressos nas atitudes conservadora dos indivíduos e buscar as alternativas de comportamento individual reclamadas, sem questionar a organização social vigente.

Para extrapolar seu papel acrítico de mero reprodu tor da política educacional vigente, o supervisor se tornará consciente

(130) SILVA Jr., Celestino Alves. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, p. 102.

"(...) da historicidade da prática científica e de seu conseqüente condicionamento ideológico. (...) A capacidade de discernir o desenvolvimento histórico da realidade articula uma concepção de mundo superior, elaborada de modo coerente, a um nível de consciência mais baixo em que o 'elemento popular' exprime suas necessidades. Há, conseqüentemente, um lugar para o 'bom senso' em supervisão. Lugar esse que deve ser percorrido pelo intelectual que se propõe a traduzir e a elaborar conceitualmente as necessidades dos trabalhadores e do trabalho a ser desenvolvido. Apenas as limitações da consciência filosófica poderiam impedir a recuperação desse 'núcleo válido' do senso comum que dá à ação individual seu lastro de direção consciente. (...) Da unidade dialética das atividades teórica e prática-experimental haverá de resultar a supervisão da educação necessária ao atendimento das necessidades reais das camadas dominadas da população" (131)

4.5. Marcas da Tendência Tecniciста nos Currículos Escolares

A tentativa de se conceber o ensino e as propostas curriculares sob uma perspectiva tecnológica, (orientação meios-fins) busca trazer para a educação o poder e a precisão das ciências aplicadas, para garantir o controle da atividade humana e impedir a valiosa contribuição da arte no campo educacional.

(131) SILVA Jr., Celestino Alves. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, p. 103.

A pré-fixação de objetivos específicos, determina da pela tendência tecnicista, se inspira na enganosa analogia entre processo industrial e processo educacional, em que a sociedade é vista como consumidora do produto escolar; as crianças como material bruto a ser processado de acordo com as especificações estabelecidas pelo consumidor; e os professores se tornam trabalhadores a serem vigiados pelos supervisores. Assim, a pretensão de se atingir resultados expressos em termos comportamentais, — que são úteis para habilidades e competências específicas — comuns a todos os estudantes, tem levado ao descaso de fins educacionais expressivos e humanizantes que não podem ser especificados sob a forma de comportamento mensurável. (132)

O currículo inspirado pela tendência tecnicista se expressa numa linguagem pretensamente científica, depurada de qualquer conotação emocional ou valorativa, sob a aspiração de ser neutra e técnica. Privilegia-se, portanto, respectivamente o conteúdo, a instrução e o rendimento em detrimento do aluno, da educação e do resultado. As conseqüências mais imediatas desse tecnicismo é a compartimentalização de tarefas complexas em micro unidades de comportamento, que esvaziam o currículo de significado; bem como a preocupação com resultados estandarizados, que impede um autêntico ensino individualizado (133).

As propostas curriculares oficiais e os livros didáticos têm se constituído, no interior das escolas, em veiculadores efetivos da tendência tecnicista. Contudo, se o supervisor educacional proceder a uma análise das práticas pedagógicas

(132) Cf. EISNER, Elliot W. *The educational imagination*, 1979, pp. 97-98.

(133) EISNER, Elliot W. Op. cit., pp. 12-13-14-16.

cas atuais, ele constatará que as ideologias liberal tradicional e nova predominam sobre a ideologia liberal tecnicista.

Com relação ao planejamento anual, também chamado de planejamento curricular da escola, percebem-se as malogradas tentativas e mesmo imposições da Secretaria de Estado da Educação para se implantar um planejamento sob o enfoque sistêmico, com suas respectivas fases de input, processo de transformação e output. Deste modo, estes planejamentos são essencialmente tradicionais, revelando uma atitude resistente da escola, que atualiza esses planejamentos apenas no sentido de mudar a data, no mais é uma cópia exata de um planejamento antigo, caduco e defasado. Concordamos com as críticas da escola ao autoritarismo da SEE que pressionava as escolas para desenvolver esse planejamento, sob a orientação de um extenso modelo, cuja terminologia sistêmica não era compreendida pelos agentes escolares e, às vezes, nem mesmo pelos próprios tecnocratas, a nível de DRE. Esses planejamentos assim orientados, eram cumpridos apenas para satisfazer uma exigência burocrática imposta. Isso mostra como as decisões centrais, nem sempre são cumpridas servilmente, principalmente se a escola conta com um supervisor crítico que apóie a negação de uma ordem infundada. Entretanto, o supervisor consciente e responsável deverá incentivar e colaborar com a realização do planejamento curricular, buscando a contribuição dos aspectos positivos da técnica de planejamento, a fim de que as atividades escolares não aconteçam sob a improvisação tão nociva ao processo educacional.

Atualmente, com o empenho da própria Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em se libertar da ideologia

liberal tecnicista e o propósito de desmistificá-la, o planejamento curricular tem sido enfocado sob as perspectivas filosófica, ética e política e não apenas técnica. Esta transição de mocrática da educação a nível central, foi marcada pela realização do I Congresso Mineiro de Educação, em outubro de 1983.

Desta iniciativa, resultou uma proposta de democratização da administração escolar, que deixa de ser competência exclusiva do diretor para contar com a participação dos alunos, pais, professores, especialistas de educação e pessoal administrativo da escola. Institui-se assim, o colegiado da escola sob a resolução SEE nº 4787 de 28 de outubro de 1984, para o aperfeiçoamento da ação pedagógica através da democratização das relações da comunidade escolar.

Embora este planejamento curricular participativo não tenha sido ainda implantado nas escolas, ele está sendo pensado como uma medida educativa transformadora, em que "o exercício das funções deliberativas do colegiado dar-se-á na definição de objetivos curriculares traduzindo as finalidades básicas da escola pública para a realidade local". (134)

Nes quadro, o supervisor se compromete em dinamizar a prática colegiada, superando as dificuldades e recuos que possam inviabilizar essa medida educativa, propícia ao crescimento intelectual de professores, alunos e pais, "a fim de que todos assumam o seu papel de co-responsáveis na tarefa da educação". (135)

(134) SEE. *Textos para reflexão* nº 2, 1985, p. 1.

(135) RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola - o transitório e o permanente na educação*. 1985, p. 79.

A etapa do planejamento curricular, especificamente voltada para a seleção de conteúdos e atividades pedagógicas, segue também ritos tradicionais, em que esses planejamentos acontecem no início do ano letivo, precedendo o início das aulas e correspondendo a uma atualização da cópia de um planejamento formal, que jamais norteará as atividades dos docentes. O professor se utiliza mesmo é do livro didático, que ele se que religiosamente sem avaliar a qualidade e validade do mesmo. Neste aspecto, o supervisor assume uma atitude passiva e, pela falta de domínio dos conteúdos não tem condições de interferir. Ora, acreditamos que a existência do cargo de supervisor só tem sentido se ele é um educador competente e comprometido, que assume a responsabilidade de contribuir para uma educação essencialmente voltada para as necessidades culturais dos alunos carentes. Neste caso, a despeito da baixa qualidade dos cursos de formação deste especialista, ele deverá necessariamente ser um agente pedagógico que busca corrigir e melhorar as falhas do processo ensino-aprendizagem. Caso contrário, ele se tornará um assistente de secretaria, por não ter a autoridade e competência exigidas para atuar junto aos educadores.

Nesta fase de transição democrática, apesar de todas as limitações estruturais, o supervisor terá seu espaço ampliado para atuar como agente democratizador da educação, buscando persuadir a comunidade escolar da necessidade de se encarar com seriedade as atividades de planejamento dos conteúdos curriculares. Para isso, este educador deve depurá-lo

"de uma série de conotações que lhe foram sendo incorporadas; (...) - 'um mero cumprimento de tarefas rotineiras, insípidas e inócuas em determinados ca

sos; um complexo ritual apoiado na manipulação de sofisticado aparato tecnológico, em outras situações". (136)

O supervisor deve analisar criticamente o currículo escolar, orientado pela pedagogia tecnicista, que propõe a utilização de uma tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a descrição, especificação e operacionalização dos objetivos em termos comportamentais. Na sua crítica às mistificações curriculares impostas pela tendência tecnicista, o supervisor conduzirá o planejamento dos conteúdos curriculares, tendo em vista os objetivos sociais mais amplos da escola, deduzindo daí os objetivos específicos de cada disciplina, procurando através de um "trabalho solidário previnir as decisões isoladas, permeadas pelos interesses individuais". (137)

Para fugir à tendência curricular tecnicista, altamente centralizadora, requer-se do supervisor e professores, criatividade e iniciativa coletiva para "a criação de conteúdos em função de opções políticas e do compromisso com a libertação do povo." (138) Isso supõe a

"inserção da realidade e experiência sócio-cultural dos educandos na escola. Tal proposta implica dar atenção às formas específicas de produção e reprodução do saber popular que vai da tecnologia do cotidiano, à transmissão da memória histórica, passando pelo saber sobre saúde, transformação da natureza, etc." (139)

(136) BALZAN, N.C. Planejamento aplicado ao ensino-revisão conceitual. 1979, p. 1.

(137) SEE. Textos para reflexão. nº 2, p. 1.

(138) ARROYO, Miguel G. "Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira", In: Cadernos de Pesquisa, (41), 1982, p. 36.

(139) ARROYO, Miguel G. Op. cit., p. 36.

A operacionalização dos objetivos em termos comportamentais, tão aspirada pela pedagogia tecnicista, não foi amplamente aceita nas escolas, dada a dificuldade que impunha na escolha correta da palavra que viabilizasse sua quantificação. Contudo, esta tendência tecnicista do ensino por objetivos tem mistificado as práticas educacionais, no sentido de desvirtuar os fins educacionais, que passam a ser tratados apenas sob os aspectos pragmáticos, imediatos e técnicos, desvalorizando o sentido político, filosófico e ético dos objetivos educacionais. Isso faz "com que o aluno perca a visão da estrutura geral do conhecimento, se torne incapaz de vincular teoria e prática por meio dos processos de transferência e rouba toda a liberdade de aprendizagem do aluno". (140)

Apesar da forte carga de inculcação da ideologia liberal tecnicista, exercida num período de regime autoritário, o supervisor terá percebido a resistência dos professores na assimilação desta ideologia, o que comprova o papel contraditório e transformador da escola, que não se reduz a simples reprodução da ideologia dominante, mesmo em períodos de forte repressão.

Deste modo, a contradição da ideologia dominante se expressa, entre outras formas, na relativa autonomia dos professores que dispõem de uma gama de opções, mesmo estando sujeitos à imposição de guias curriculares ou livros didáticos, cujos objetivos, conteúdos e atividades já são previamente determinados. Os professores gozam assim, de uma margem de liberdade.

(140) CANDAU, Vera Maria (org.) *A didática em questão*, 1984, p. 62.

de para exercer decisões na seleção, ênfase e dosagem das atividades curriculares que influenciarão significativamente as oportunidades e experiências educativas dos alunos.

Além de desmistificar a ideologia liberal tecnicista incorporada no capital cultural do currículo escolar, o supervisor busca também denunciar e combater a inculcação desta ideologia veiculada através do currículo oculto para socializar a criança, segundo normas de comportamento que são muito mais poderosos e duradouros que aqueles intencionalmente transmitidos pelo currículo escolar explícito. (141)

A tendência tecnicista influencia a educação num período altamente opressivo, contribuindo para intensificar o caráter antidemocrático e desmobilizador do currículo oculto. Desta forma, o papel crítico do supervisor é identificar e superar os processos e estruturas escolares que mantêm um opressivo currículo oculto, corporificado por papéis, normas, atitudes e expectativas sociais que refletem o contexto social, as relações interpessoais e estruturas organizacionais da classe. Para minimizar a influência do currículo oculto, o supervisor tem que torná-la conhecida aos professores e alunos, que podem assim se mobilizar para intervir e controlar o aspecto reacionário de suas interações sociais, com um senso de igualdade e solidariedade (142).

Deste modo, o supervisor estaria neutralizando os efeitos discriminatórios e alienantes, resultantes da divisão

(141) Cf. EISNER, Elliot W. *The educational imagination*, p.75.

(142) EISNER, Elliot W. Op. cit., p. 83.

do trabalho responsável pela reprodução das relações de dominação e exploração no interior da escola. O poder na escola seria, portanto, democratizado e humanizado, oferecendo condições para se vivenciar o respeito e a confiança no contexto escolar. Consequentemente se conquistaria um equilíbrio entre autoridade e liberdade responsável e consciente; entre preleção e discussão; obediência e criatividade e entre ensino dogmático e pensamento crítico. Concretiza-se ainda, o restabelecimento do vínculo entre conhecimento e experiência do aluno, tornando a aprendizagem significativa e efetiva.

O currículo oculto visa reproduzir a ideologia dominante, no sentido de desenvolver comportamentos de submissão, garantindo hábitos de rotina, de comunicação unilateral e a sujeição à estrutura vertical e hierarquizada. Entretanto, graças ao caráter contraditório desta ideologia, o currículo oculto faz germinar também resultados educativos positivos de virtudes sociais e intelectuais, configurados pela pontualidade ; força de vontade na dedicação de tarefas difíceis que não são imediatamente recompensáveis. (143)

Os aspectos positivos do currículo oculto, resultantes da contradição ideológica, não são suficientes para assegurar uma educação transformadora. Portanto, o supervisor além de neutralizar os aspectos negativos de sujeição ideológica , pensará com os demais educadores , um projeto que busque consciente e coerentemente privilegiar a iniciativa, a autonomia, a independência intelectual e o espírito crítico como atitudes determinantes do currículo escolar não-explicito.

(143) EISNER, Elliot W. *The educational imagination*, pp. 77-81.

4.6. A Tendência Tecniciста e a Perda da Consciência Histórica

Todos os conteúdos curriculares têm sido influenciados pela ideologia tecnicista, absorvida pelos livros didáticos, que lhe deram ampla divulgação nas instituições escolares. A história, entretanto, dada a sua importância para a formação da consciência crítica do aluno, foi a disciplina mais descaracterizada pela ideologia tecnicista, que extirpou o seu conteúdo de toda criticidade necessária ao desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva.

O mecanismo político mais eficaz para desvirtuar a história foi sua integração à geografia, a partir da Lei 5.692/71, originando os famosos Estudos Sociais que vão constituir parte do núcleo comum do currículo escolar do 1º grau e que deveriam ser apresentados nas quatro primeiras séries, sob a forma de atividade. Esta iniciativa da política educacional brasileira se transforma num instrumento eficaz para mistificar o ensino da história e da geografia nas séries elementares, em que os objetivos e objetos de conhecimento destas disciplinas se confundem e se diluem na perda de identidade e substância de ambas.

A orientação curricular prescrita na Lei que regula o ensino de 1º e 2º graus, prevê que de 5a. a 8a. séries, os Estudos Sociais sejam apresentados sob a forma de áreas de estudo. Esta orientação não foi contudo cumprida nas escolas, que continuaram com a prática tradicional, transmitindo história e geografia separadamente. Entretanto, a maioria dos professores passaram a se habilitar segundo a licenciatura

curta, oferecida pelos Estudos Sociais que desqualificavam mais que preparavam os professores para transmitir história e geografia nas quatro últimas séries do 1º grau.

Desta forma, o ensino da história foi descaracterizado pela formação deficiente dos professores, orientada pela Lei 5.540/68, que regulamenta a reforma do Ensino Superior e prevê a licenciatura curta em Estudos Sociais; pela orientação curricular da Lei 5.692/71 e pela ampla divulgação dos livros didáticos em que a ideologia tecnicista se faz tão presente.

Esta depreciação da história se deve ao fato de que *"a lembrança do passado suscita perigosos discernimentos que ameaçam a sociedade vigente, sempre apreensiva da subversiva memória do passado."*(144) Conseqüentemente, existe um grande interesse da classe dominante em mistificar a verdade histórica que possa acelerar as contradições sociais e desestruturar seu poder hegemônico.

"Conquanto as principais agências de socialização não reflitam os interesses da sociedade, nem possam ser consideradas autônomas em relação a ela (...) as correspondências e contradições, mediadoras entre (...) escolas e sociedade, existem numa tensão dialética e variam de acordo com condições históricas específicas".(145)

É dentro dos parâmetros da mudança histórica da relação dialética entre poder e ideologia que se pode focali

(144) GIROUX, Henry A. *Ideology culture & the process of schooling*, p. 39.

(145) GIROUX, Henry A. Op. cit., p. 40.

zar uma base social para a atual crise da consciência histórica. No Brasil, o esquecimento histórico é determinado pela dinâmica social e econômica que, com o avanço do industrialismo e tecnologia, tem exigido novos mecanismos de controle, exercidos externamente pelo imperialismo dos países desenvolvidos e internamente sob a dominação do militarismo brasileiro. A partir de então, o controle social se exerce não pela repressão física mas, pela inculcação ideológica, que busca garantir a unidade da classe hegemônica através de uma universalidade e legitimação aparentes.

A crise da consciência histórica vai determinar também o descaso do conteúdo da história, na esfera escolar. A noção de progresso como determinante da auto-promoção e auto-disciplina para a construção de uma sociedade melhor, deixou de se voltar para a melhoria da condição humana, significando apenas progresso material e técnico. A técnica se torna, portanto, uma força social que parece transcender o controle humano. Esta visão racional e tecnocrática do progresso nega a consciência histórica e reforça o status quo, minando a dialética da vontade e potencial humanos. Justifica-se assim, o contínuo crescimento das comodidades e da produtividade do trabalho através da crescente submissão do povo às leis que determinam a supremacia da técnica sobre o homem e a natureza⁽¹⁴⁶⁾.

"Omissa sobre sua própria ideologia a cultura positivista não oferece discernimento conceitual de como a opressão pode se mascarar na linguagem e ex

(146) GIROUX, Henry A. *Ideology, culture & the process of schooling*, pp. 40-41.

periência cotidianas. (...) Isto (...) nos impede de usar a consciência histórica para desvelar as formas de dominação que se reproduzem através (...) das suposições do senso comum que estruturam nos sa visão e experiência do mundo (...)." (147)

Esta negação da ação política pela rejeição da criticidade histórica, busca garantir a sustentação da ideologia hegemônica.

A mistificação da história, evidenciada nas atuais propostas curriculares e no conteúdo acrítico dos livros didáticos, foi intensificada pela invasão da cultura positivista no processo escolar. Assim, sob a influência da tendência tecnicista, dá-se mais ênfase aos aspectos positivos do passado que aos negativos; evitam-se temas de conflito; inculca-se o orgulho pelas proezas da nação, transfigurando-se a cientificidade histórica. Constata-se ainda, a crescente especialização e fragmentação da história, responsáveis pelo evidente desinteresse dos alunos por este conteúdo (148).

Para Gramsci, a história é um conteúdo fundamental para pôr

"o menino em contato com a tradição, para fazê-lo compreender que 'a atualidade é uma síntese do passado que se projeta para o futuro', tendo uma importância decisiva na formação da consciência civil e na criação de uma concepção dialética do mundo". (149)

(147) GIROUX, Henry A. *Ideology, culture & the process of schooling*, p. 45.

(148) GIROUX, Henry A. *Op. cit.*, pp. 47-48.

(149) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*, p. 111.

Gramsci acredita que a história deve ser iniciada desde os primeiros anos como método científico, cujo conteúdo vai demonstrar a lenta evolução das estruturas sócio-econômicas da comunidade. Através da história, o aluno deve captar as relações que ligam os acontecimentos e compreender as dificuldades e sacrifícios a que se sujeita o homem para trabalhar a natureza e conquistar espaço para a construção da vida política (150).

O supervisor se propõe criticar as mistificações da tendência tecnicista em que

"a história é apresentada como sucessão de gestos heróicos, que debilitam os sentimentos de justiça e compreensão dos meninos, despertando seus interesses empíricos e seu afã de emulação, chegando-se facilmente à estravagância e ao desprezo das limitações naturais". (151)

Assim, o supervisor denuncia a falsa mensagem histórica que retira do ser humano a capacidade de alterar e construir a realidade face à dominação (152). Contrariamente, a história deve ser entendida como resultado da luta das diferentes classes sociais e não como fruto ideológico de uma elite pensante.

Para superar o enfoque tecnicista da história, o supervisor vincula este conteúdo ao contexto social mais amplo que o determinou, oferecendo através desta disciplina a compreensão das relações de tempo e espaço pelo conhecimento da

(150) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*, p. 112.

(151) BETTI, G. Op. cit., p. 112.

(152) GIROUX, Henry A. *Ideology, culture & the process of schooling*, p. 45.

"(...) temporalidade das relações sociais, das relações políticas, das formas de produção econômica, das formas de produção da cultura das idéias e dos valores"(153)

4.7. Os Livros Didáticos e a Veiculação Ideológica da Tendência Tecnica

Pesquisas recentes têm comprovado a popularização do livro didático como instrumental norteador das atividades docentes na escola. Assim, as reflexões, decisões e programações dos conteúdos curriculares são substituídos pelos livros didáticos que definem o conteúdo das aulas, a metodologia usada e as avaliações a serem aplicadas.

A relevante importância dos livros didáticos na decisão dos conteúdos escolares se justifica pela estafante sobrecarga das atividades dos professores, que deixam que estes livros decidam por eles o que os alunos vão estudar; em que ordem e para que fins. Esta ampla utilização dos livros didáticos nas escolas, requer do supervisor uma análise criteriosa, quanto à seleção dos conteúdos, que implica a exclusão de temas ir

(153) RODRIGUES, Neidson. *A função social e política da escola*, p. 10.

relevantes e a inclusão de assuntos significativos e integra dos à realidade e às necessidades culturais dos alunos pobres.

Esses manuais têm se transformado em instrumento de inegável utilidade para os professores, oferecendo conteúdo especializado; organizando os conteúdos em temas seqüenciados e conferindo uma certa segurança aos professores e alunos com relação à quantidade de conteúdo a ser transmitido e assimilado. Esses livros textos permitem ainda a realização do ensino individualizado, permitindo aos estudantes perseguirem fins idênticos através dos mesmos meios de acordo com suas diferenças individuais. Entretanto, esta pretendida individualização não passa de um despersonalizado isolamento para muitos estudantes (154).

O livro didático não define apenas o conteúdo, se quência e objetivos curriculares, ele veicula também a ideologia tecnicista, permeada nos temas e tópicos apresentados. Reduzido ao mero registro de fatos, o conhecimento é, portanto, divorciado do seu significado político, econômico e cultural, transformando-se num instrumental técnico que debilita o pensamento reflexivo; legitimando e camuflando os interesses de classe. Esta justificação das formas de condutas e crenças dominantes se mediatiza nos livros didáticos através da neutralização do conflito social, da injustiça social e da violência institucional, que são substituídos pela mensagem da harmonia e consenso sociais.

(154) Cf. EISNER, Elliot. *The educational imagination*, pp. 26-27.

Não há espaço no livro didático para os conflitos intelectual, moral e político, que implicariam uma intencionalidade crítica do homem, como agente criador de valores. Inversamente, as idéias são apresentadas como categorias prontas, ahistóricas e reificadas, sustentadas por uma ideologia que oblitera a visão do real.

Conscientes dos mecanismos ideológicos veiculados nos livros didáticos, o supervisor, demais especialistas da educação e professores poderão minimizar os aspectos negativos da pedagogia tecnicista, perscrutando a suposta realidade que se esconde sob o objetivismo e fetichismo dos fatos.

Na veiculação da ideologia oficial os livros didáticos deixam de apresentar aos alunos uma imagem real e coerente de sua vida.

"Os adultos são essencialmente apresentados num papel familiar e muito menos nas suas tarefas profissionais. Na sequência das descrições, as crianças entretêm-se muito mais frequentemente com jogos (...) que, (...) as marginalizam ou as isolam; vêem-se muito menos a participar na atividade dos adultos. Representam-lhes a sociedade de forma muito mais simples e esquemática; os múltiplos papéis sociais quase não são evocados; (...) a não ser recorrendo à fantasia. (...) Em suma, os modelos degradam-se, inferiorizam-se, tornam-se insípidos." (155)

(155) SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. p.89.

Não dispondo de um enfoque central integrador do conteúdo, o livro didático

"desenvolve o significado principalmente através das imagens que ele cria. Estas impressões gerais são talvez as mais fortes mensagens transmitidas. (...) Algumas são criadas pelas qualidades visuais do texto e outras pelo próprio conteúdo escrito. A primeira e mais forte é a imagem da cidade como um lugar limpo e agradavelmente iluminado. É uma imagem criada inteiramente através de ilustrações. As cores vivas, o sentido cômico da fantasia nos desenhos (...) transmitem a sensação de bem estar". (156)

Busca-se suprimir toda impressão de sujeira ou pobreza que possa desvelar as contradições de classe.

Deste modo, o supervisor vai sensibilizar os professores e alunos para utilizar criticamente os livros didáticos, constatando e contestando o seu conteúdo ideológico, divulgado através das mensagens escritas e das sugestivas ilustrações. O exagerado uso destas ilustrações, em que as figuras e as cores substituem as mensagens escritas, busca responder à eficácia dos recursos visuais, tornando os livros didáticos cada vez mais vazios de conteúdo. Os desenhos, além de sua poderosa mensagem ideológica, não têm deixado espaço para se estimular a imaginação e o pensamento da criança. O desenvolvimento da expressividade do aluno torna-se cada vez mais restrito: os desenhos e as figuras dizem tudo.

O supervisor tem que se preocupar também com os livros de leitura que compõem a biblioteca escolar, uma vez que a qua

(156) EISNER, Elliot W. *The educational imagination*, p. 222.

lidade dos referidos livros vai contribuir para o crescimento e enriquecimento intelectual dos estudantes. Atualmente, graças à influência da pedagogia nova, os livros das séries elementares cultivam em vez de combater as duas características da puerilidade: o animismo e artificialismo em que as coisas e animais são personalizados. Assim, nos atuais livros de leitura, "todos falam: as pedras, os animais, as flores e as estrelas (...). E não sô falam como andam, vão à escola, dão mostras de temperamentos, recebem prêmios e castigos". (157)

Estas puerilidades que caracterizam os livros de leitura coincidem com a harmoniosa descrição da vida familiar, urbana e social, que forja uma representação da realidade em que a injustiça, a violência e a sujeira são escamoteadas por trás de um mundo belo, saudável e limpo. Por conseguinte, o supervisor se torna o agente educativo que busca demonstrar as conseqüências deseducativas desta literatura educacional que promove a hipocrisia; uma visão distorcida da realidade; o embotamento intelectual e o atraso mental.

O gosto pela leitura é um hábito que deve ser necessariamente adquirido, principalmente nos nossos dias, em que a grande atração pela televisão, rádio e música é uma tentação irresistível para desviar o aluno da leitura, que é uma recreação significativamente mais rica, mais ativa e mais seletiva. O supervisor promoverá, portanto,

(157) RADICE, Lucio Lombardo. *Educação e revolução*, 1968, pp. 51-52.

"uma longa 'campanha pedagógica', contra a tentação da prolongada passividade do rádio e da televisão para conseguir levar os jovens a enamorarem-se da leitura, pois a leitura é no início cansativa e sempre exige empenho intelectual". (158)

4.8. A Tendência Tecnicista e a Reificação dos Materiais Didáticos

Pode-se perceber o entusiasmo pelos materiais didáticos no processo educacional, a partir da pedagogia liberal antiga, sob a influência do sensualismo associacionista, segundo o qual o pensamento se explica por uma associação de imagens ou cópia dos objetos ou dos acontecimentos. Acredita-se então, que o ensino se volta para a percepção de objetos ou de imagens gráficas que vão derivar as imagens mentais consideradas como a essência das noções e do pensamento. Incorre-se, portanto, na ilusão de que as imagens constituem o pensamento.

Com a pedagogia nova, os materiais didáticos recebem um novo enfoque, segundo a concepção filosófica da criança como modelo de perfeição humana. Nesta perspectiva, a educação busca

(158) RADICE, Lucio Lombardo. *Educação e revolução*, p. 61.

respeitar a liberdade da criança, ditada por suas necessidades interiores, e pelo impulso natural da ação. Os materiais didáticos se transformam, portanto, em estímulos externos para cultivar os sentidos e orientar as atividades das crianças de acordo com seus interesses e maturidade intelectual.

Montessori foi a educadora da Escola Nova, pioneira no projeto de organizar o ambiente de aprendizagem, liberado da imposição adulta, que permitisse o desenvolvimento da criança, de acordo com suas aspirações e experiências pessoais.

Para Montessori

"um material exato, cientificamente graduado, (...) pela sua própria estrutura (séries escalonadas, montagens, etc.) conduz a criança a gestos precisos e coordenados; e assim a uma disciplina e domínio de si mesma jovial e alegre. Classificar e afinar as percepções — e, como consequência, haverá uma ordenação do espírito e das atitudes". (159)

Na pedagogia nova, o papel do professor é o de mediador e facilitador da aprendizagem. Este ideal educativo foi levado até às últimas consequências por Montessori, que via no mestre apenas o elemento de nexó entre o aluno e o material. Compete ao professor, apresentar o material que deve despertar o interesse do aluno e não mais interferir.

Deste modo, o material deixa de ser um estímulo para transmitir conhecimento, ou um meio para elucidar a explicação do mestre: "o material é um substituto do próprio mestre" (160). Neste sentido, é que o exagerado uso dos materiais

(159) SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*, p. 117.

(160) SNYDERS, Georges. *Op. cit.*, p. 118.

didáticos assim reificados, vai ter uma grande receptividade pela pedagogia tecnicista, cuja filosofia positivista não leva em conta o sentido humano da educação.

Conseqüentemente, a pedagogia tecnicista endossa, adota e abusa do projeto Montessoriano, considerando que as exigências da disciplina decorrem da própria natureza do material. Assim, cultuando os sugestivos e notáveis recursos audio-visuais, a pedagogia tecnicista simplesmente dissimula o professor no material que,

"graças a este artifício, permanece presente, terrivelmente presente. Mais ainda: em vez de lá estar — como presença humana — apesar de tudo maleável, influenciável, não completamente excluída do diálogo — apresenta-se revestido da imperturbável rigidez do objeto." (161)

Assim, a pedagogia tecnicista acentua a ênfase no que se refere às técnicas e recursos audiovisuais, desconsiderando que

"sob uma análise superficial, os recursos visuais parecem positivamente renovadores, na medida em que fariam o aluno atuar como totalidade corporal e espiritual de sorte que ver, ouvir e tocar sejam considerados atos tão significativos quanto ler e escrever. No entanto, estes recursos audio-visuais realizam o oposto. Em primeiro lugar, verifica-se que o aluno fica reduzido à posição de mero consumidor e que sua passividade é aumentada pela ilusão de atividade ou de participação que tais recursos supostamente lhe pediriam, uma vez que não é criador deles, mas seu receptor e, quando muito, seu imitador. Em segundo lugar, há nesses recursos, uma tendência a simplificar enormemente as questões

(161) SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*, p. 119.

banalizando o conhecimento, freando o pensamento, tornando o mundo da cultura algo 'divertido', porque na diversão desaparece o trabalho criador como trabalho (isto é, como transformação da realidade imediata numa obra que a exprime e a compreende)" (162)

O excessivo e descabido uso do material didático e recursos audio-visuais absorveu de tal modo a atenção dos professores, que o ensino em si foi negligenciado. Criou-se o preconceito de que uma boa aula seria rica em abundantes materiais didáticos e, conseqüentemente, o professor passou a perder grande parte de seu tempo na confecção de materiais concretos. O supervisor, ao invés de continuar cobrando do docente essa insensata exigência, poderá mostrar-lhe que um professor seguro de seu conteúdo, tem amplas condições de criar recursos pedagógicos da própria situação de aprendizagem e tornar o ensino efetivo sem necessariamente transformar os recursos pedagógicos em fins em si mesmos. Mesmo porque, os prestigiados recursos audio-visuais tendem a transformar a igualdade educacional em nivelamento cultural, pelo baixo nível dos conhecimentos transmitidos.

(162) CHAUÍ, Marilena. "Ideologia e educação", In: *Educação e Sociedade*, p. 32.

4.9. A Pedagogia Tecnicista e a Ênfase na Objetividade do Conhecimento.

Nas condições econômicas, políticas e sociais que determinaram o surgimento da tendência tecnicista, a contribuição das ciências se faz marcadamente presente, daí o caráter pragmatista da pedagogia tecnicista. Passa-se a advogar a objetividade do conhecimento, que para conseguir maior cientificidade deve ser depurado de toda intervenção subjetiva. Como consequência desta ênfase à objetividade do conhecimento, encontram-se hoje amplamente em uso nas práticas educacionais, os testes e atividades pedagógicas, chamados *objetivos*. O resultado mais imediato de tal postura pedagógica, foi o bloqueio à capacidade de expressão do aluno. As provas passaram a ser elaboradas sob a forma de questões alternativas, múlti-pla escolha, etc, exigindo-se do aluno apenas que assinale a questão correta. Deste modo, a busca da cientificidade do conhecimento infestou a escola, se configurando nas atividades pedagógicas, nos livros didáticos. O descaso à opinião do aluno o leva a um mutismo total, embotando seu pensamento criador, crítico e inventivo. Atualmente, reclama-se da incapacidade do jovem de se expressar. Mas, como? Se ele não está sendo preparada para isto, ou melhor, se ele está sendo impedido disto!

Ao supervisor compete criticar e impedir estas práticas pedagógicas que fazem calar o aluno. Devendo antes, desvelar o aspecto negativo do uso exclusivo do x e do sím e não, que contribui para o esvaziamento do conteúdo. Assim, o supervisor promoverá com o professor, condições de aprendizagem que estimulem o pensamento, a criticidade, a comunicabilili

dade e a subjetividade do aluno. Deve-se sensibilizar o professor de que aquela postura é nefasta, principalmente aos alunos carentes, que provindos de um meio familiar e social culturalmente pobres e desestimulante, buscam na escola os instrumentos de cultura que os armem para a crítica e negação de uma estrutura social fundada na desumana exploração dos dominados.

4.10. Ênfase ao Aspecto Quantitativo da Tendência Tecnícista

O supervisor deve estar atento para a ênfase no aspecto quantitativo, característica da tendência tecnícista, muito presente nas práticas pedagógicas atuais. Deste modo, pode-se perceber uma afobação dos professores em vencer programas (livros didáticos), sem se preocupar se os alunos realmente assimilaram a matéria ensinada. A apresentação de um conteúdo não são seguidas atividades de fixação, necessárias a uma maior compreensão e assimilação dos mesmos. Assim, orientados pela pedagogia tradicional: os conteúdos são transmitidos para os alunos sem que se lhes dê tempo de questionar, de comparar, de discutir; o ensino torna-se mecanicista e se exerce sem permitir que o aluno pense, discuta, critique e realmente aprenda. A quantidade é privilegiada em detrimento da qualidade. Mesmo o famoso *feedback*, tão em voga na pedagogia tecnícista, e que

neste caso apresenta grande valor educativo, é desconsiderado, uma vez que esta retro-alimentação supõe, depois da avaliação, uma retomada pelo professor, dos conteúdos não assimilados . Mas isso não acontece, o professor sempre acredita que o mau desempenho escolar é um problema dos alunos, ele não pode interromper o programa para ajudar os que têm *mais dificuldades* ou os *menos esforçados*, se assim procedesse, os *bons alunos* ficariam prejudicados. Neste aspecto, o supervisor terá uma tarefa árdua de sensibilizar os professores e demais agentes pedagógicos para uma educação essencialmente comprometida com os alunos das camadas pobres da população.

O aspecto quantitativo privilegiado pela tendência tecnicista da educação, pode ser evidenciado também nos estudos de recuperação, introduzidos pela Lei 5.692/71, que estabelece que "*o aluno de aproveitamento insuficiente (...) e que demonstre melhoria (...) após estudos a título de recuperação, ter-se-á como aprovado.*" (163)

A recuperação é um mecanismo utilizado pelas autoridades educacionais, no sentido de se promover uma percentagem de aprovação mais significativa, que possa denegrir as tabelas estatísticas que denunciam o vergonhoso descado da política brasileira, com relação aos problemas educacionais.

A exigência da recuperação é uma pressão velada sobre os professores que se vêem coagidos a aumentar o número dos aprovados, uma vez que a recuperação já está implícita no próprio processo ensino-aprendizagem, que se bem conduzido ofere

(163) BARROS, Samuel Rocha. *Estrutura e funcionamento do ensi*no de 2º Grau, 1975, p. 304.

cerá amplas oportunidades, durante o ano letivo, para preparar o aluno para a série seguinte. Não será essa carga mínima reduzida a poucos dias de aulas de recuperação, oferecida no final do ano que vai realizar o *milagre* da aprendizagem. Mesmo porque, a recuperação acontece num clima tenso de marcada insatisfação dos professores em que a tendenciosa simplificação dos conteúdos só pode levar a uma promoção automática, que não determina uma verdadeira recuperação dos alunos.

Os professores intuindo o autoritarismo legal, imposto pela recuperação, adotam mecanismos de resistência que vão prejudicar, discriminar e excluir os alunos que requerem maior assistência para enfrentar o desafio da seletividade escolar . Estes mecanismos estão presentes na cumplicidade pactuada entre alguns professores, que já no primeiro mês do ano, decidem quais os alunos que não terão condições de sequer entrar nos estudos de recuperação. Naturalmente, estes alunos fadados à reprovação são exatamente os alunos pobres da classe que não sabem falar com esmero; não possuem um código lingüístico apurado e nem apresentam hábitos de estudo desejáveis.

O estatuto de cada escola prevê que o aluno atinja no final do ano, um número mínimo de pontos, como condição necessária para se submeter aos estudos de recuperação. Assim , se o total de pontos exigidos é 12 (doze); o professor não atribuirá mais que 2 (dois) pontos como média bimestral, cujo total dos quatro bimestres somarão 8 (oito) no final do ano e reprovarão o aluno, sem dar-lhe oportunidade de se submeter aos estudos de recuperação.

Estes alunos são avaliados no final de cada bimes-

tre, em Conselhos de Classe, com a participação dos professores, diretor e *especialistas* de educação. Entretanto, esta apreciação não busca refletir as dificuldades dos alunos no sentido de superá-las. Assiste-se nesses rituais um frio e seletivo julgamento dos professores que rotulam esses alunos de vadios, *preguiçosos* e *burros*. Como as dificuldades dos alunos incidem em várias disciplinas, os professores se tornam mais seguros pela garantia do consenso, que justifica sua suposta infalibilidade de critério e justiça. Desta forma, descomprometidos com uma educação democratizadora, os professores lavam suas mãos e consciências, não tendo mais nada a fazer senão reprovar.

Se a recuperação é um impositivo legal, devendo ser necessariamente cumprido na escola, que ela se efetive no decorrer do ano letivo, sob a forma de recuperação paralela através de reforço extra-classe, para que no final do período letivo as dificuldades de aprendizagem já tenham sido sanadas. Evita-se, assim, a farsa dos estudos de recuperação que culmina o término do período escolar.

O supervisor se oporá a estas dinâmicas desmoralizantes do Conselho de Classe, que deve ser transformado num momento educativo que busque democratizar a educação e socializar o ensino. "O Conselho deverá ser também um momento de reflexão e auto-análise do professor, como agente de educação , aquilatando, portanto, o seu desempenho e os seus resultados"⁽¹⁶⁴⁾.

Torna-se, portanto, necessário combater e substitu

(164) RANGEL, Mary. *Supervisão pedagógica: um modelo*, 1979 , p. 51.

ir o caráter elitizante das atuais práticas de avaliação, cujos julgamentos depreciativos se manifestam ora na irritação do professor, ora no seu esquecimento dos alunos pobres. Es

"crianças são submetidas repetidamente a um bombardeamento emocional que termina por reduzi-las em suas possibilidades reais, desvalorizando-as. Essas (...) crianças, defrontando-se com tarefas cuja finalidade não percebem e para as quais o fracasso é freqüente, (...) automatizam um estilo de reação. Provam, assim, aos professores a certeza de seu julgamento, ao mesmo tempo que o reforçam em suas atitudes depreciativas".(165)

Consolida-se, portanto, a autodesvalorização que estigmatiza a criança e a persegue por toda sua vida escolar.

O supervisor crítico é consciente de que a pedagogia tecnicista, na escola, subjuga e neutraliza o conflito, realizando o que toda tecnocracia deseja: o tratamento elitista do saber, a visão dicotômica da realidade, a eliminação da totalidade e da contradição. Assim, se os métodos pedagógicos não se libertarem da tendência ideológica da pedagogia tecnicista, o aluno

"não poderá participar ativamente da cultura, permanecendo um mero consumidor de conhecimentos já elaborados, já construídos e assimilados por outros; será essa caixa negra receptora passiva de todos in puts cujo sentido e cuja razão de ser são solenemente ignorados. Essa 'pedagogia', calcada numa psicologia que se impõe como força social, modelando para o homem sua própria imagem e dirigindo os processos educativos, termina por fazer do educando uma máquina que pode ser programada ;

(165) BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito? p. 62.

como se seu comportamento devesse enquadrar-se num tipo de operação comercial onde os gastos devem ser mínimos e máximos os benefícios".(166)

(166) JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. 1975, p. 152.

C O N C L U S ã O

Na análise que desenvolvemos sobre a influência das pedagogias tradicional, moderna e tecnicista como orientadoras das práticas pedagógicas atuais, procuramos pensar um projeto de supervisão voltado para a democratização da educação, principalmente através da desmistificação do ensino. Buscamos evidenciar as condições econômicas, sociais e políticas que engendraram cada uma das concepções filosóficas acima referidas, bem como a penetração das mesmas no interior da escola com todas suas transfigurações ideológicas.

No exame destas três tendências pedagógicas, buscamos historicizar a educação, pondo em evidência a relação dialética entre o sistema educacional e o sistema de produção econômica e cultural, que explica os interesses da burguesia em exercer sua dominação através da instituição escolar.

Para veicular uma visão crítica da educação contextualizada no sistema social mais amplo, o supervisor será o *intelectual orgânico* que vai politizar os agentes educativos e desmistificar o ensino, criticando sua configuração puramente instrumental, técnica, ahistórica e apolítica representada pelos

professores; e persuadindo a comunidade escolar de que a prática educacional corporifica valores, fins e significados específicos. Assim, o supervisor pedagógico contribuirá para que professores e estudantes transcendam esta visão pedagógica restritiva que dissimula a relação entre saber e distribuição de poder, e possam compreender como o conhecimento pode ser adulterado e descaracterizado segundo os interesses da ideologia dominante.

O supervisor é pensado, portanto, como agente democratizador da educação que busca a emancipação dos professores instrumentando-os com conceitos teóricos críticos que possam explicar as origens objetivas e sociais de sua pedagogia do senso comum, transformando os pré-conceitos, experiências ritualizadas e práticas rotineiras dos docentes em práticas pedagógicas críticas, conscientes e coerentes com fins educacionais voltados para uma educação humanizante e libertadora.

O primeiro passo do supervisor será o de tornar os professores conscientes dos

"(...) conflitos existentes entre consciência e realidade, iluminando as contradições 'internas' da consciência, suas ilusões e fantasias, sua fictícia problemática, que constituem um adorno ideológico e idealista das limitações e conflitos econômicos e reais (...)" (167)

de que eles não se apercebem. Superando sua visão ingênua e a-histórica da educação, os professores compreenderão que os pro

(167) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*, p. 21.

blemas educacionais são expressão da realidade social e material e só serão superados quando se superar também a situação existente de divisão do trabalho, dicotomizado em trabalho intelectual e manual.

Conseqüentemente, os educadores percebem que para realizar uma educação transformadora, devem se unir ao movimento da classe social revolucionária e transmitir para os alunos as aspirações desta classe.

"A tarefa própria do educador consiste em ajudar os indivíduos a superarem o velho de sua consciência e construir um novo mundo adequado à ciência e às necessidades das urgentes tarefas sociais". (168)

Para a concretização de tal meta, o supervisor intenta estabelecer com os professores o mesmo clima cultural que resultará das concepções educativas de ambos e determinará a formação de um bloco histórico, em que a educação é percebida nas suas implicações teóricas e práticas. Para conquistar o consenso ativo e participativo dos professores, o supervisor exercerá uma direção consciente, que exclui o autoritarismo mas exige a autoridade e disciplina, indispensáveis na relação hegemônica. Esta relação educativa entre supervisor e professor se promove dialeticamente, permitindo a ampliação cultural dos professores que ascendem do "sentir para o compreender e para o saber" (169). educativo. O contato com a prática docente vai aprofundar tam

(168) SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*, p. 26.

(169) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. p. 107.

bém a visão teórica do especialista, culminando num saber enriquecido pelo "*compreender e pelo sentir*"⁽¹⁷⁰⁾.

Esta proposta do supervisor de inserir o professor na realidade histórico-política da educação, deverá elevar a pedagogia docente do senso comum a uma concepção filosófica da educação depurada das influências ideológicas, que mistificam e descaracterizam a prática pedagógica.

Para se estabelecer a relação hegemônica entre mestre e aluno, torna-se necessário que aquele conheça a cultura folclórica do estudante, para fazê-la emergir e contrastã-la com uma nova concepção de mundo. O professor deve cuidar para que deste contraste prevaleça a concepção superior de cultura. Nesta relação educativa dã-se prioridade à formação da cons-ciência histórica do indivíduo antes que à transmissão de cultura. Busca-se assim, inserir o aluno na história, mostrando-lhe os aspectos contraditórios da realidade e a dialética do desenvolvimento histórico, pressupostos indispensáveis para a transformação da prática educativa⁽¹⁷¹⁾.

Para se tornar este *intelectual orgânico*, organiizador e integrador da cultura para a conquista de uma consciência histórica superior, o supervisor pedagógico deverá ter uma compreensão clara de que a superação de uma pedagogia por outra resulta da luta de classes, travada entre burguesia e proletariado, em que a primeira busca fortalecer seu poder hegemônico, através da educação, quando este se encontra ameaçado pe

(170) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como he*
gemonia, p. 107.

(171) Cf. BROCCOLI, Angelo. Op. cit., pp. 106-109.

las pressões, lutas e reivindicações do proletariado. Isso porque,

"a educação, como saber sempre referido a um fazer, se alimenta dessa tensão inerente ao capitalismo, entre a melhoria da força de trabalho e o modo de realizar essa melhoria. Ela deverá fazer crescer e aumentar a competência técnica e instrucional do trabalhador, procurando tornar o saber, parte do capital como força produtiva. Nisso ela se opõe à divisão, nascida nos contornos do modo de produção capitalista entre o saber e o trabalho." (172)

Deste modo, a função crucial da escola de reprodutora da cultura dominante não acontece mecanicamente. Enquanto as escolas se empenham na mediação das tensões sociais, políticas e econômicas da sociedade, elas o fazem de um modo contraditório e complexo. As escolas funcionam explícita ou implicitamente, de acordo com as regras estabelecidas pela sociedade, mas não em termos inteiramente determinados pela sociedade. Diversos entraves institucionais, diferentes culturas escolares, várias forças regionais e da comunidade, diferentes formações sociais e muitos outros fatores conferem vários graus de autonomia e complexidade ao sistema escolar (173).

Assim, a educação é mediadora de uma estruturação ideológica que tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Essa ideologia quando exercida pela classe dominante, busca ocultar os antagonismos de classe, que estão sempre na emergência de aflorar, uma vez que a hegemonia explícita também elementos da classe dominada. Conseqüentemente, a educação

(172) CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição, p.93.

(173) Cf. GIROUX, Henri. Ideology, culture & the process of schooling, p. 58.

além de reproduzir a ideologia dominante, ela a contraria e nega.

Procuramos no decorrer do trabalho constatar e analisar os fatores que contribuem para a contradição da ideologia dominante, com o objetivo de tornar os supervisores conscientes dos mecanismos de dominação e controle social, existentes no dia-a-dia escolar. Isso porque, embora a educação não seja a mola das transformações sociais, a escola é por sua natureza, um terreno de luta em prol do novo e contra o velho, em que as forças do progresso destróem qualquer esquematismo, encontrando espaço favorável na escola, na cultura e na educação⁽¹⁷⁴⁾.

Assim, a educação nega a divisão de classes própria da estrutura social capitalista, quando possibilita a socialização do saber, instrumento de crítica do proletariado, levando-o a perceber o desinteresse da burguesia em materializar as promessas que respondem às suas necessidades e aspirações. Deste modo, a educação reproduz uma estrutura social mas, concomitantemente, fomenta as contradições que possibilitam sua superação.

O supervisor como agente transformador da escola, mobiliza todos agentes educativos para repensar um projeto pedagógico politicamente comprometido com os interesses dos dominados, de modo que a cultura transmitida não se dissocie das necessidades sócio-econômicas dos alunos. Isto requer oferecer conteúdos úteis, significativos e de alta qualidade aos alunos pobres, que devem merecer maior assistência em suas ati

(174) Cf. RADICE. Lucio Lombardo. *Educação e revolução*, p. 39.

vidades educacionais, para que não sejam levados a evadir da escola e se tornarem para sempre excluídos dos benefícios da educação.

Para promover uma educação não discriminatória , o supervisor lutará contra a tendenciosa postura dos professores que preferem trabalhar os melhores alunos e carregam o arraigado preconceito de que a falência do ensino se deve ao indiscriminado acesso escolar a todos. Para tanto, o supervisor conquistará o consenso dos professores no sentido de perseguirem outros fins educacionais, que não os dominantes ou se empenharem na concretização real dos objetivos proclamados que servem aos interesses do proletariado, mas que são sempre sonegados.

O supervisor será o intelectual ou educador político, que colabora com a luta da classe trabalhadora. Por isso ele assume não apenas um papel de militante, mas se torna um persuasor constante no dia-a-dia escolar, procurando ampliar a dimensão política da rotina educativa. Assim, o supervisor se inteirando da experiência dos educadores e do saber popular do aluno promoverá a elaboração teórica de sua ação que se realiza no desvelamento das mistificações que caracterizam a fragmentação da prática educativa dos docentes. Nesse processo de desideologizar a educação, o supervisor estará contribuindo para que o professor reapropriar a totalidade do fenômeno educativo, e possa usar sua criatividade para articular o saber dos dominados.

Na medida em que o supervisor busca contribuir para melhorar a prática pedagógica dos docentes, na sua denúncia do caráter ideológico das pedagogias tradicional, moderna e tecnicista, ele coloca em evidência que

"a presença das crianças do proletariado é não só medida de justiça social, mas condição para que o ensino atinja a própria finalidade, influência, função desempenhada e não tolerância desdenhosa que vai até a relegação". (175)

Esse trabalho do supervisor não se processa unilateralmente, no sentido de que apenas este educador pode contribuir para a politização e crescimento do professor; ocorre uma dialetização em que o supervisor no seu empenho em desmistificar a educação, tem um contato mais íntimo com os conteúdos, relação professor-aluno, métodos, técnicas, etc... e se enriquece também com a experiência do mestre, tornando-se assim , cada vez mais capacitado para ajudar (não controlar) o docente. Nesta relação educativa, tanto professor quanto supervisor, se tornam cada vez mais instrumentalizados para concretizarem a praxis educativa de uma educação libertadora.

O supervisor tem que lutar contra a ideologia dominante, impedindo seu efeito neutralizador sobre os antagonismos e contradições de classe, e como contrapartida, tornará o saber acessível aos alunos da classe proletária, alterando o saber transmitido e eliminando os demais mecanismos de seleção e exclusão dos dominados. Deste modo, o supervisor estará buscando a unidade teoria e prática que concretiza a praxis educativa de uma pedagogia revolucionária.

Para tanto, torna-se necessário combater a orientação desmobilizadora da tendência tecnicista, superar o intelectualismo formal da pedagogia tradicional e criticar os efei

(175) SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não direti*vas, p. 238.

toe negativos de práticas pedagógicas espontaneístas, inspiradas pela pedagogia nova. A concepção do valor cultural do saber é insuficiente, porque unilateral, tanto na pedagogia tradicional, quanto na pedagogia nova. O saber é realmente, como o pensa a pedagogia tradicional, uma realidade exterior ao indivíduo, que ele deve assimilar e que não pode reinventar por si mesmo, isso não significa, entretanto, que ele deva ser imposto ao aluno. O saber é realmente criado pelo homem, como pensa a pedagogia nova. Mas não é criado pelo indivíduo. É criado historicamente pela humanidade, em condições sociais determinadas. O saber é uma das conseqüências da atividade humana de transformação do mundo ⁽¹⁷⁶⁾.

A pedagogia nova inspirada pelos ideais educativos de Rousseau, centraliza o processo educacional no aluno, cujos interesses e experiência determinariam a conquista autônoma de sua própria formação sem a intervenção de um saber construído historicamente e transmitido pelo mestre. Inverte-se, portanto, a relação educativa, em que o sujeito norteador da educação desloca-se do ensino (representado pelo professor) para o educando.

Esta renovação pedagógica é um mérito inegável da Escola Nova por suscitar os estudos da psicologia infantil ; por promover a relação entre escola e sociedade, entre individuo e comunidade; por revolucionar

"o ensino verbalista, livresco que se fossiliza na memória estéril e perde de vista a realidade viva do educando. Em vez de guiar o menino para a conquista do mundo, a escola se empenhava em oferecer-lhe noções mortas, em habituá-lo a uma contemplação passiva da realidade. (...) Destas premis

(176) CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica, 1979, p. 279

... nasce o ensino individualizado (...) para dar a cada qual o que necessita". (177)

Entretanto, a pedagogia da escola nova foi apropriada pela burguesia reacionária, que transfigurou seu objeto de fomentar no aluno o hábito da observação, da experimentação, e o contato com o mundo. Sob o pretexto de combater a memorização e liberar o aluno do verbalismo, suscitando nele interesses concretos, a pedagogia nova foi manipulada pela classe dominante, que se serviu de suas falhas e omissões para intensificar seu caráter ideológico. Desta forma, passou-se a aligeirar os programas, a criar facilidades no ensino, que determinariam mecanismos discriminatórios e afastariam esta pedagogia cada vez mais do espírito científico.

Gramsci critica o espontaneísmo da Escola Nova, de corrente da maneira abstrata e metafísica de se conceber a natureza, que deveria ser pensada historicamente, constituída por relações sociais historicamente determinadas. Esta concepção espontaneísta da educação

"encerraria cada indivíduo em seu mundo, em sua experiência circunscrita, cristalizando a situação social existente. Os menos favorecidos se veriam confinados em sua filosofia primitiva, em seu folclore, quando a obrigação da escola (...) é conduzir o menino a uma visão historicista e racional da vida". (178)

(177) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*, p. 43.

(178) BETTI, G. *Op. cit.*, pp. 49-50.

O supervisor deve estar consciente das limitações, tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova, que apresentam modelos pedagógicos limitados por não conseguirem integrar teoria-prática e conteúdo-método. Uma das mais sérias limitações compartilhadas por estas pedagogias, diz respeito à sua negação implícita do estudante como sujeito do processo educacional. A subjetividade é desvalorizada pelas duas tendências pedagógicas: os escolanovistas sucumbem por uma visão de liberdade, transfigurada numa forma sutil de manipulação, em que a realização pessoal se transforma em complacência pessoal. Os tradicionais negam a subjetividade por não reconhecerem a legitimidade das relações sociais na classe e pelo uso indiscriminado de métodos que impedem o aluno de pensar, agir e criar.

O supervisor deve perseguir um projeto pedagógico em que educador e educando se tornem sujeitos da aprendizagem.

"Este trabalho comum de formação educacional já não mais obriga a realidade a se adaptar aos esquemas estáticos do conhecimento objetivado, mas permite apreendê-la enquanto processo histórico em mudança e passível de transformação, em que os homens estão incluídos sempre como objetos e como sujeitos. Nas 'ações do conhecimento' e de formação da realidade, que se desenvolvem conjuntamente, a humanização é experimentada e comprovada como prática refletida e engajada, criativa e perspectiva".(179)

Nesta reflexão e ação conjunta, educador e educando se transformam em sujeitos do conhecimento, podendo desvelar

(179) KOWARZIK, W.S. *Pedagogia dialética*, 1983, p. 78.

-lo, analisá-lo e recriá-lo criticamente. (180)

Para tornar o saber acessível aos alunos sócio-economicamente desprivilegiados, o supervisor tenta recuperar a unidade conteúdo-método. Sem desvalorizar o aspecto metodológico e motivacional, o supervisor enfatizará

"a exigência da sistematicidade, da organicidade e da racionalidade do saber. A tendência a superar a alternativa entre espontaneidade do aluno e organicidade do saber, entre interesses subjetivos e dados objetivos, entre motivação e racionalização". (181)

impede a dicotomização conteúdo-método e responde aos ideais de uma educação integral do homem.

Deste modo, uma pedagogia voltada para as necessidades culturais das camadas populares, se edificará da contribuição e superação das pedagogias tradicional e nova, através da utilização de

"métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos". (182)

(180) FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*, p. 61.

(181) MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogía moderna*, p. 142.

(182) SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, pp. 72-73.

Com relação à tendência tecnicista, o supervisor não prescinde da grande contribuição da técnica no campo educacional, ele depura a pedagogia tecnicista de toda sua conotação ideológica, resultante da ênfase no pragmatismo utilitarista que esvaziou a ciência de sua dimensão humana, ética e política.

Depois de haver reivindicado o valor da ciência como arma antidogmática os positivistas, ao desconsiderar sua historicidade, conferiram-lhe um caráter metafísico. Assim, na tentativa de absolutizar a ciência, sucumbem para um novo dogmatismo que deifica o fato, inslucive no plano político, consolidando reacionariamente o status quo. (183)

Como consequência da tentativa de se dissociar o fato de qualquer norma valorativa, dicotomizou-se a unidade instrução-educação, enfatizando-se a primeira e transformando

"o aluno em mera passividade, um mecanismo receptor de noções abstratas. O aparente se converte em real na consciência do menino. Porém esta consciência não é de modo algum individual: (...) é o reflexo da fração de sociedade civil em que o menino participa (...). A consciência da imensa maioria das crianças reflete relações civis e culturais diferentes e antagônicas daquelas apresentadas nos programas escolares. As certezas de uma cultura avançada se convertem em verdades segundo os quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica (...)". (184)

Para recuperar o nexos instrução-educação deve-se buscar a unidade escola-vida, que supõe o trabalho vivo do pro

(183) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*, pp. 22-24.

(184) BETTI, G. *Op. cit.*, p. 90.

fessor na determinação "do mesmo 'clima cultural' ou da coindidência entre o certo e a verdade, conforme os níveis do ambiente superior". (185) Consciente do contraste entre seu capital social e cultural e daquele representado pelos alunos, o trabalho do professor será o de acelerar e disciplinar a formação do menino de modo que este se eleve aos níveis da cultura superior (186). Para esta educação a instrução é insubstituível, possibilitando uma assimilação viva de noções significativas que se convertem em estímulos para futuras indagações.

É preciso também levar em conta os aspectos tendenciosos da ideologia tecnicista que impedem a formação do homem integral. Isso porque, na tentativa de responder a exigências sociais conflitantes que requerem uma educação de massa e individualista, a pedagogia tecnicista tende a formar homens estandardizados ou a acentuar a separação entre os homens. Desta forma, a moderna tecnologia educacional representada pelos meios audiovisuais, cibernética e informática representam um progresso em termos de noções, sem jamais ter condições de responder por uma educação integral do homem. (187)

Este caráter contraditório e restritivo da pedagogia tecnicista deve se constituir em ponto de partida para sua própria superação que, segundo Gramsci, se concretiza na revalorização do trabalho como atividade humana e social. Consequentemente, a educação se constituirá na "promoção do traba-

(185) BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*, p. 170.

(186) BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*, p.91.

(187) MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogía moderna*, pp. 208-209.

lho intelectual e manual (...) numa organização educativa unitária, ligada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta". (188)

Para realizar este princípio educativo preconizado por Gramsci, de valorização do trabalho humano, o supervisor deve viabilizar a integração dos conteúdos escolares à experiência de trabalho vivenciada pelos alunos. Mesmo porque, em nossas escolas públicas a cultura da maioria dos alunos é significativamente marcada pela experiência de trabalho, que o estudante vivencia através de sua própria força de trabalho, ou pelo contato com o mundo do trabalho que ele tem em seu ambiente social.

Para imprimir nos conteúdos educativos o significado do trabalho, a educação deve ser conduzida de modo que os alunos possam

"compreender o mundo do trabalho, as relações sociais que ele condiciona, sua importância na produção de riquezas e do social, particularmente os efeitos que acarretam, para os indivíduos, as diferentes formas de sua organização social. (...) Assim, resgata-se a identificação do ensino com a realidade. E, então, instaura-se uma nova dimensão pedagógica a que se utiliza da própria experiência de vida do aluno para introduzi-lo na compreensão do mundo e das coisas feitas pelo homem, educando-o para responsabilidade social e política". (189)

Na centralização do trabalho como tema integrador da cultura elaborada à realidade e experiência do aluno, o su-

(188) MANACORDA, M.A. *El princípio educativo en Gramsci*, p. 309.

(189) RODRIGUES, Neidson. *Planejamento curricular: um instrumento para renovação da prática educativa*. p.6.

pervisor estará promovendo um projeto democrático de educação, conferindo significado aos conteúdos educativos que por sua utilidade são realmente assimilados pelos alunos. Deste modo , o saber oferecido aos dominados, partindo de sua experiência , vai contribuir para a sistematização, organização e coerência de um saber científico.

Neste projeto pedagógico democratizante, o supervisor intenta realizar a apropriação dialética do verdadeiro conhecimento, que se resume numa síntese da cultura do aluno enriquecida pelo saber científico do professor em que ambos aprendem: a educação não acontece se professor e aluno não identificarem as respectivas culturas. "Esta síntese continuidade-ruptura, é precisamente o que constitui o marxismo na experiência da luta de classes, tal como é travada pelo proletariado" (190).

Saviani explicita bem a função da escola na democratização da educação:

"... A escola só poderá desenvolver um papel que contribua (...) para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido (...) ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes..." (191)

Assim, o supervisor mediatizará essa função da escola, na medida em que seu papel político desvela como se dão as relações de poder e quais as bases do poder.

(190) SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não diretivas?, p. 313.

(191) SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica, 1982, p. 187.

"Descobrimos o lugar que se ocupa no processo produtivo e que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas". (192)

É nesta perspectiva, que a educação deve ser politizada e o conteúdo do saber alterado, para que o conhecimento deixe de ser alienante e alienado e se torne instrumento de combate à condição explorada da classe proletária. Portanto,

"o aluno (...) deve ser estimulado a conhecer-se a si mesmo, isto é, as possibilidades de realizar-se e conhecer-se no ambiente, para transformar a história e para modificar, segundo sua visão racional do mundo, as relações existentes. (...) Em tal concepção, é o educador (...) que, obrigando o aluno a uma contínua autocrítica, luta por ser superado e enriquecido nessa superação". (193)

(192) SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica, p. 187.

(193) BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, pp. 161-162.

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

ARROYO, Miguel G. "Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (41), maio/1982.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1979.

BALZAN, N.C. *Planejamento aplicado ao ensino-revisão conceitual*. (mimeo) UNICAMP, Campinas, 1979.

BARROS, Samuel Rocha. *Estrutura e funcionamento do ensino de II grau*. Livraria Francisco Alves Editora S.A., Rio de Janeiro, 1975.

BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*. Ediciones Martínez Roca S.A., Barcelona, 1981.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *O educador: vida e morte*. Edições Graal Ltda, 1982.

- BRANDÃO, Zaia (Org.) *Democratização do ensino: meta ou mito?* , Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1985.
- BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. Editorial Nueva Imagen, México, 1979.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. Cortez e Moraes, São Paulo, 1979.
- CANDAU, Vera Maria (Org.) *A didática em questão*, Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. "Ideologia e Educação", In: *Educação e Sociedade*, nº 5, janeiro/1980.
- CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus* Saraiva, São Paulo, 1980.
- CARAYON, Elza Marie P. (elaboração) *Considerações sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau*. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1984.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*, Zahar Editores , Rio de Janeiro, 1979.
- CROSBY, Murriel. *A moderna supervisão do ensino primário*. Livraria Freitas Bastos S.A., Rio de Janeiro, 1967.
- CURY, C.R.J. *Educação e contradição*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1979 (mimeo)

- DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*, Editorial Fragua, Madrid, 1972.
- EISNER, Elliot W. *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing Co. Inc., New York, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. Editora Cortez e Moraes, São Paulo, 1979.
- GIROUX, Henry A. *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press, Philadelphia, 1981.
- JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Imago Editora Ltda, Rio de Janeiro, 1975.
- KOWARZIK, W.S. *Pedagogia dialética - de Aristóteles a Paulo Freire*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.
- LENHARD, Rudolf. *Fundamentos da supervisão escolar*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1974.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica de professores da Escola Pública*. São Paulo, PUC, Tese de Mestrado, 1984.
- LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. A. Redondo Editor, Barcelona, 1972.

ROSSI, W.G. (Apresentação). *A.S. Makarénko - Conferências sobre educação infantil*. Editora Moraes, 1981.

MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogia moderna*. Oikos-tau S.A. , Ediciones, Barcelona, 1969.

_____. *El principio educativo en Gramsci - Americanismo y Conformismo*. Ediciones Sigueme, Salamanca, 1977.

_____. *Antonio Gramsci - La Alternativa Pedagógica*. Editorial Nova Terra, Barcelona, 1976.

MARX, Karl e Friedrich Engels. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e Notas de Roger Dangeville. Moraes Editores, Lisboa, 1978.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Autores Associados/Cortez Ed., 1982.

_____. (Org.) *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

NAGLE, J. (Org.) *Educação e linguagem*. Edart, São Paulo, 1976.

NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. Difusão Editorial S. A., São Paulo, 1981.

PINO, Ivany Rodrigues (Coord.) "Supervisão educacional: novos caminhos". *Cadernos CEDES*, nº 7, Cortez Editora, São Paulo.

RADICE, Lucio Lombardo. *Educação e revolução*. Paz e Terra, R.Janeiro, 1968.

REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.

RODRIGUES, Neidson. *A função social e política da escola*. Belo Horizonte, 1982 (mimeo).

_____. *Por uma nova escola - o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1985.

RANGEL, Mary. *Supervisão pedagógica, um modelo*. Petrópolis, Vozes, 1979.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil (1930/1937)*. Petrópolis, Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. "A filosofia da educação na história da educação brasileira". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 150, maio-agosto/1984 (no prelo):

_____. "Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)", *Educação e Sociedade*, nº 15, agosto/1983.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. Editorial Grijalbo S.A., México, 1966.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1975.

USSAMI, Yoshie. *Atuação da supervisão no desempenho das atividades dos docentes de 2º grau*. Editora Resenha Universitária Ltda, São Paulo, 1976.