LENILDA RÊGO ALBUQUERQUE DE FARIA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26 / 05 / 97

Assinatura: _____
Prof.Dr. Antônio Carlos Bergo

"A PRÁTICA DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE BRASILÉIA (AC), REPENSADA SOB A LUZ DA FILOSOFIA: AVANÇOS E RECUOS."

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS - 1997

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F225p

Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de
A prática da supervisão educacional no município de Brasiléia (AC), repensada sob a luz da filosofia : avanços e recuos / Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Antonio Carlos Bergo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Supervisão educacional. 2. Filosofia da educação. 3. Professores - Formação. 4. Ensino de primeiro grau. 5. Prática de ensino. I. Bergo, Antonio Carlos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Memorial

Refletindo sobre o que seria significativo abordar neste espaço e garantir a sua finalidade, organizaremos nossa redação em três momentos gerais: o de minha formação; da atuação profissional e da produção científica, buscando sempre que possível fazer uma análise crítico-interpretativa e articuladora desses momentos.

Filha de colono[1] e trabalhadora doméstica, cursei o 1º e 2º graus em escolas públicas, concluíndo em 1988, aos dezoito anos, o 2º grau magistério, marcada por uma relação ingênua com a filosofia entendendo que esta preocupava-se apenas com os porquês das coisas, e fortemente influenciada por uma compreensão caricaturada do não diretivismo rogeriano.

É norteada por estas compreensões que integro a equipe de supervisão da zona rural, no município de Brasiléia-AC, a convite da então diretora de 1º grau, a valiosa professora Zeli Correa, em função da carência de profissionais com especialização em supervisão onde, juntamente com as colegas Luzia e Noêmia, vivenciei uma experiência valiosa: de empacotadoras de planos de aula, a serem executados pelos professores, passamos a mediadoras e fomentadoras da reflexão sobre a prática docente.

Evidentemente, este salto qualitativo só foi possível à medida em que tivemos oportunidade, através da participação nos cursos de Fundamentos da

---

[1] -COLONO- é aquele que adquirir lotes ou parcelas em áreas destinadas à colonização para cultivar a terra. No Acre, este caracteriza-se especialmente pela cultura de subsistência.

Educação, promovidos pela Universidade Federal do Acre -UFAC - de refletir sobre os objetivos e finalidades da educação escolar, de acordo com as proposições do professor Saviani. Ao vislumbrar a formação superior, encontrava na graduação em Filosofia, mesmo sem saber o seu sentido e significado, a maior das minhas aspirações, pois mesmo que marcada por uma relação ingênua com a Filosofia, identificava-me quando lia ou ouvia alguém dizer que Filosofia significa *"amigo, amante da sabedoria"*, talvez por isso duvidasse do que haviam me ensinado no 2º grau.

No entanto, ao saber que na UFAC não havia a graduação em Filosofia e na medida em que não existiam condições de deslocamento para outros Estados busquei, entre as oportunidades que foram-me dadas - as graduações de Letras e Pedagogia - aquela que mais se aproximasse, na qual eu pudesse manter contato com alguns sistemas filosóficos.

Assim, no ano de 1993, graduei-me em Pedagogia, no campus de Xapuri. Hoje, posso dizer, face ao ponto em que antes encontrava-me, que o momento da graduação significou a passagem da escuridão da caverna para a luz incandescente dos raios solares, pois foi lá que comecei a conhecer o funcionamento da Ordem Burguesa, a perceber a necessidade da reflexão filosófica no entendimento da mesma e, sobretudo, foi lá que de maneira mais sistemática tive contato com uma literatura marxista sobre Educação, onde pude vislumbrar os limites e possibilidades da escola na ordem capitalista. Sendo assim, minhas atenções voltaram-se em particular para os cursos de "Filosofia da Educação" ministrados na graduação.

Em função da carência de docentes com formação superior no município de Brasiléia, fui convidada, quando estava ainda fazendo a graduação, porém já com os créditos de "Filosofia da Educação" cursados, a ministrar no curso de 2º magistério as disciplinas de "Introdução à Filosofia" na 1ª série e "História e Filosofia da Educação" na 2ª e 3ª séries. Experiência que, acredito, produziria uma bela dissertação, mas por ora ficarei com aquelas questões por mim sentidas e consideradas de maior relevância.

Ao ministrar tais disciplinas percebi que no âmbito estrito da sala de aula a atividade docente não é difícil quando se está instrumentalizada para tal, tanto teórica quanto tecnicamente. No entanto, o contrário é verdadeiro. Alguns questionamentos ao ministrar estas disciplinas me inquietavam: o quê trabalhar em Filosofia com o jovem secundarista? Como deve ser o ensino de Filosofia no 2º grau? Como torná-la inteligível? Em "História e Filosofia da Educação" não estaria eu priorizando uma das duas? Não que as entenda como momentos estanques, mas acredito que acabei por privilegiar a "Filosofia da Educação". Neste sentido, a busca de respostas a tais questionamentos tornou-se uma constante, o que fez com que eu buscasse na própria Filosofia, sob a luz desta, a "satisfação" de minhas inquietações e para tanto contei ainda com as orientações do mestre Manoel Severo.

Como a maioria dos docentes acreanos, já em 1992, eu enfrentava uma

dupla jornada de trabalho[2]: vinculada às secretarias estadual e municipal de Educação, em ambas com um contrato de 40 horas semanais.Pela vinculação do contrato com o Estado ministrava, no 2º grau magistério as disciplinas acima referidas. Enquanto pelo contrato com o município em 1990, passei a integrar a equipe de supervisão urbana que constituiu-se em Brasiléia, como resultado de estudos e reflexões sobre a realidade escolar, em particular daquelas escolas que trabalhavam com o 1º segmento do 1ºgrau.

No decorrer de 1990 a 1994, com a companhia dos colegas que integravam a equipe de supervisão (Aleuda Tuma, Ana Pacífico, Luzia Queiroz, Maria Antonia Vieira, Antonio "Magal" Aucélio e Suzete Benitez), pude vivenciar momentos privilegiados do exercício docente, à medida que, enquanto equipe, nos propunhamos a desenvolver com os professores que atuavam no ensino de 1ª à 4ª série um trabalho de instrumentalização teórica e técnica, organizado e sistemático. Após quatro anos e ainda no desenvolvimento desta proposta, sentimos a necessidade de percebermos com lucidez se vínhamos, através do nosso trabalho, ajudando os professores na construção de uma prática pedagógica crítica e criativa, necessária a um fazer competente do processo ensino-aprendizagem.

---

[2]-ACUMULAÇÃO DE CONTRATOS COMO PROFESSOR NO ESTADO DO ACRE : De acordo com o setor jurídico da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre, o amparo legal para dupla jornada de trabalho, foi a letra "b" do Art 90 da Lei complementar Nº5 de 16 de Dezembro de 1981-ESTATUTO DO MAGISTÉRIO DE 1º E 2º GRAUS, somada alinea "a" , do inciso XVI do Art 37 da Constituição Federal,regulamentado pelo Art 168 do Capítulo III da Lei estadual complementar Nº 39 de 29 de Dezembro de 1993.

Para tanto, entendíamos que só um trabalho sistemático de estudo e pesquisa a partir da Filosofia da Educação poderia garantir a "satisfação desta necessidade". Observo aqui que ajudando-me nesta tomada de decisão contei em particular com a colaboração do mestre e amigo Severo.

Com este propósito e ainda objetivando minorar minhas carências teóricas a partir de um aprofundamento teórico-metodológico é que ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, no Departamento de Filosofia e História da Educação, na área de concentração em Filosofia da Educação, na Unicamp, em março de 1995, depois de haver sido aprovada no processo de seleção realizado no ano anterior, em Campinas.

Aprovada no programa de pós-graduação da FE/Unicamp, iniciei contatos com professores do departamento ao qual eu estava vinculada e mesmo antes do início do curso - março de 1995 - eu já podia contar com a valiosa orientação do Prof. Dr. Augusto João Crema Novaski, que ainda na fase das matrículas iniciais emitiu-me pareceres referentes aos cursos que mais me seriam convenientes em vista da elaboração e execução da minha dissertação de mestrado. Assim, matriculei-me no primeiro semestre em três cursos: "Fundamentos Filosóficos da Educação", ministrado pelo Prof. Dr. José Luiz Sigrist, e "Teoria do Conhecimento", ministrado pelo Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana.

Estes cursos vieram aguçar ainda mais minha paixão pela Filosofia, à medida em que nestes tive um contato mais sistemático com a Filosofia clássica, moderna e contemporânea. Assim pude ter participado de discussões

relativas a questões como: A Verdade; O Diálogo das Filosofias; O Método; As Possibilidades da Razão; A Relação Sujeito x Objeto na Produção do Conhecimento, etc. Com efeito, estas discussões a mim foram melhor trabalhadas no interior do pensamento marxiano, em função também de minha participação nos dois cursos no seminário sobre o "Materialismo Histórico-Dialético".

Cursei, ainda no 1º semestre, "Seminários de Pesquisa em História da Educação", ministrado pelos professores doutores Olinda Maria Noronha, José Claudinei Lombardi, Ediógenes Aragão Santos, Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier e Maria Tereza Penteado Cartolano, onde pude entrar em contato com as discussões acerca da historiografia educacional brasileira.

Felizmente, e considerando o apoio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, às quais estou vinculada e do CNPQ, pude dedicar-me às atividades desenvolvidas no curso com exclusividade. Assim, no 1º semestre de 1995, obtive os créditos relativos aos cursos acima referidos. No segundo semestre do mesmo ano, obtive os créditos concernentes às disciplinas "Filosofia da História", "Filosofia Social" e "Atividades Orientadas de Mestrado I". Sendo a primeira ministrada em conjunto pelos professores doutores José C. Lombardi e Silvio Ancizar S. Gamboa. Ao passo que "Filosofia Social" e "Atividade Orientada I" foram ministradas pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Bergo que tornou-se meu orientador ainda no primeiro semestre, quando da ida do Prof. Dr. Augusto Novaski para a Faculdade de Educação da PUCCAMP.

No ano seguinte, no primeiro semestre de 1996, sob a orientação paciente e enriquecedora do professor Bergo, cursei como "Atividade Orientada II", na PUC-São Paulo, a disciplina "Fundamentos Filosóficos e Questões de Método nas Ciências Sociais", ministrada pelo Prof. Dr. José Paulo Netto, onde objetivava-se uma sinópse do projeto da modernidade e suas relações com as teorias sociais, percebendo os substratos filosóficos que fundavam tais teorias.

No segundo semestre, como "Atividade Orientada III", ministrada igualmente pelo professor José Paulo Netto, estou cursando a disciplina "O Método em Marx", que a partir do contato direto com a fonte original, objetiva "construir" o movimento de Marx na produção do seu método de investigação. Ainda, face ao volume de leituras e informações e da riqueza da exposição docente, cabe dizer que ao cursar ambas as disciplinas vivenciei e vivencio um momento singular da minha vida acadêmica. Os cursos de "Filosofia Social" e "Filosofia da História" significaram uma continuidade e aprofundamento daquelas questões que permearam as discussões dos cursos do primeiro semestre de 1995.

Desde o início de 1996, quando do período de recesso do curso e do retorno a Brasiléia-AC, busquei, a partir de minha pesquisa empírica, o municiamento de fontes primárias que pudessem sustentar cientificamente meu trabalho. Para tanto contatei a biblioteca e a Pró-Reitoria de Extensão e Graduação na UFAC, arquivos da Secretaria Estadual de Educação, arquivos da Inspetoria de Ensino, arquivos da Prefeitura Municipal de Brasiléia e

Secretaria Municipal de Educação, onde pude reunir obras concernentes aos elementos histórico-sociais do Acre, documentos escritos das relações entre Universidade Federal do Acre e Prefeitura de Brasiléia, reportagens jornalísticas e documentos escritos relativos ao trabalho dos supervisores em Brasiléia.

Ainda na pesquisa empírica, face ao insatisfatório material escrito, trabalhei com entrevistas[3]; desde prefeitos, dirigentes educacionais, supervisores, até professores de 1° grau. Estas tornaram-se não apenas necessárias, mas determinantes, já que ao considerar a particularidade de meu objeto de pesquisa num dado momento, limitado ao espaço de Brasiléia, e percebendo a falta de qualquer estudo a respeito tornou-se premente concretizá-lo em primeiro. Assim, impõe-se a necessidade de partirmos daquilo que temos, do que nos é disponível. Ressaltamos, ainda, que todos os sujeitos entrevistados tiveram seu lugar de significação na constituição do estudo.

Paralelo ao estudo das disciplinas desde que ingressei no programa sob a enriquecedora orientação do professor Bergo, iniciei o processo de seleção de uma bibliografia incidente à minha temática. Assim, a partir de março de 1996, com parte da pesquisa empírica realizada e uma farta literatura incidente sobre minha temática iniciei textualmente o angustiante parto das idéias, buscando escrever textos introdutórios ao meu trabalho de qualificação. Estes textos, por sua vez, eram encaminhados ao crivo rigoroso do orientador.

---

[3] **-ENTREVISTAS: Verificar a relação dos entrevistados na página Nº 219, bem como os principais questionamentos a eles dirigidos, nas páginas Nº 220 e 221, neste trabalho.**

Finalmente, apresentamos este texto de qualificação com a organicidade que nos foi possível e com um conteúdo bastante introdutório.

Hoje, depois de ter passado pelo crivo rigoroso do Prof. Dr. Antonio Carlos Bergo, este texto vai ao exame de qualificação com o fito de receber observações e apreciações teóricas e técnicas da banca, as quais só irão enriquecer e assegurar o caráter rigoroso necessário ao trabalho da investigação científica.

Por último, é minha pretensão apresentar e defender o texto da dissertação até início de agosto, época em que sistematicamente terei considerado e trabalhado as apreciações e sugestões da banca, bem como estarão cumpridos os prazos instituídos pela Coordenadoria de Pós-Graduação da FE/Unicamp.

Introdução

De início, torna-se imperativo dizer que os objetivos primeiros do presente trabalho são resultado de nossas inquietações e estudos levados a termo no fazer-se jovem de nossa atividade profissional, enquanto supervisora integrante da equipe de supervisão escolar que atua no interior das escolas de 1º grau, em particular junto ao professores que trabalham com o primeiro segmento do 1º grau, das redes estadual e municipal de ensino do município de Brasiléia - AC. Como também de leituras de autores como Dermeval Saviani, Maria Alice Nogueira, Guiomar Namo de Melo, Terezinha A. Rios, Moacir Gadotti, Mário Alighiero Manacorda, Georges Snyders, Antonio Gramsci. Tais autores trabalham e discutem, alguns com maior particularidade, a partir da teoria do social marxiana, as possibilidades e limites da educação na ordem burguesa, concebendo-a como sendo resultante do movimento incessante e contraditório do real, daquilo que está posto, mundial e historicamente.

Neste sentido, se a educação escolar, historicamente, manifestou-se como a forma predominante de Educação, é imperativo buscarmos conceber a Escola também a partir das (des)articulações constituídas pelas relações contraditórias que permeiam o quadro societário burguês. As proposições teóricas dos autores referidos vão estar dialogando em particular com aquelas proposições teóricas que advogam ora ser a educação escolar redentora das mazelas sociais, ora constituir-se ela num espaço exclusivo de perpetuação

das relações de produção da ordem burguesa. No Brasil, particularmente, esta segunda proposição toma fôlego a partir dos anos 70, nos debates acadêmicos especialmente na pós-graduação.

Incidindo de maneira radical suas críticas sobre estas proposições, Saviani, sobretudo nas suas obras "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-Crítica", se propõe a entender a escola "a partir do desenvolvimento histórico objetivo". Ou no dizer dele próprio:

> *"(...) a Pedagogia Crítica, implica a clareza dos determinantes sociais da Educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a Educação e consequentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e de desenredar a Educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional".*(Saviani, 1991:103)

Ainda de acordo com Saviani,(1991: 101):

> *"(...) A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando*

em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar".

Neste sentido , cabe em particular aos educadores, a partir de uma crítica teórica, perceber e apreender o movimento da educação escolar na sociedade capitalista, agindo no interior e fora da escola, no sentido de reunir as condições "*sine qua non*" ao cumprimento competente da função histórica da escola: a transmissão e reelaboração do saber sistematizado e acumulado pelas gerações na reprodução-produção de sua existência, a partir das relações que lhes são necessárias.

No Acre, notadamente em Brasiléia, "espaço" constituinte de nosso objeto de pesquisa, a escola pública vivenciava, sobretudo na década de 80, problemas e desafios que ao nosso ver foram engendrados a partir da desvalorização histórica do magistério, acentuada nos governos militares e em especial a partir das mudanças econômico-sociais ocorridas no Acre, a partir dos anos 50 e 60, com a decadência da produção gumífera e a conseqüente desagregação do seringal nativo e, mais ainda, a partir da década de 70, com a chegada no Acre das políticas de implantação da empresa agropecuária encetadas pelo Governo Federal, ainda na década de 60.

A incorporação da Amazônia à fronteira do desenvolvimento capitalista, corroborada pelo governo local ao convidar o capital nacional e internacional a investir no Acre com o slogan *"Produzir no Acre, investir no Acre,*

exportar pelo Pacífico", acabou por expulsar os seringueiros-posseiros e colonos de suas terras à medida em que estas eram vendidas por preços irrisórios a empresários do centro-sul. Este fato veio contribuir decisivamente com a formação das periferias no Acre, colocando na escola uma população estudante qualitativamente diferente.

Deste modo, a qualificação reduzida dos docentes, os elevados índices de repetência e evasão, o precário nível de aproveitamento escolar daqueles que permaneciam na escola, a indisciplina de professores e alunos, o desenvolvimento de ações isoladas dos dirigentes educacionais e a insatisfação dos pais frente aos resultados escolares obtidos por seus filhos, irão constituir-se num terreno fértil de desenvolvimento daquelas posturas que viam a escola exclusivamente como espaço de reprodução das relações de produção da ordem burguesa e assim defendiam que nada podia ser feito, visto que sempre seria assim. Como também constituiram-se em questões de preocupação e luta de alguns educadores, pais e alunos que percebiam que a escola vivenciava problemas e que algo deveria ser feito. Assim sendo, como resultado das ações desenvolvidas pela comunidade escolar, no sentido da minimização ou superação dos problemas vivenciados pela escola, é assinado um convênio entre Universidade Federal do Acre e Prefeitura Municipal de Brasiléia no sentido de ambas, a partir de uma cooperação sócio-científica, intervirem na realidade educacional escolar de Brasiléia.

Uma das primeiras intervenções, neste sentido, deu-se a partir de uma instrumentalização teórica realizada nos cursos de extensão da UFAC, a

criação de um grupo de supervisores que pudessem "pensar" a educação escolar no município. Como mentor desta proposta, da forma como ela manifestou-se, encontraremos o professor Manoel Severo, que por ter sido aluno no mestrado de Saviani, indentificar-se-á com suas proposições difundindo, nos referidos cursos de extensão e em conjunto com outros docentes, as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica ao refletir sobre a problemática da educação escolar em Brasiléia, incidindo suas críticas especialmente sobre as posturas que criam não ser possível algo ser feito pela escola, pois esta sempre estaria perpetuando a sociedade capitalista.

A equipe de supervisores, sustentados pelas proposições teóricas advogadas por Saviani, irá se propôr, a partir de um planejamento que considere as reais carências pedagógicas do ensino de 1ª à 4ª série do 1º grau e sem deixar de considerar os fatores externos, a realizar um trabalho organizado e sistemático junto aos professores do primeiro segmento do 1º grau, objetivando a construção de uma prática pedagógica crítica e criativa.

A ausência de objetivos definidos e assumidos levava os professores que atuavam neste nível de ensino ao desenvolvimento de uma prática pedagógica "tarefeira" e "repetitiva", onde professores e educandos não se reconheciam como sujeitos na construção do conhecimento e ainda desconheciam de modo sistemático os objetivos e finalidades da educação escolar. Face a esta realidade complexa, os supervisores organizaram, a partir de seu plano de trabalho, um calendário de atividades pedagógicas que desde uma literatura marxista de educação pudesse instrumentalizar teoricamente os

docentes, com conteúdos de "Filosofia da Educação", "Didática", "Sociologia da Educação", "Psicologia Educacional", "História da Educação" e ainda das chamadas metodologias: da alfabetização, matemática, ciências e estudos sociais.

Tal proposta fundou-se no entendimento de que um dos caminhos a ser percorrido na construção de uma educação escolar, competente e democrática é o da instrumentalização teórica e técnica dos docentes, à medida em que se entende que o educador enquanto sujeito direcionador da praxis pedagógica escolar deverá, no seu trabalho docente, estar instrumentado e por isso atento a todos os elementos necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva.

Vislumbrando a difusão e a incorporação da construção da competência profissional docente pelos dirigentes escolares e educacionais e ainda objetivando construir junto aos mesmos um agir conjunto e reflexivo, a equipe de supervisores tinha na sua proposta de trabalho um espaço pedagógico destinado aos dirigentes escolares e educacionais, onde discutia-se a relação entre sociedade e educação escolar, os objetivos e finalidades da escola e em especial o papel do diretor de escola necessário à efetivação da razão de ser da mesma.

Neste sentido entendendo que "a Filosofia é uma atividade humana indispensável", visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, "a coisa em si", o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente e entendendo ainda que a atividade teórica desenvolvida pela Filosofia realiza-

se a partir dos problemas concretos de nossa realidade, estamos nos propondo, neste trabalho e à luz da "Filosofia da Educação", refletir incisivamente sobre a prática dos supervisores e a conseqüente ação destes junto aos professores da rede pública do município de Brasiléia, verificando, analisando, enfim avaliando, se a concepção de supervisão escolar advogada e levada a termo pelos mesmos tem contribuido com um fazer mais competente do trabalho docente, basicamente no que se refere à consolidação de uma consciência crítica e social dos docentes, ou se mesmo após os estudos e reflexões com a equipe de supervisão continuam a desenvolver na sala de aula uma prática pedagógica tarefeira, caracterizada por uma postura acrítica, onde a tarefa de ensinar é realizada porque tem que ser assim, sem que se tenha consciência do seu valor e significado.

Para tanto, procuramos, ao abordar e refletir sobre a problemática, ser menos preconceituosos, dogmáticos e ingênuos, ao mesmo tempo nos propomos a pensar a prática e questionar as idéias. De acordo com Von Zuben:

> *"(...) aprender a filosofar questionando até idéias tidas como evidentes não nos tornará, por isso, mais pesados em sabedoria, porém nos tornará mais leves de preconceito e da adesão ingênua e dogmática a crenças e opiniões (...)".*(Von Zuben,1992:21)

No proceder metodológico de estudo e pesquisa de nosso objeto, entendendo que *"na existência do homem não se reproduz somente a realidade humano-social, reproduz-se espiritualmente também a realidade na sua totalidade; o homem existe na totalidade do mundo, mas a esta totalidade pertence também o homem com a sua faculdade de reproduzir espiritualmente a totalidade do mundo"*, buscamos, a partir de um esforço de reflexão, apreender e compreender o conjunto das relações histórico-sociais que acabaram por constituir nosso objeto de investigação, sem deixarmos de considerar os deslizes a que nós, enquanto sujeitos historicamente situados e datados, estamos expostos no trabalho de investigação e reflexão do real.

Objetivando perceber as articulações e desarticulações estabelecidas entre o universal e o particular, buscamos, no capítulo I, perceber as relações econômico-sociais e ideo-políticas experimentadas pelo Brasil distintamente na década de 70 e início dos anos 80, que acabaram também por contribuir com a superação de impasses teóricos nas questões da Educação, impasses e superação que se refletirão mais tarde no ideário pedagógico do Acre e, em particular, de Brasiléia. Do mesmo modo que no capítulo II, buscamos à luz dos elementos históricos sociais - nacionais e regionais - situar a problemática da educação escolar no Acre, sobretudo em Brasiléia, com seus problemas e desafios, como tendo também suas raízes nas mudanças econômico-sociais vivenciadas por este Estado, principalmente na década de 70.

Seguidamente, pretendemos entender quais foram os motivos e razões que fizeram com que a Universidade Federal do Acre e a Prefeitura Municipal

de Brasiléia interviessem na problemática da educação escolar do município com vistas à minimização ou superação das dificuldades sentidas. Objetivamos evidenciar quais as razões da constituição de uma equipe de supervisores a partir da intervenção da UFAC na realidade educacional de Brasiléia. Já no capítulo IV, tentamos entender como historicamente manifestou-se a supervisão educacional em Brasiléia, e sobretudo vislumbramos perceber neste, qual a concepção de Educação trabalhada na constituição do grupo de supervisores, para assim evidenciar sobre quais bases teórico-metodológicas estão fincadas as orientações pedagógicas desses supervisores, depois da intervenção da UFAC. Ainda neste capitulo, ao propor-me evidenciar a concepção de Educação, que esteve direcionando a constituição do grupo de supervisores e sua intervenção junto aos docentes do primeiro segmento do 1º grau, sentimos a necessidade de buscarmos explicitar, mesmo que minimamente, o que vem a ser o método em Marx, numa tentativa de oportunizar ao leitor-(refiro-me aqui, especialmente aos docentes do ensino de 1ª à 4ª série do município de Brasiléia) o acesso a alguns elementos teóricos que os ajudem na compreensão do que vem a ser conceber dialeticamente a educação escolar, já que nos encontros pedagógicos a ausência destes elementos inviabilizavam uma coompreensão mais rigorosa da educação escolar na ordem burguesa.

Por último, o que vem a ser, a razão do nosso estudo e investigação, objetivamos evidenciar algumas sínteses provisórias e possíveis de nosso

estudo, enfatizando especialmente os avanços, recuos e perspectivas do trabalho dos supervisores em Brasiléia.

Ao término dessa exposição, com o objetivo de evitar algum mal-entendido, que possa advir do nosso proceder metodológico, parece-nos oportuno recordar Marx:

> *"É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluido esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori"*(O Capital, in Os Economistas Vol-I, 1988:26)

I. O IMPERIALISMO NO PÓS 2ª GUERRA MUNDIAL E SUAS IMPLICAÇÕES ECONÔMICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS NO BRASIL

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, a ordem capitalista mundial irá expressar com maior nitidez uma das suas mais complexas fases: a imperialista (reação a toda linha), caracterizada fundamentalmente pela predominância do capital financeiro.

Anteriormente, na sua fase concorrencial, os países centrais, na busca de novos mercados para ampliar as condições da realização da mais-valia, exportavam mercadorias para os países periféricos. Estes, na condição de não industrializados, integravam o mercado mundial como compradores dos produtos industrializados e exportadores de matéria-prima.

Com efeito o capitalismo na sua fase de putrefação, a imperialista, passa a exportar diretamente capital dos países centrais para os periféricos, sem que isto implique num enriquecimento dos países "importadores" de capital. O contrário acontece, há uma ampliação do aspecto especulativo, criando um novo tipo de dependência dos países periféricos pelo imperialismo.

Predomina - nas relações capitalistas - o circuito financeiro sobre o circuito de produção, num mecanismo em que dinheiro vai produzir dinheiro sem qualquer relação com a produção material (de mercadorias) gerando uma

massa de capital fictício que se transforma num dos pilares da economia capitalista.

Desde 1865, no terceiro livro de "O Capital", Marx afirma sobre o capital bancário:

> *"A forma de capital portador de juros faz com que cada rendimento monetário determinado e regular apareça como juro de um capital, quer provenha de um capital ou não".*(O Capital;in Os Economistas Vol-V,1988:04)

Isto posto, e sob a lógica do evolver da ordem capitalista, vivenciaremos ao final da 2ª Grande Guerra Mundial uma ilustração cabal que caracterizará fielmente o imperialismo.

O acordo de Bretton Woods instaura um sistema financeiro em que o dólar passa a ser o intermediário obrigatório entre as diferentes moedas nacionais e o ouro, consagrando-se assim, a supremacia do imperialismo norte-americano sobre o resto do mundo. Os Estados Unidos da América (EUA) investem na recuperação das economias européias através do plano Marshall, promovendo um período de retomada da produção capitalista.

Sintomaticamente, ao cabo dos anos 60, as economias européias tinham acumulado um montante de dólares retidos por bancos não americanos (euro-dólares) para os quais é necessária uma saída do ponto de vista da acumulação.

Em Introdução ao Estudo do Marxismo. Caderno de Formação, (1994: 25):

"A acumulação de capital atingindo proporções gigantescas em poucos países constitui um 'excedente de capital', que as oligarquias financeiras procuram aplicar lucrativamente, através da exportação de capitais".

No início da década de 70, o governo Nixon, numa medida unilateral dos EUA separa o dólar de sua referência no ouro. Esta massa considerável de dólares do período da reconstrução, que só a economia norte-americana tem o poder de fixar o valor, procura um investimento que garanta sua acumulação.

É sob esta lógica que instala-se, a partir daí, uma política de empréstimos gigantescos aos países periféricos. Uma massa de capital migra para esses países ávidos pela acumulação. Uma verdadeira orgia de empréstimos se realiza, promovida pelos países imperialistas e governos dos países periféricos. Governos, no período, marcados por ditaduras militares como veremos, em particular e rapidamente, no caso do Brasil.

1.1. A euforia e o fracasso do "Milagre econômico".

Intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento da ordem capitalista mundial e norteando-se pelo pressuposto ingênuo de que o sistema financeiro internacional funcionaria como um poço sem fundo de créditos ilimitados, o Brasil, dos primeiros anos da década de 70, é um país fortemente marcado pelas promessas de prosperidade.

Os altos índices de crescimento econômico promoviam um clima de euforia entre os setores empresariais. O Brasil seria até o ano 2000 uma grande potência mundial. Dos anos 69 a 80 dobraria-se a renda per capita e em 1974 o Produto Interno Bruto (PIB) seria de 54 bilhões de dólares, com uma renda per capita superior a 500 dólares. No setor educacional previam-se mudanças quantitativas significativas: haveria um aumento de mais de 35% nas matrículas do 1º grau, 100% do 2º grau e 90% do ensino superior. Assim, teria-se uma redução progressiva dos milhões de analfabetos.

No entanto, vamos observar no processar-se do "milagre econômico" uma das maiores concentrações de renda mundiais e uma forte centralização do poder político comandado pelas Forças Armadas Brasileiras que desenvolveu, principalmente na década de 70, um organizado plano de combate e banimento das forças que se opunham ao regime e/ou aos ditames da ordem capitalista nos planos nacional e internacional.

Como observa Noronha, (1994: 245):

"Mas todo esse crescimento e euforia não significaram melhoria das condições de vida para a população. Além disso, vivíamos também o período mais forte de ascensão da linha dura do governo militar".(1994:245)

Nos derradeiros anos da década de 70, vamos observar que o clima de euforia engendrado pelo histórico "milagre econômico" estava esvaindo-se no interior do processar-se da crise necessária mundial do capitalismo, promovida também pelos choques e crises do petróleo.

A crise do Estado de Bem-Estar-Social sinalizava sintomaticamente a incompatibilidade entre a sobrevivência da ordem capitalista e a emancipação humana, sendo necessários novos ajustes que garantissem o revigoramento das relações da ordem capitalista mundial para enfrentar os novos desafios engendrados no interior do capital e sob a lógica deste.

Sobre a crise mundial do capitalismo no pós-guerra, P. Anderson (1996: 10) afirma:

"A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo".

É nesse palco de tensões e contradições do movimento da ordem capitalista que o Brasil chega ao final da década de 70 e início dos anos 80 com uma dívida externa superior à 100 bilhões de dólares e agora, mais do que nunca, numa relação de subserviência ao capitalismo internacional obedecendo fielmente aos ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI), promovendo o sucateamento dos serviços públicos (Saúde, Educação, etc.) e uma legião de milhões de subempregos e desempregos, excluindo amplos setores do direito de apropriação e usufruto dos bens socialmente produzidos (Saúde, Educação, Alimentação, Transporte, Habitação, etc.).

Refletindo sobre a reorganização mundial do capitalismo, Anderson (1996: 11) analisa:

> *"A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho (...)".*

1.2- O soerguimento da sociedade civil organizada e as possibilidades de superação de impasses teóricos na educação.

Fracassadas as promessas do milagre brasileiro e diante de uma crise

econômico-social, bem como da forte repressão exercida pelos militares, vivenciaremos - no final da década de 70 e por toda a década de 80 - um período onde homens ativos e atuantes, atores e produtores, irão promover intensas mobilizações dos campos às cidades, criando condições ao soerguimento da sociedade civil organizada e opondo-se à insustentável permanência do regime militar.

As rearticulações da UNE, em 1979, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entidades de jornalistas, intelectuais, Igreja progressista, ampliam a onda de reivindicações pela redemocratização levando a burguesia a apostar na via democrática objetivando colocar de lado os parceiros indesejáveis no comando do Estado. É assim que, pela via do Colégio Eleitoral, elegem-se Tancredo Neves e José Sarney finalizando o regime militar.

É nesse clima fervoroso que forças reacionárias e progressistas travam os embates econômicos, ideo-politico e sociais. Embates estes permeados por avanços e recuos, sendo que as principais conquistas na luta pela democratização da sociedade brasileira expressam-se no fim da censura à imprensa, na extinção do Ato Institucional nº 5 (AI-5), na anistia política (1979) e nas eleições diretas para governador (1982).

Acontecimentos tão significativos vão promover um clima de "liberdade" e uma crescente produção teórica, criando oportunidade à resolução e saída de vários impasses teóricos e metodológicos no campo educacional.

Os cursos de pós-graduação - surgidos em diversas áreas do saber, no início da década de 70, com o objetivo de selecionar e hierarquizar elites de

pesquisadores e professores - serviram para fortalecer uma concepção crítica de Educação. Este tipo de ensino oferecia melhores condições de trabalho, fomentando a realização de uma reflexão sistemática carente nos primeiros níveis de ensino. Começa-se a perceber que a comunidade acadêmica, já nos anos 70, reorganiza-se no interior da sociedade civil desde quando os debates internos anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) passaram a encampar a discussão do sentido propriamente político da produção científica.

No bojo do processo de redemocratização que tornara insustentável a permanência do regime militar, foi criada uma entidade não corporativa que se reivindicava herdeira da luta dos educadores progressistas em defesa do ensino público, gratuito, obrigatório, universal, laico e de boa qualidade: a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979.

Cria-se ainda em Campinas o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES). Assim é que, no início da década de 80, realizam-se as Conferências Brasileiras de Educação ; sendo a primeira em São Paulo (1980), a segunda em Belo Horizonte (1982) e a terceira em Niterói - organizadas pela ANDE, CEDES e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), com o fito de retomar - em esfera nacional e no âmbito da sociedade civil - um crescente espaço de discussões e produção teórica no campo educacional.

É importante ressaltar que numa mesma perspectiva realizam-se os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais (ENSEs), sendo o primeiro

realizado em 1978 e os demais nos anos que se seguiram, tendo como um dos momentos privilegiados o VII° Encontro Nacional de Supervisores Educacionais realizado em Belo Horizonte (1984) que num esforço de compreensão, crítica e reorientação do exercício da supervisão educacional, compreende esta como uma prática inserida no espaço da Educação e portanto condicionada pelos determinantes históricos, econômicos e ideo-políticos, refletindo o movimento contraditório do quadro societário no qual está inserida. É em tal clima de efervescência ideológica que gestou-se uma riquíssima produção teórica, principalmente no que concerne às questões do campo educacional.

Contribuições significativas para o vislumbramento de possíveis saídas para o impasse da teoria educacional vieram com o aprofundamento sistemático do pensamento marxiano, pensamento este que até então carecia de rigor teórico-metodológico no Brasil.

Norteado pelo referencial teórico metodológico marxiano, Dermeval Saviani, parafraseando Lênin, segundo o qual *"não há revolução educacional sem teoria educacional revolucionária"*, reinterpretou para o Brasil as teorizações dos educadores Georges Snyders e Mário Manacorda desenvolvendo, a um só tempo, estudos sobre Política Educacional, Filosofia da Educação, Teoria Didática, Economia da Educação, etc...

Saviani, em 1983, publica uma de suas principais obras: *"Escola e Democracia"*, provocando significativas mudanças no pensamento pedagógico

nacional desde os grandes centros urbanos até os seringais da Amazônia e, inegavelmente, no pensamento pedagógico latino-americano.

Em *"Escola e Democracia"*, Saviani evidencia e explicita - a partir de uma análise na qual a luta de classes mostra-se presente objetivamente na realidade e em particular na trama relativa aos fenômenos educacionais - o caráter ingênuo e reacionário das teorias pedagógicas liberais denominando-as de não-críticas e de crítico-reprodutivistas, podendo assim dar um passo decisivo na superação das mesmas. Advogando uma pedagogia revolucionária centrada na igualdade essencial entre os homens, igualdade esta em termos reais e não apenas formais. "Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária", e considera a transmissão, difusão de conteúdos vivos e atualizados uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Advogando-se enquanto uma pedagogia revolucionária, como tal percebe-se condicionada, não entendendo a educação como determinante principal das transformações sociais, mas reconhecendo ser esta elemento secundário e determinado. No entanto, combate radicalmente a idéia de que a Educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social e compreende que mesmo como elemento determinado, a Educação não deixa de influenciar o elemento determinante, relacionando-se dialeticamente com a sociedade, numa interação marcada por avanços e recuos, mas necessária e por vezes até mesmo decisiva na transformação das sociedades.

No âmbito da Filosofia da Educação, ainda em 1983, Saviani publicou o artigo *"Tendências e Correntes da Educação Brasileira"*, onde abordou quatro grandes concepções da Filosofia da Educação: a Humanista tradicional, a Humanista Moderna, a Analítica e a Dialética, sendo a última rebatizada posteriormente de Concepção Histórico-crítica.

Num esforço de fidelidade teórica e metodológica ao materialismo histórico dialético, Saviani desenvolveu, na introdução de *"Educação: do senso comum à consciência filosófica"* (1980) os fundamentos epistemológicos implícitos na concepção histórico-crítica. Ainda na Filosofia da Educação, Saviani - no seu trabalho sobre as principais concepções norteadoras do pensamento pedagógico brasileiro - desenvolveu as linhas gerais de um quadro histórico a respeito das ideologias educacionais, uma explicação filosófica onde as concepções surgem no seu desenrolar histórico concreto intimamente vinculadas aos processos fundamentais do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Esse quadro de produção teórica possibilita a outros educadores desenvolverem importantes pesquisas no entendimento da realidade educacional. Assim é que, num esforço sistemático de reconstrução da didática, José Carlos Libâneo publica, na primeira metade da década de 80, um significativo texto intitulado *"Tendências Pedagógicas na Prática Escolar"*, publicado na revista ANDE, em 1982, e incorporado ao livro *"Democratização da Escola Pública"*, em 1984, onde o mesmo classifica as tendências pedagógicas a partir de suas características ideológico-políticas e

didáticas agrupando-as em duas frentes: as Liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista) e as Progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

Posicionando-se enquanto partidário desta última, Libâneo visa a construção de uma prática político-pedagógica comprometida com a igualdade real entre os homens. Inúmeras e valiosas contribuições na compreensão da realidade educacional brasileira foram gestadas neste período nas áreas da História da Educação, Economia da Educação, Supervisão Educacional etc.

Nesse contexto de significativas mudanças políticas e econômicas permeadas por avanços e recuos, intencionamos no próximo capítulo, fazer uma análise reflexiva da significação de tais mudanças nas relações econômicas, políticas, ideológicas e educacionais do Estado do Acre, notadamente no município de Brasiléia, tendo os refletores voltados fundamentalmente para o pensar e o agir da supervisão educacional neste município.

II. ACRE: ELEMENTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

2.1. A decadência da produção gumífera, as políticas de "ocupação" das terras acreanas e a formação do latifúndio.

Um estudo sistemático nos permitirá entender com maior rigor as bases das relações econômico-sociais e ídeo-políticas que configuraram o Estado do Acre, principalmente nas décadas de 70 e 80.

Num imbricamento particular - e sob a lógica da evolução da ordem capitalista nacional e internacional - a economia acreana revelará contundentemente o caráter histórico contraditório das relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens na produção e reprodução de sua existência.

A economia acreana, não diferindo das demais na sua essência e totalidade e assumindo um Ethos que lhe é peculiar, sob a lógica da ordem capitalista no Brasil, articular-se-á como uma economia reflexa e dependente e assim subordinada a interesses externos.

A emergência da economia da borracha é marca das profundas transformações econômicas geradas pelo capital, visivelmente nas últimas décadas do século passado, com a concentração do capital e da produção. Com o desenvolvimento da indústria bélica e da pneumática, a borracha assume importante papel tanto como matéria-prima, quanto por um crescente interesse e procura internacional.

A este respeito, Martinello (1988: 24) nos observa:

"É neste quadro de profundas transformações estruturais, seja no que tange aos meios de produção, seja no quadro da evolução e consolidação do capital monopolista, que se situa a formação e a expansão da economia extrativista da borracha na Amazônia".

Isto posto, iremos perceber que, sob a lógica dos interesses do capital monopolista, a economia acreana se caracterizará quase que exclusivamente pela cultura do monoextrativismo da borracha.

Com a introdução do cultivo racional das seringueiras no oriente onde a extração do látex passa a ser organizada pelo capital presenciaremos o fim do monopólio brasileiro na produção do látex. A baixa produtividade do extrativismo tradicional amazônico não terá condições de competir com a produção em larga escala do látex realizada em bases racionais e com baixos custos, encerrando um período de euforia da extração do látex e instalando concomitantemente a crise da produção gumífera, que marcará a emergência de uma economia voltada para a subsistência.

Refletindo sobre a crise da produção gumífera amazônica nas primeiras décadas do século XX, Martinello (1988: 53) Afirma:

"A perda da supremacia brasileira, portanto, deve-se fundamentalmente à ausência do progresso técnico no extrativismo, ao sistema arcaico empregado na extração do látex com baixa produtividade do trabalho e, por conseguinte, elevados custos da produção".

Em quase três décadas de crise e atravessando o período da 2ª Grande Guerra Mundial - onde os japoneses ocupam a Malásia - a economia da borracha nativa voltará a experimentar uma nova fase de euforia. Os americanos e ingleses, não dispondo da valorosa matéria-prima, voltam a fomentar o ressurgimento do seringal nativo amazônico como evidencia o chamado "Acordo de Washington". Era novamente o capital monopolista internacional que antes desenvolvera e posteriormente destruira.

Sobre os acordos de Washington, que abrangeram o período de 1942 a 1947, Martinello (1988: 24) nos diz:

"Os objetivos fundamentais do acordo sobre a borracha eram estimular ao máximo a produção extrativista amazônica de forma a aumentar os excedentes exportáveis para os Estados Unidos".

Com o fim da 2ª Guerra novos interesses emergem e encerra-se a fase de recuperação do seringal nativo. A borracha produzida no oriente novamente

passaria a abastecer os mercados consumidores da Europa e Estados Unidos. Já não era necessário e nem interessante investir numa produção de relações tradicionais e de alto custo como era o caso da extração do látex no seringal nativo.

A economia acreana receberá um segundo golpe mortal, reiniciando uma profunda crise do extrativismo que começara com a produção racional da borracha no oriente organizado pelo capital, decretando a falência dos já endividados seringalistas que acabaram por abandonar ou vender por irrisórios valores os seringais e colocando, consequentemente, o seringueiro[4] numa situação de extrema miséria e exposto a todo tipo de violência promovida pelos novos "proprietários", os "Paulistas"[5] , que ora evidenciava-se pela queima e expulsão de suas barracas ora pelo assassinato de famílias inteiras.

Na segunda metade da década de 60 e início dos anos 70, com o fito de transformar a Amazônia em uma região produtora para os mercados nacional e externo incorporando-a, assim, ao processo geral de acumulação do capital, o governo federal estabelece uma série de políticas objetivando a criação de mecanismos de estímulo à penetração do grande capital nacional e internacional. Assim é que, ao cabo da década de 60, sobre as bases de uma política econômica e fiscal de incentivos ao grande capital, a Amazônia torna-

---

[4] -SERINGUEIRO: é o produtor direto da borracha. Aquele que extrai o látex da seringueira e o prepara para se converter em borracha.

[5] -PAULISTAS: históricamente no Acre é chamado aquele empresário da região centro-sul, que "comprou" terras para a exploração madeireira, agropecuária ou para especulação fundiária.

se uma região de forte interesse para as grandes empresas nacionais e multinacionais.

Concernente a este momento particular, Ianni observa:

> *"Tratava-se de preencher o vazio demográfico ou o vazio econômico. Era preciso colonizar, desenvolver, articular, vertebrar. Como se fora uma ilha solta no espaço geopolítico e econômico e em desenvolver, alí, laços com o centro-sul (...). Tudo deveria ser feito para que a região fosse, ao mesmo tempo, produtora e consumidora de mercadorias, preferencialmente produtora de mercadorias que se realizassem no mercado externo para produzir divisas necessárias à continuidade dos negócios dos governantes e das empresas predominantes na economia política da ditadura"* (in Severo,1996:25).

É desde o crescimento das relações estabelecidas na incorporação da Amazônia à fronteira de desenvolvimento extensivo do capitalismo, que poderemos compreender com rigor as "novas" relações histórico-sociais travadas no Estado do Acre, propriamente na década de 70 e início dos anos 80. A economia acreana, na primeira metade da década de 70, encontrava-se há muito e profundamente marcada pela crise do seringal nativo.

Os incentivos financeiros e fiscais promovidos pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o baixo preço relativo da terra produzido pela decadência do seringal nativo, a especulação fundiária, o crédito fácil, a política de "abertura" ao grande capital realizada pelo governo local Wanderley Dantas (1971/1974) - que desencadeou nacionalmente uma intensa campanha propagandística relativa às vantagens de investimentos no Estado do Acre, especificamente na atividade agropecuária -, fomentaram uma intensa corrida pelas terras acreanas e a transferência das mesmas para pecuaristas do centro-sul, grupos nacionais ou estrangeiros que ora transformavam os seringais em imensos campos de pasto (era o boi no lugar do homem), ora demonstravam interesse apenas especulativo.

Refletindo sobre a política de abertura desencadeada pelo Governo do Estado do Acre (1971-1974) ao capital do centro-sul do país, Duarte (1987: 56) nos afirma:

> *"Além dos inúmeros incentivos fiscais instituidos pela legislação federal, o governador Dantas oferecia ainda os serviços dos órgãos estatais para elaboração de projetos agropastoris e a necessária estrutura de apoio à implantação dos projetos. Como apoio financeiro, dispunha recursos do Banco do Estado do Acre(BANACRE), Banco do Brasil, BASA[6], além de*

---

6 -BASA - Banco da Amazônia S.A.

recursos alocados pela SUDHEVEA[7], com juros baixíssimos e longo prazo de carência e pagamento".

Inicialmente, as áreas de maior interesse do grande capital centravam-se naquelas próximas à capital e especialmente às margens das principais rodovias, dirigindo-se em seguida para o interior do Estado. Em poucos anos os "paulistas" tinham "comprado" a maioria dos seringais dos municípios de Rio Branco, Xapuri e Brasiléia; áreas anteriormente responsáveis pela maior produção de borracha.

Importante é observar que a região do vale do Acre-Purus - onde situam-se tais municípios -, por combinar atividades extrativistas como borracha, castanha e madeira com a agricultura de subsistência, era a região acreana onde as relações sócio-econômicas estavam melhor organizadas. Fato que define o termo "ocupação", posto não serem terras vazias como nos observa Oliveira:

"Diferentemente de outras regiões da Amazônia, a penetração do capital no Acre não ocorre sobre áreas vazias ou de posse camponesa recente, mas sim sobre áreas históricamente já ocupadas e organizadas há décadas. Além disso, áreas em que a população trabalhadora - desde a força de trabalho dos seringais

---

7 -SUDHEVEA- Superintendência da Borracha; órgão federal criado pela Lei 5227/67, com a finalidade de executar a Política econômica da borracha

até os colonos autônomos e os posseiros[8] *- vinha, mercê de um processo que se desenvolvia desde a crise da borracha de 1913, assumindo laços crescentes de identificação com a terra e com a cultura própria que se formava, através de um pouco estudado sincretismo cultural".*(Oliveira,1985:56)

Imbricado ao processo de transferência das terras acreanas aos empresários do centro-sul, iremos evidenciar a expropriação dos seringueiros (produtores diretos da borracha) de suas ferramentas de trabalho e expulsão de suas "colocações" [9] , expulsão esta caracterizada por ameaças de morte, queimas de barracas e assassinatos.

Assim, podemos afirmar que essa fase de expropriação do seringueiro de seu material de trabalho em muito se parece com a expropriação de camponeses na Inglaterra, durante a fase denominada por Marx de "acumulação primitiva". Sobre esta questão, Marx afirma:

"O último grande processo de expropriação dos lavradores da base fundiária é finalmente chamado 'Clearing of Estates' (clarear propriedades, isto é,

---

[8]-POSSEIRO- aquele que está na posse da terra, mas que não tem documentação, que no caso é expedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).
[9] - COLOCAÇÃO - O termo Colocação vem de "colocar". Quando um seringueiro chegava pedindo para cortar seringa em um seringal ou quando era trazido para este trabalho, o seringalista o "colocava"- daí, o termo "colocação"- em uma área que ficaria sob sua responsabilidade para a extração do látex e produzir borracha.

limpá-las de seres humanos). Todos os métodos ingleses até agora observados culminaram no 'clarear'".(O Capital,in Os Economistas Vol-II,1988:261)

2.2. A expropriação do seringueiro- posseiro e colono, a formação do latifúndio e a resistência dos trabalhadores rurais

Como vimos na abordagem da questão anterior, o processo de incorporação da Amazônia e conseqüentemente do Acre à dinâmica da expansão da ordem capitalista no Brasil ocasionou, naquele Estado, significativas mudanças relativas às relações de produção.

A desagregação do seringal nativo, o conseqüente baixo preço das terras, as políticas oficiais de incentivos fiscais do Governo Federal e a propaganda difundida pelo Governo Estadual sobre as vantagens de investimento no Acre, promoveram uma intensa transparência das terras acreanas ao grande e médio capital do centro-sul e/ou estrangeiro que, destarte, apropriou-se de vastas, imensas áreas de terras transformadas de seringais em enormes campos de pastos (agropecuária de fachada) e/ou em áreas de reservas de valor. Era a especulação fundiária na sua mais alta expressão.

Por não ser interessante o cultivo da produção gumífera aos empresários "paulistas", a presença do seringueiro tornar-se-ia um obstáculo à

atividade especulativa, peculiarmente quando tem início o processo de regularização jurídica das propriedades. Mesmo antes, alguns seringueiros já tinham com o reconhecimento dos órgão públicos o direito de residentes.

Ao perceber que seus interesses poderiam ser ameaçados, os "paulistas" iniciaram um violento processo de "limpeza" ou expulsão de um grande número de famílias de seringueiros que dependiam diretamente da floresta para sobreviverem.

Refletindo, Oliveira afirma:

> *"As contradições entre os 'paulistas' e os trabalhadores acreanos, além de exprimirem as contradições gerais entre Capital e Trabalho, são agudizadas pelo fato de os compradores de terras requererem - por todos os meios - a 'limpeza' das terras (...). Pela lógica dos especuladores, é necessário expulsar a força de trabalho residente para que a terra não se 'deprecie'; é também necessário garantir a propriedade 'de fato' e afastar as reivindicações de posse".*(Oliveira, 1982:56 e 57)

Buscando garantir a especulação fundiária, os "paulistas" acionam vários mecanismos para expulsar os seringueiros de suas terras, dentre os mais comuns podemos enfatizar: o não fornecimento de mercadorias para o

seringueiro, destruição de suas plantações, compra de posses e benfeitorias por preços irrisórios , proibição de colocação de roçados; ameaças de morte, espancamentos, queima de barracas dos seringueiros, prisões de seringueiros por questões de terras realizadas por policiais civis e militares sem mandado judicial e, até mesmo, assassinatos realizados por pistoleiros contratados.

Diante de tais atrocidades, o seringueiro vê-se obrigado a deixar suas terras dirigindo-se para os centros urbanos ou migrando para os seringais bolivianos buscando, assim, um sentido para sua vida já que agora o chão parece fugir-lhe aos pés.

Em face a relações tão complexas é que podemos afirmar que - sob a lógica da ordem capitalista no Brasil - o latifúndio vigente no Estado do Acre fundou-se numa agropecuária de "fachada", na especulação fundiária e na brutal expulsão - quase na sua totalidade - da população rural.

Com efeito, como não há lugar para a mecanicidade e homogeneidade nas relações que o homem estabelece com a natureza e os outros homens na produção/reprodução de sua existência, na segunda metade na década de 70, tem inicio um processo de resistência organizada dos trabalhadores rurais.

Inicialmente, a resistência dos seringueiros-posseiros às implicações geradas concomitantemente ao processo de concentração das terras acreanas foram poucas e muito tímidas. Acostumados a uma relação de subserviência e obediência aos patrões, desconhecendo os seus direitos e diante da brutal expropriação e expulsão de suas terras - com a conivência da Justiça, por vezes -, o seringueiro desorganizado resignou-se diante da situação e

entregou-se - bem como a seu futuro - à providência divina: *"Deus quis assim, assim seja. Seja o que Deus quiser".*

Refletindo sobre uma das características do discurso ideológico na sociedade capitalista, Aranha (1992: 58) nos diz:

> *"O discurso ideológico impede que o oprimido tenha uma visão própria do mundo, porque lhe impõem os valores da classe dominante, tornados universais. Além disso, 'naturaliza as ações humanas, explicando-as como decorrentes da ordem natural das coisas' e não como resultado da injusta repartição dos bens".*

No entanto, com o aguçamento dos conflitos pela posse da terra, a Igreja Católica - especialmente aquela sediada no Vale do Purus e Alto-Acre - e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) desencadearam um trabalho que objetivava sensibilizar as autoridades competentes e a sociedade civil, através da denúncia da violência e da violação sofrida pelos seringueiros dos direitos de posse garantido pelo Estatuto da Terra.

Não limitando-se apenas à denúncia, tal trabalho objetivava ainda refletir com os seringueiros sobre a vital necessidade da construção de uma reflexão e uma prática conjunta dos mesmos, de imediato promovendo mutirões e embargos pela defesa da terra e contra os desmatamentos e,

seguidamente, através da organização sindical na luta e conquista de seus direitos.

Assim, a Igreja católica - representada pela prelazia do Acre-purus - é que ganha entre os trabalhadores rurais uma significativa intervenção. Faz-se oportuno e necessário recordar o papel histórico da Igreja católica nas relações capitalistas, como rigorosamente o faz Florestan Fernandes (1982: 115-116):

> *"Se as classes burguesas não estivessem presas a um circuito histórico estático, veriam na Igreja católica um aliado inestimável e alargariam as malhas da 'conciliação' até sua rede de atividades libertárias. Ela é a primeira instituição-chave que avança no sentido de quebrar o nó górdio do impasse (...) separando a 'defesa do oprimido' da 'ameaça do comunismo', ultrapassando a paralisia burguesa sem reforçar o extremismo e fincando no solo histórico a emergência de uma democracia de participação ampliada de crescimento progressivo e auto regulado".*

É assim que, na segunda metade da década de 70, num amplo movimento permeado por intensas reuniões, encontros, discussões e socialização de experiências, os seringueiros mobilizavam-se fundando, até o

ano de 1977, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais dos Municípios de Sena Madureira, Brasiléia e Xapuri. Sendo assim, quer nos parecer oportuna a afirmação de Lukács,(in Giovanni,1991:807):

> *"O proletariado é (...) ao mesmo tempo o produto da crise permanente do capitalismo e aquele que leva a termo aquelas tendências que impulsionam o capitalismo em direção ao seu fim. Ele age enquanto conhece sua própria situação. E conhece a sua própria situação na sociedade enquanto luta contra o capitalismo".*

Organizados e conscientes da sua situação histórica, os trabalhadores rurais não limitam-se à luta pela posse da terra mas, também, pela Reforma Agrária, Saúde, Educação, Transportes, etc.

Relacionando-se e expressando-se de modo ativo e atuante, especialmente na década de 80, os sindicatos dos trabalhadores rurais terão seus principais líderes assassinados pelo grande capital: Wilson Pinheiro, em Brasiléia (1980), e Chico Mendes, em Xapuri (1988).

Com efeito, mesmo com acontecimentos tão caros aos trabalhadores rurais, ao contrário do que pensavam e queriam alguns, estes trabalhadores acreanos seguem no fortalecimento de sua organização, necessária para a defesa de seus direitos e conquista de suas reivindicações.

2.3. A formação das periferias e os desafios da escola pública no Acre

Sobreposto ao processo de expropriação e expulsão dos trabalhadores rurais de suas terras que, como vimos, tem sua gênese no processo de incorporação da Amazônia e conseqüentemente do Acre na dinâmica da expansão da ordem capitalista no Brasil, iremos perceber, naquele Estado, uma forte migração aos centros urbanos principalmente daqueles que foram expropriados dos seus meios de produção, em particular para a capital Rio Branco, ou para os seringais bolivianos, aumentando significativamente o número de brasileiros em terras da fronteira boliviana.

Como observa Duarte:

> *"D. Moacyr Grechi, em seu depoimento à CPI do Sistema Fundiário, estimou entre 40 e 45 mil o número de acreanos que atravessaram as fronteiras do Peru e Bolívia em busca de trabalho na extração da borracha. Na Bolívia, os seringueiros tiveram que abrir mão da cidadania de seus filhos e registrá-los como bolivianos, para ter acesso à terra".*(Duarte,1986:67)

Duarte, ainda a respeito da vida do seringueiro brasileiro na Bolívia é quem evidencia:

" (...) com o grande fluxo de seringueiros acreanos aos seringais da Bolívia, as autoridades bolivianas passaram a fazer uma série de exigências aos brasileiros, sobrecarregando-os com taxas extorsivas sobre o que produzem e fazendo ameaças de expulsão".(Duarte,1986:67)

Sem suas "estradas de seringa"[10], sem um pedaço de terra para plantar culturas de subsistência (arroz, feijão, milho, mandioca) e buscando um sentido para sua vida, o seringueiro sente-se atraído pelas promessas de melhoria de vida que a cidade oferece (escolas, hospitais, lazer, etc.). O seringueiro migra com sua família para as cidades - especialmente aquelas situadas na região do vale dos Rios Acre e Purus - constituindo assim os bairros periféricos, verdadeiros cinturões da miséria onde grassam o desemprego, o subemprego, a subnutrição, o alcoolismo, a violência e a prostituição, junto a escolas e postos de saúde precários, sem nenhuma qualidade, marcando cotidianamente a vida do ex-seringueiro.

Numa análise rigorosa, relativa ao fenômeno da migração dos trabalhadores rurais para os centros urbanos, ainda é Duarte (1986: 67) quem melhor ilustra:

---

10 -ESTRADA DE SERINGA- Entende-se por "estrada", o caminho no interior da floresta, onde estão as árvores da seringueira. A estrada de Seringa sempre termina no local onde começa, ali é a boca da Estrada.Cada estrada possui, em média, de 150 a 200 árvores de seringueiras.

"No período de 1970/80, Rio Branco passou por uma verdadeira inchação. Cresceu 39,48% e passou a contar com 66,17% da população urbana do Estado. Com isso, agravaram-se os problemas sociais desta cidade, principalmente devido à sua precária infra-estrutura. As famílias expulsas dos seringais passaram a viver em condições infra-humanas nos barrancos do rio, em bairros alagadiços, que sofrem inundações freqüentes".

Esta ilustração, a respeito das condições de vida do ex-seringueiro na capital Rio Branco, é um retrato sem qualquer retoque de abordagem e compreensão da realidade sócio-econômica dos demais municípios acreanos, notadamente daqueles situados à margem das BR-364[11] e BR-317[12]. Podemos afirmar, sem nenhum medo de incorrer em equívocos metodológicos, que Rio Branco é a fotografia ampliada dos demais municípios acreanos onde estes, numa articulação com a totalidade, irão expressar os mesmos problemas sociais advindos com a desagregação econômica do Estado do Acre naquele período. Isto especialmente porque o seringueiro desprovido da leitura e da escrita e sem qualificação para exercer outra atividade, senão aquelas imediatamente manuais como os serviços braçais, constituirá o diarista que,

---

11-CIDADES NA BR-364- Sena Madureira, Manoel Urbano, Feijó, Tarauacá eCruzeiro do Sul.

12 -CIDADES NA BR-317- Senador Guiomard,Capixaba, Xapuri, Epitaciolândia, Brasiléia e Assis Brasil.

como o próprio nome evidencia, compõe atividades temporárias e geralmente superexploradas.

Face ao desemprego e à conseqüente impossibilidade de garantir uma alimentação mínima à sua sobrevivência, a família do ex-seringueiro obriga-se ao subemprego para contribuir no orçamento. As mulheres na sua maioria desprovidas da leitura e da escrita são obrigadas a trabalhar como empregadas domésticas, lavadeiras, etc., tendo assim que enfrentar uma dupla jornada de trabalho.

Já os filhos, que na sua maioria encontram-se em idade escolar, tomam contato diuturnamente com um outro tipo de escola: a da vida. A necessidade de contribuir no orçamento da família torna tais crianças vendedores ambulantes onde a superexploração caracteriza cruelmente esse tipo de mão-de-obra limitando, dessa forma, as possibilidades de ingresso e permanência com qualidade na escola pelas crianças oriundas de famílias econômica e socialmente excluídas.

Unido a esse processo de migração dos trabalhadores rurais para os centros urbanos que se intensificou no Estado do Acre, distintamente nas décadas de 70 e 80, vamos perceber que novas relações sócio-econômicas e culturais serão postas, exigindo da sociedade acreana e principalmente de suas instituições um repensar, consciente ou não, do como relacionar-se no desempenho de suas funções com os problemas e desafios engendrados por essas novas relações.

Diante de relações econômico-sociais tão complexas, a escola em especial - numa articulação com a totalidade - refletirá singularmente esse contexto de ligações imbricadas e contraditórias.

Numa situação histórica paradoxal, a escola pública no Estado do Acre - anterior ao processo de expulsão dos trabalhadores rurais de suas terras - convivia e trabalhava com uma realidade um pouco distinta daquela que vivenciamos atualmente.

As crianças que estavam na escola, na sua maioria, eram filhas de pessoas economicamente estáveis (comerciantes, funcionários públicos federais, médicos, advogados, políticos, etc.), podendo assim freqüentar e tirar proveito da mesma já que não precisavam ajudar no orçamento da família e geralmente podendo contar, em casa, com um universo cultural que era o exigido pela escola na sua organização curricular.

Os professores já sofriam o histórico processo de desvalorização (qualificação reduzida, salários arrochados), mas ainda não estavam obrigados a trabalhar as 80 horas semanais, "dispondo" de um maior tempo para as atividades pedagógicas. Os pais, mesmo para assinar boletins e tomar conhecimento das notas dos filhos nas provas, iam à escola, pois dispunham de um certo tempo. Dessa forma, podemos afirmar que a escola, mesmo com algumas limitações, conseguia cumprir a sua função original de difusora dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem na reprodução/produção de sua existência.

Com efeito, a escola pública, na segunda metade da década de 70, numa relação simbiótica, articular-se-á com a totalidade e a subtotalidade na qual está situada sofrendo interferências significativas: a desvalorização histórica do magistério acentuada nos governos militares e os problemas sociais no Acre constituídos principalmente com a formação do latifúndio e a conseqüente expulsão dos trabalhadores rurais de suas terras, irão expor a escola pública a conflitos e desafios que urgiam e urgem serem superados.

Diante de precárias condições de trabalho (salários aviltados, formação inconsistente, etc.) e refletindo o movimento desencadeado no final dos anos 70 e início dos 80 por diversos setores da sociedade civil organizada, a Associação dos Professores do Acre (ASPAC), em 1979, sai na linha de frente e vai às ruas protestar contra as condições medíocres de trabalho, reivindicando um plano de carreira para o magistério, o direito à sindicalização, a independência dos sindicatos e mais verbas para a educação, deflagrando uma greve que paralisou as aulas em todo o Estado durante 15 dias. Num fortalecimento crescente na década de 80, a ASPAC torna-se, após algumas conquistas (plano de cargos e salário do magistério em 1987), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC).

Aliada à desvalorização crescente do magistério, a escola no Estado do Acre experimentará, no final da década de 70 e início da década de 80, uma situação para a qual não estava preparada.

Como vimos, a formação do latifúndio no Acre irá expulsar milhares de famílias de seringueiros para as cidades que, face ao desemprego e ao

subemprego, necessitaram fazer uso da mão-de-obra infantil para contribuir com o orçamento familiar, colocando na escola uma população quantitativa e qualitativamente nova.

A escola atendia, até então, uma população de vivência urbana, oriunda de famílias na sua maioria econômica e socialmente privilegiadas, detentoras de um universo vocabular familiar ao requerido pela escola na sua estrutura curricular. Com efeito, agora a escola terá que enfrentar e trabalhar com uma realidade sócio-econômica e cultural até então desconhecida.

Filhos de ex-seringueiros na sua maioria, as crianças e adolescentes que freqüentarão a escola não serão, em grande parte, apenas estudantes, mas fundamentalmente mão-de-obra superexplorada. Realidade que aliada a outras - como o autoritarismo pedagógico, a desvalorização do professor (salários insuficientes, formação reduzida e jornada de 80 horas semanais) - contribuirá de maneira significativa para com os altos e estarrecedores índices de evasão e repetência escolar constatados principalmente nas primeiras séries do 1º grau: de 82624 alunos matriculados, em 1987, apenas 46177 foram aprovados, 19506 foram reprovados e 16991 "deixaram" a escola antes da conclusão do ano letivo. Podemos verificar que, no período de 1980 a 1988, de cada 100 alunos que ingressaram na 1ª série, apenas 45 chegaram à 2ª série e somente 10 chegaram à 8ª série. Para uma análise do ensino na zona rural percebe-se que a situação é bem mais grave: de cada 100 alunos matriculados na 1ª série, apenas 11 chegam à 4ª série e um à 5ª série.

A distorção idade/série é outro indicador que evidencia a complexa situação pela qual passava a escola pública no Acre. Em 1988, dos 86158 alunos do 1º grau, apenas 17977 estavam matriculados na série correspondente à sua idade, sugerindo uma distorção de 79,13% (Fonte: SINFOR/SEC/AC).

Várias foram as posturas adotadas, especialmente pela comunidade educacional, face a uma realidade complexa vivenciada pela escola.

Inicialmente atordoadas, algo teria que justificar indicadores tão preocupantes e, de imediato, o jogo da culpa parecia-lhes a melhor explicação. Para alguns pais e professores, os educandos eram desatenciosos e indisciplinados; para outros, a culpa era dos professores que não sabiam ensinar, lidando com conteúdos complexos; diretores e professores, por sua vez, responsabilizavam os pais, pois os mesmos não participavam da vida escolar de seus filhos; outros, atribuíam a culpa ao sistema e às desigualdades econômico-sociais, elementos inexpugnáveis para uma alteração do quadro vigente.

Encontraremos uma segunda postura entre os militantes do movimento sindical que viam nos baixos salários, na frágil formação dos professores e na ausência de recursos didáticos e pedagógicos, os responsáveis pela contraprodutibilidade escolar, limitando a luta pela escola pública de qualidade a estas reivindicações.

Encontraremos, ainda, uma terceira postura nos dirigentes governamentais e educacionais que, desde 1982, com a abertura política e a

conseqüente eleição de Nabor Júnior (PMDB) ao Governo do Estado, elaboraram vários planos estaduais de educação produzidos por técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEC) que, na sua maioria, levavam apenas a um exercício de constatação da realidade educacional, pois as propostas contidas não passavam de "boas intenções". Quando havia metas com possibilidades reais de efetivação limitavam-se a construções de escolas e ginásios poliesportivos, que além de suas próprias finalidades eram usadas para a promoção de políticos locais.

Com efeito, mesmo que quantitativamente reduzido, encontraremos um grupo de educadores vinculados à Universidade Federal do Acre (UFAC), que desenvolviam no curso de Pedagogia uma reflexão escrupulosa sobre os limites e possibilidades da Educação na ordem capitalista, a partir das reflexões desenvolvidas por Dermeval Saviani no Brasil. Só assim é que começa-se, no Estado do Acre, a compreender de modo claro os móveis que engendraram aquela complexa e necessária realidade de conflitos e desafios experienciados pela escola pública.

Nesse sentido é que intentaremos, no capítulo seguinte, sob a luz dos elementos históricos e sociais até então expostos, apreender e compreender as múltiplas manifestações e articulações estabelecidas pelos mesmos no município de Brasiléia como sub-totalidade, especialmente aquelas refletidas no exercício da prática escolar.

2.4. Brasiléia: especificidades histórico-sociais

Fundada no início do século XX nas terras dos índios Catianas e Maitenecas, no seringal Carmem, quando o Acre já era território do Brasil e que pelo Decreto-Lei nº 6163, de 31 de Dezembro de 1943, passou a chamar-se Brasiléia, é fruto das relações econômico-sociais constituídas pela frente extrativa da borracha no Acre, sendo seus fundadores, na sua maioria, seringalistas, homens detentores do poder, nas primeiras décadas do século.

Assentada à margem esquerda do rio Acre, afluente do Purus, Brasiléia faz fronteira internacional com a Bolívia onde estabelece fortes relações comerciais e uma rica interação cultural com a cidade boliviana de Cobija, capital do Departamento de Pando. Nacionalmente, tem fronteiras com os municípios acreanos de Assis Brasil, Epitaciolândia e Xapuri. Região acreana detentora da maior produção de borracha nos momentos de esplendor da produção gumífera.

Como observamos no item anterior, com a desagregação do seringal nativo, Brasiléia foi um dos municípios que sofreu forte abalo na sua estrutura econômica, já que sua economia limitava-se quase que exclusivamente ao cultivo do monoextrativismo da borracha, salvo nas épocas de safra da castanha. Esta situação se agravaria com a chegada ao Acre da frente agropecuária, especialmente na década de 70, que modificaria substancialmente o modo de produção de vida dos brasileenses.

2.5. A formação do latifúndio e a resistência dos trabalhadores rurais.

Considerado como um dos maiores produtores de borracha nas décadas de 40 e 50, Brasiléia, como a maioria dos municípios acreanos, tinha sua economia sustentada pelo cultivo do monoextrativismo da borracha.

Não diferindo dos demais municípios do Vale do Alto Acre, Brasiléia, com a desagregação da indústria da borracha no pós 2ª Guerra Mundial, terá sua economia abalada, passando as três décadas seguintes sobrevivendo quase que exclusivamente de uma agricultura de subsistência.

Na década de 70, motivados por uma política de incentivos fiscais dos governos federal e estadual e pelo baixo preço das terras acreanas (gestado com a desagregação do seringal nativo e o conseqüente endividamento dos seringalistas no BASA, um banco de crédito da Amazônia), empresários do centro-sul do país promovem uma corrida em busca das terras do Acre com o fito puramente especulativo, o que marcará o início dos conflitos pela posse da terra no Acre, como evidencia o relatório da CPI da terra, página 52:

> *"Eis o que apuramos: existe um clima de intranqüilidade em todo o Acre, que resulta da forma como vem se processando a sua ocupação com a venda dos seringais tradicionais a grupos do centro-sul do país, sem que seja levada em conta a figura do seringueiro*

que os habita secularmente apegado à atividade extrativista da borracha e da castanha. Esse clima evolui para um estado de tensão social no campo, tendo principiado em 1972, com a chegada da chamada "nova frente pioneira" que é representada pelos pecuaristas, investidores, grileiros, e especuladores, considerados os novos donos do Acre pelo menos até que o INCRA aplique com rigor as leis de regularização fundiária, promovendo uma melhor distribuição de terras. Muitos documentos oficiais, elaborados por comissões especiais de nível federal, já expressaram o reconhecimento disso".(in CPI da Terra)

Situada às margens da BR-317 e distante apenas 280 Km da capital Rio Branco, Brasiléia será um dos municípios de maior interesse dos "paulistas".

Com a desagregação do seringal nativo e o conseqüente endividamento dos seringalistas no BASA, muitos donos de seringais foram obrigados a vender os mesmos por preços irrisórios, como fica evidente no depoimento do seringalista Eduardo Saady (Brasiléia, 1990):

"(...) Digo de público, pois o Banco da Amazônia foi quem mais atrapalhou e é o maior responsável pelas terras do Acre pertencerem a grandes fazendeiros. A

maioria dos seringalistas não venderam simplesmente por vender, venderam por necessidade de honrar seus nomes, por pressões dos advogados do BASA. Os fazendeiros compraram as terras aqui por uma miséria, terras vendidas por 5 cruzeiros o hectare, é um verdadeiro absurdo. Veio um grupo de São Paulo querer comprar a terra de meu pai, na época, o seringal Santa Equitéria, vizinho do seringal Porto Carlos, que foi vendido por 67 cruzeiros o hectare...".

Com finalidade puramente especulativa, grupos do centro-sul compraram por preços irrisórios alguns dos principais seringais de Brasiléia: Santa Equitéria, São João, Bela Flor, Bel Monte, Porvir Novo, Nazaré, Humaitá, Porongaba e Pão-de-Açucar. Dessa forma, os novos "donos" dos seringais viam no seringueiro-posseiro uma ameaça e utilizaram meios coercitivos para expulsá-los de suas colocações, procedendo a "limpeza" da área, como nos evidencia Calixto et Alli (p. 208):

"Ao lado das moto-serras vinham os jagunços e pistoleiros que ateavam fogo às barracas dos colonos e seringueiros, obstruíam as estradas de seringas e varadouros e, quando estes reagiam, o tiroteio era a lei".

Sem conhecimento, inicialmente, de seus direitos garantidos por lei e vivenciando um clima de forte pressão psicológica e coação física, o seringueiro-posseiro vê-se obrigado a abandonar suas colocações e migrar para o centro urbano de Brasiléia ou para os seringais da fronteira boliviana, como ilustra Duarte (1987: 67):

> *"Fui para Bolívia porque os paulistas compraram o seringal onde eu trabalhava no Brasil. Aí, fui obrigado a migrar para a Bolívia porque eu só sei trabalhar na seringa".*

Atualmente, a produção de borracha na fronteira boliviana, em sua maioria, é feita por brasileiros que moram nos seringais Vila Alice, São Vicente, Três Corações, São Miguel, Nazaré, Porto Rico, São Francisco e outros.

Com o aguçamento dos conflitos pela posse da terra no Acre, a Igreja católica, através da prelazia do Acre-Purus, juntamente com a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) desenvolve um trabalho de base com o objetivo de esclarecer os seringueiros sobre seus direitos e a necessidade da organização sindical. Assim, no ano de 1975, é fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia (STRB), fruto de árdua luta

dos seringueiros e colonos na defesa de seus direitos e conquista de suas reivindicações.

Desenvolvendo um trabalho de denúncia das injustiças cometidas por fazendeiros contra os seringueiros, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia terá seus dirigentes logo ameaçados de morte.

No ano de 1980, em Brasiléia, quando Nilão, como era conhecido, pretendia fazer um desmatamento na fazenda Nova Promissão no antigo seringal Sacado e expulsar os seringueiros que viviam lá há décadas, aproximadamente 100 seringueiros, organizados pelo Sindicato, empataram a derrubada. Inconformado, Nilão entra com uma ação na Justiça contra os posseiros, mas perde a causa.

Paralelamente à crescente organização dos trabalhadores rurais, cresce também a perseguição e as ameaças de mortes contra padres, delegados da CONTAG e seringueiros, como evidencia o depoimento de um seringueiro, quando entrevistado pelo jornalista Antonio Dias em 1979 Duarte,(1987: 75):

> *"Eles tão tudo revoltado e alguns já disseram que esse negócio de sindicato vai dar em muito sangue. aqui mesmo em Brasiléia, eles já juraram de matar o presidente. Corre por aí a conversa de que o Nilo comprou um revólver para dar a um paraguaio para fazer o serviço. Mas eles estão enganados, porque o*

sindicato não é o presidente que nos dá coragem, é a nossa necessidade"

Em 21 de Julho de 1980, as ameaças de morte ao presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia, Wilson de Souza Pinheiro, foram concretizadas.

Wilson Pinheiro foi assassinado com três tiros de revólver no interior da sede do STRB. Um clima de tensão e revolta instalou-se em Brasiléia. Com o exército nas ruas, ninguém podia entrar e nem sair da cidade.

Concernente ao assassinato de Wilson Pinheiro, Duarte (1986:74e75) afirma:

> *"Segundo denúncia da CONTAG, foi mais um atentado contra o Sindicalismo. a CONTAG relacionou a morte do sindicalista com a declaração do Secretário Municipal de Xapuri, o seringalista Guilherme Lopes, que poucos dias antes em uma reunião da SUDHEVEA, em Xapuri, havia anunciado publicamente que a única maneira de resolver os problemas da terra aqui é matar o presidente do sindicato, o delegado da CONTAG e os padres que vivem instigando os seringueiros".*

Como fica evidente, o assassinato do sindicalista Wilson Pinheiro foi mais uma das tentativas do interesse do latifúndio em calar aqueles que se dispunham a lutar em defesa dos direitos e interesses dos trabalhadores rurais no Estado do Acre, como confirma o Sr. Pedro Rodrigues Nogueira (ex-secretário do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia), em entrevista a Souza et Alli (1992: 83-4):

> *"(...) Wilson trabalhou bem de presidente com todos os companheiros; todo mundo gostava dele e ele por defender os trabalhadores foi que os fazendeiros acabaram com ele. Prometeram matar ele, e foram prometendo, prometendo, até que chegou o dia de acabarem com ele (...) era porque o Wilson defendia os seringueiros, defendia os trabalhadores, as terras que todo mundo trabalhava. Então, se o fazendeiro comprava um seringal e queria expulsar os seringueiros, aquelas famílias que já estavam há anos ali dentro, o Wilson como presidente, defensor da classe, lutava por aquilo, prá que ele não tire o pobre seringueiro, Wilson brigava com essa finalidade (sic)".*

Dias após o assassinato de Wilson Pinheiro e diante da omissão das autoridades locais em apurar os responsáveis, um grupo de seringueiros, à

revelia do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia, assassinaram o principal suspeito da morte do sindicalista, o fazendeiro Nilo Sérgio.

Imediatamente, uma operação envolvendo policiais militares, civis e federais foi acionada para prender os seringueiros envolvidos, o quais, quando presos, foram torturados. No entanto, o executor da morte de Wilson Pinheiro só recentemente foi preso.

Por promoverem e participarem de um ato público em Brasiléia em protesto pela morte de Wilson Pinheiro, alguns líderes sindicais e políticos foram enquadrados na Lei de Segurança Nacional, acusados de incitarem os trabalhadores: à desobediência coletiva, à lei e à luta pela violência contra classes sociais.

Entre os envolvidos no processo estavam Luiz Inácio Lula da Silva, Jacó Bittar (à época, ambos do Diretório Nacional do PT), José Francisco da Silva (presidente da CONTAG), João Maia da Silva Filho (delegado da CONTAG no Acre) e Francisco Mendes Filho - Chico Mendes (na época, vereador de Xapuri e líder sindical).

Com efeito, ao contrário do que alguns queriam, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia, num pensar e agir conjunto com outros sindicatos, sobretudo com os de Xapuri e Assis Brasil, com a CUT-AC (Central Única dos trabalhadores) e a FETACRE (Federação dos Trabalhadores de Agricultura no Acre), vem historicamente resistindo e superando as dificuldades e obstáculos que lhes são postos na luta em defesa de seus direitos e conquistas de suas reivindicações

2.6. A formação da periferia, os problemas e desafios da escola pública e a postura da comunidade

Numa vinculação singular com o processo de formação do latifúndio no Acre, e a conseqüente expropriação do seringueiro de suas terras, vamos observar a constituição das periferias neste Estado.

O município de Brasiléia, como já observamos, situado no Vale do Alto Acre - região de maior interesse dos empresários do centro-sul por situar-se próximo à capital Rio Branco e com acesso pela BR-317 -, terá seus principais seringais (Carmem, Sacado, Santa Equitéria) vendidos para os "paulistas" que se tornarão latifúndios ou grandes fazendas de bovinos.

Não havendo lugar para a extração do látex, o seringueiro que historicamente dedicou-se ao cultivo do monoextrativismo da borracha, diante da coação exercida pelos novos "donos" da terra, vê-se obrigado a migrar para o centro urbano de Brasiléia ou para os seringais do Departamento de Pando, na fronteira boliviana.

No primeiro caso, o seringueiro que migrou para a cidade com esperança de conseguir emprego; atendimento médico e escola para seus filhos, logo se desilude com as promessas de melhoria de vida que a cidade oferece.

Desprovido da leitura e da escrita e sem qualquer qualificação para as atividades urbanas que, no caso de Brasiléia, limitam-se ao serviço público (estadual e municipal) e ao pequeno comércio de confecções e gêneros

alimentícios que, em geral, são importados dos grandes centros industriais do país, o ex-seringueiro é lançado no mercado do subemprego: vendedores ambulantes, diaristas (atividade provisória, como o nome indica), utilizado para a derrubada da mata e plantio de capim, ou como peão-"vaqueiro" para a lida com o rebanho de bovino das médias e grandes fazendas localizadas, principalmente, às margens da BR-317, sentido Brasiléia/Assis Brasil, ou mesmo na derrubada ilegal de madeiras de lei, como o mogno e a cerejeira.

No segundo caso, os seringueiros que migram para os seringais bolivianos (Três Corações, São Vicente, Porto Rico, etc.) na condição de estrangeiros são obrigados a aceitar as altas taxas de extração do látex impostas pelos seringalistas locais. Quando isto não ocorre, são expulsos dos seringais sem direito algum sobre as benfeitorias realizadas nas colocações. Não restando outra alternativa, o ex-seringueiro dirige-se para a periferia de Brasiléia quando, em condições de vida sub-humanas, passa a engrossar o exército de desempregados já existente.

Neste sentido, sobretudo nos primeiros anos da década de 80, observamos, em Brasiléia, a formação da periferia constituída pelos bairros Samaúma I, II e III, Ivo Ferreira, Liberdade e Satel. Tais bairros, sem nenhuma infra-estrutura - uns situam-se em barrancos, outros às margens do Rio-Acre - com as enchentes sofrem suas conseqüências.

Vivendo nos bairros periféricos de Brasiléia e sem condições de sobreviver com o salário do subemprego, a família do ex-seringueiro - esposa e filhos - busca ajudar no orçamento. As mulheres geralmente desenvolvem as

atividades de empregadas domésticas, lavadeiras e varredouras de rua, recebendo, quando muito, o salário mínimo. Já os filhos, que geralmente começam a trabalhar a partir dos oito, nove anos, desenvolvem, em geral para terceiros, atividades de vendedores ambulantes e engraxates: mãos-de-obra historicamente demasiado exploradas.

Em face do exposto e numa relação singular com a histórica desvalorização do magistério acentuada na década de 70, a escola pública em Brasiléia sentirá, notadamente na segunda metade da década de 80, problemas e desafios que pediam e pedem sua resolução.

Refletindo sobre a perda da qualidade da escola pública, o manifesto aos participantes da III° Conferência Brasileira de Educação observa:

> *"Deriva ainda da perda do ethos profissional pelo professor, conseqüência da desvalorização social provocada pela sua redução a mero executar de decisões a respeito dos quais não pode pronunciar-se e das constantes perdas salariais que conduziram à ampliação e intensificação de sua jornada de trabalho".*

Historicamente pensada para trabalhar com educandos filhos de pessoas econômica, social e culturalmente privilegiadas - uma vez que tais alunos não precisam trabalhar para sobreviver tendo em casa, geralmente, um ambiente rico de leitura e escrita; onde os pais igualmente têm condições de ajudar nas

atividades escolares -, a escola , especialmente aqui em Brasiléia, na década de 80, face às mudanças econômicas e sócio-culturais ocorridas no Acre nas três últimas décadas, conviverá com alguns conflitos sendo levada a sentir a necessidade de discussão de suas possibilidades e limites no quadro societário em que está situada.

Demonstrando a ausência de qualidade nas escolas públicas de Brasiléia e explicando a insatisfação dos agentes escolares, estavam alguns indicadores que instigavam a busca de saídas, mas ao mesmo tempo construíam uma postura de descrédito que dizia respeito às possibilidades da escola contribuir na melhoria de vida das pessoas.

Assim, numa análise do grau de formação dos docentes em exercício no 1º grau, em 1985, e do movimento escolar do ano de 1984, constatamos a seguinte realidade: dos 153 docentes que atuavam nas séries de 1º grau, 68 tinham o 1º grau incompleto, 33 tinham o 1º grau completo, 40 tinham o magistério de 2º grau e só nove tinham formação em nível superior, com licenciaturas de curtas duração (Fonte: SINFOR / SEC / AC).

No ano de 1984, os dados estatísticos acusavam que dos 1876 educandos matriculados no 1º grau, somente 992 foram aprovados, 533 evadiram-se e 308 foram reprovados.

Desses 1876 educandos matriculados no 1º grau, 449 eram da 1ª série; destes, somente 208 foram aprovados, enquanto 108 foram reprovados e 133 evadiram-se.

Os elevados índices de evasão e repetência, a qualificação reduzida dos docentes, os baixos salários, a indisciplina de professores e alunos, a ausência de objetivos claros e definidos por parte dos dirigentes e supervisores educacionais e a insatisfação dos pais diante dos resultados obtidos por seus filhos na escola, levaram pais e educadores a construírem uma postura cética relacionada ao cumprimento da função escolar, que é a socialização do saber historicamente acumulado.

Sobre este momento da Educação em Brasiléia, as professoras Gislene e Dolores afirmam:

> *"Naquele tempo, nós, enquanto dirigentes educacionais, nos encontrávamos num beco sem saída. Nós não sabíamos que rumo tomar. Nem os diretores, nem a própria inspetoria (...), a gente queria encontrar uma luz no final do túnel (sic)".* (Profª Gislene Salvatierra da Silva, Inspetora de Ensino em Brasiléia de 1986-1989 e atual, in entrevista, 1996).

> *"Na década de 80, a Educação em Brasiléia, a gente sentiu que ela estava passando por uma grande crise (...) pois, na época, a reprovação nas quatro primeiras séries era grande, até alarmante. Fizemos um levantamento e a reprovação era de mais de 50% nas*

primeiras séries de nossa escola (sic) "(Profª Dolores da Paixão Vasconcelos Alexandrino, ex-Diretora de Escola de 1º Grau, in entrevista, 1996).

Várias eram as justificativas dadas, na tentativa de compreender e explicar a situação vivenciada, dentre as quais destacamos "o jogo da culpa": todos buscavam excluir-se do problema acreditando que a culpa estava no outro.

Diante desta realidade, alguns educadores (diretores de escola, supervisores e professores), pais e alunos perceberam que algo deveria ser feito e começaram a reivindicar aos dirigentes municipais (Prefeito, Vereadores, Inspetor de Ensino, Secretário Municipal de Educação), não só através dos meios tradicionais, como ofícios, mas também através de comissões que dirigiam-se à Câmara Municipal e à Prefeitura, pela realização de peças de Teatro organizadas e representadas por professores e alunos retratando os problemas e desafios vivenciados pela escola, objetivando sensibilizar a sociedade brasileense e, em particular, os dirigentes estaduais e municipais, no sentido de buscar uma saída para minimizar ou superar as dificuldades e problemas vividos.

Uma das principais reivindicações colocadas na ordem do dia era a qualificação dos docentes que atuavam no ensino de 1º e 2º grau. Urgia, em Brasiléia, a qualificação destes profissionais a nível superior, já que a ausência de competência na transmissão e reelaboração dos conhecimentos

técnicos e científicos sofrida pelos docentes era apresentada como uma das principais causas. Assim, os agentes escolares começavam a questionar e reivindicar das instituições (Secretaria Estadual de Educação (SEC) e a Universidade Federal do Acre (UFAC), principal instituição no Acre, responsável pela formação de profissionais) o cumprimento de suas funções intervenientes na problemática sócio-educacional do Acre e, em especial, do município de Brasiléia.

Evidenciado no depoimento da Profª Gislene:

> "A principal reivindicação no município era o curso de ensino superior regular, ou seja, que funcionasse durante o ano letivo igual como funcionam na sede. Enquanto não era possível alcançarmos esta meta (...) reivindicamos cursos de extensão junto à UFAC, que seriam dados no próprio município e foi assim que a universidade iniciou a interiorização de fato, com o curso de 'Fundamentos da Educação' (sic)" *(in entrevista, 1996).*

Tencionando refletir articuladamente a realidade educacional no Acre e em particular aquela vivenciada pelos agentes escolares do município de Brasiléia é que buscamos, neste capítulo, à luz dos elementos históricos sociais, das mudanças econômicas, sociais e culturais ocorridas basicamente

na década de 70, apreender e compreender o contexto de relações no qual se constituiram os problemas sentidos pela escola no município de Brasiléia, na década de 80, e destacar ainda as posturas dos agentes escolares face à problemática educacional do município.

No capítulo seguinte, intitulado "Prefeitura Municipal de Brasiléia e Universidade Federal do Acre (UFAC): Construção de Ações e Ações Construídas", intencionamos refletir sobre as conseqüências do movimento realizado pelos agentes escolares, no sentido de minimizar ou superar os obstáculos vividos pela escola, naquele município.

III. PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA E UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC): CONSTRUÇÃO DE AÇÕES E AÇÕES CONSTRUIDAS

3.1. A expressão do sujeito coletivo e a intervenção institucional na problemática educacional escolar de Brasiléia

O município de Brasiléia, por ser considerado Área de Segurança Nacional, mesmo com o processo de redemocratização política vivenciado pelo país a partir de 1982, que no Acre se expressou em particular com a eleição de Nabor Júnior ao governo do Estado, só conseguirá eleger seu primeiro prefeito pós-64 no ano de 1985, como nos confirma o relato abaixo:

> *"Estava havendo um processo de redemocratização aqui na região, embora já tivéssemos lutado pelo processo de democracia propriamente, mas aqui no Acre ainda vivíamos um período ditatorial, porquanto o Estado era todo considerado Área de Segurança Nacional e não havia eleições nas prefeituras, já havíamos eleito um governador mas não podia-se eleger os prefeitos"* (José Messias Ribeiro, primeiro prefeito eleito de Brasiléia pós-64(1986-1988), in entrevista, 1996).

Representando os dois maiores partidos políticos do Acre, no ano de 1985, concorreram à prefeitura do município de Brasiléia os candidatos Profª Olinda Augusta Gadelha, pelo então PDS - partido que se mantivera no poder governando o Estado do Acre durante o período ditatorial e assim carregava um pesado fardo histórico, pois alguns de seus representantes muitas vezes ajudaram a acionar o Ato Institucional nº 5 para cassar direitos políticos de cidadãos acreanos e ainda foram coniventes com o processo violento de expulsão dos seringueiros. Por outro, o graduando de direito, José Messias Ribeiro, representando o PMDB - partido no qual a maioria dos acreanos depositava suas esperanças na aquisição de melhores condições de vida. Eleito com mais de 60% dos votos, o prefeito Messias Ribeiro encontraria algumas dificuldades para administrar uma prefeitura que durante mais de vinte anos teve seus mandatários nomeados pelo governo do Estado e assim sofria as conseqüências do fisiologismo político próprio desse regime político, como ele nos afirma:

> *"Era uma situação difícil porque eu já compreendia que se formou toda uma situação administrativa de um município que ficou vinte anos sem eleição, sendo completamente corroída e corrupta (sic)"*
> (in entrevista, 1996).

Vivia-se dificuldades econômicas e sociais naquele momento. Como vimos, a mudança de interesse do capital internacional desagregara o seringal nativo, provocando uma baixa na produção da borracha. Tais problemas foram agravados com a chegada no Acre, especialmente na década de 70, da frente agro-pecuária expulsando os seringueiros de suas terras para a cidade, dando início à formação das periferias em Brasiléia e tornando os seringais em imensos campos de pastos destinados à criação de bois. No entanto, esta nova atividade desenvolvida não veio significar melhorias econômicas para o Estado do Acre, deixando as prefeituras à mercê da irrisória arrecadação do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços). No caso da prefeitura de Brasiléia, a arrecadação do município não viabilizava nem o desenvolvimento de atividades básicas de uma prefeitura, como analisa Messias Ribeiro:

> *"... Convém dizer que o município não tinha recursos para pagar os projetos mais primários; a gente, por exemplo, ia buscar recursos em órgãos regionais como a SUFRAMA[13] e a SUDAM; nós não tínhamos como pagar engenheiros e economistas (sic)"* (in entrevista, 1996).

O prefeito de Brasiléia não dispunha de recursos sequer para construir uma mínima estrutura administrativa, necessitando buscar recursos que

---

13 -SUFRAMA: é a Superintendência do desenvolvimento da zona franca de Manaus.

viabilizassem sua gestão junto a órgãos regionais como a SUFRAMA e a SUDAM e ao Governo Federal. No entanto, a prefeitura de Brasiléia não carecia apenas de recursos financeiros, mas também de uma assessoria técnica que garantisse a elaboração de projetos competentes, que considerassem os requisitos exigidos pelas instituições financiadoras. Objetivando superar a segunda carência, pois esta era também condição de superação da primeira, o prefeito Messias Ribeiro vai em busca da Universidade Federal do Acre, no sentido desta oferecer-lhe uma assessoria técnica na elaboração de projetos suscetíveis de aprovação, que considerasse as carências do município, como nos evidencia o depoimento a seguir:

> *"... Naquele momento, mesmo no sentido dos projetos internos da prefeitura, nós tínhamos que criar uma estrutura mínima, para poder ser administrável e aí requisitamos ao Reitor, que prontamente nos atendeu com todo o seu corpo de Pró-Reitores. (...) Então esse pessoal nos ajudava nesse aspecto com seu planejamento, com seus técnicos especializados (sic)"* (Messias Ribeiro, in entrevista, 1996).

Uma primeira experiência da UFAC, no sentido de estender suas ações ao interior do Estado do Acre, deu-se a partir de 1973, com a instalação de cursos de licenciatura de 1º grau em regime parcelado em Letras, Pedagogia,

Estudos Sociais e Ciências, cursos estes realizados em Rio Branco, nos períodos de recesso escolar. No entanto, tal experiência foi avaliada pelos dirigentes da UFAC como negativa e, a partir de então, desencadeou-se no interior da universidade uma campanha contra a extensão universitária no interior do Estado, sendo esta retomada apenas a partir das reivindicações dos prefeitos, como nos evidencia o depoimento a seguir:

> *"... a direção da universidade, então, avaliavam os que detinham o poder na universidade, avaliavam essa experiência dos cursos parcelados como uma experiência muito nefasta, muito negativa e os chamados 'cardeais' da universidade eram inteiramente contrários à idéia de que o Estado pudesse ter cursos nos municípios principais que não fossem apenas na capital. (...) ainda durante esse processo em que a universidade não pode ir ao interior porque a direção dela achava que tinha sido uma experiência fracassada, alguns prefeitos, e aí veio o prefeito de Brasiléia especialmente, o Messias Ribeiro (...), buscando parcerias técnicas na universidade para a elaboração de projetos no sentido de retirar esses municípios do minguado orçamento do FPM[14] e buscando alguns cursos*

---

14 -FPM: é o Fundo de Participação dos Municípios.

de aprimoramento especialmente assessoria técnica na elaboração de projetos (sic)" (João Corrêa Lima, ex-Pró-Reitor de Extensão e assuntos comunitários da UFAC, in entrevista, 1996).

A partir de tal compreensão, podemos afirmar já de início que os primeiros passos dados no sentido de fazer com que a UFAC buscasse interiorizar suas ações, especialmente no caso de Brasiléia, deu-se em função também da necessidade que a prefeitura tinha de buscar recursos junto ao Governo Federal, para tanto requisitando uma assessoria técnica junto à UFAC, necessária à elaboração de projetos. Sobre este momento, Severo nos diz:

"(...) Foi em 1986 que nós começamos a fazer um trabalho lá em Brasiléia, através da assessoria de Planejamento da universidade e esse trabalho foi possível ser feito porque na época o prefeito da cidade era o Messias Ribeiro (...) e ele ao ser eleito contrata uma equipe de assessores, todos eles com nível superior, um engenheiro e dois economistas. (...) Então a visão da equipe do Messias era uma visão de que para o município se desenvolver havia a necessidade de contar com o apoio da universidade

(...). A universidade até então nunca tinha saído de Rio Branco para fazer extensão em lugar nenhum; a Pró-Reitoria de Extensão se limitava a promover festivais, jogos universitários e mandar alunos para participarem de encontros, festivais, enfim, uma série de outras coisas, menos de fazer extensão (sic)" (Dr.Manoel Severo de Farias, professor do Departamento de filosofia da UFAC, in entrevista, 1996).

Na segunda metade da década de 80, o município de Brasiléia atravessava uma realidade educacional escolar que preocupava e organizava os agentes escolares. Os elevados índices de evasão e repetência e a precária formação dos docentes sinalizava que a educação escolar do município não ía bem e que algo deveria ser feito. Neste sentido, a comunidade escolar passou a reivindicar das autoridades municipais, e posteriormente das estaduais, uma saída para a minimização ou superação dos problemas vivenciados pela escola pública. Assim, ao mesmo tempo que a prefeitura de Brasiléia requeria da UFAC assessoria técnica para a elaboração de projetos, a Secretaria Municipal de Educação, recém criada, requisitava da universidade, através das professoras Lúcia Maria, Secretaria Municipal de Educação, e Zeli Ribeiro, diretora de 1º grau, juntamente com a Inspetoria de Ensino na pessoa da professora Gislene Salvatierra, a intervenção da mesma na realidade educacional do município.

Como resultado das reivindicações, foi assinado um convênio entre a UFAC e a prefeitura de Brasiléia que estabelecia o desenvolvimento de atividades em setores carentes e prioritários do município, a partir da cooperação destas duas instituições. Analisando este momento:

"... então o Messias e sua equipe foram à universidade e se fez um convênio e aí nós fomos à Brasiléia e nos reunimos com toda a comunidade organizada, os líderes, enfim, se fez um relatório para se detectar as principais necessidades do município e no que se refere à Educação (...) nós constatamos que o principal problema, além de recursos financeiros, lógico não é (...) estava relacionado à formação de professores (...). Nós ficamos um pouco sem saber o que fazer porque a própria prefeitura não estava ainda estruturalmente organizada (...), a Lúcia Maria que era a Secretária da Educação, mas que estava ainda se organizando e não sabia ainda um pouco por onde caminhar e aí a gente não conseguiu, nesse ano, fazer muita coisa. Mais para o final da administração do Messias é que (...) a Secretaria de Educação estava se organizando melhor, sobretudo no que estava relacionado aos professores da zona rural. E aí nós participamos (...) de vários encontros pedagógicos e

algumas ações relacionadas à metodologia da alfabetização (...) e aí tivemos algumas atividades assim... esporádicas, soltas, sem uma seqüência e sem a gente saber bem direito para onde nós estávamos caminhando (sic)" (Severo, in entrevista, 1996).

Não é aqui nosso objeto de análise o ensino rural, porém para podermos compreender o movimento desencadeado pelos agentes escolares em Brasiléia, especialmente a partir de 1986, em defesa da educação escolar, cabe-nos refletir um pouco sobre a realidade do ensino rural, especificamente na segunda metade da década de 80, começando pelo que é básico para se instaurar um ambiente de estudo, relativo a uma mínima estrutura física, ou seja, área coberta, cadeiras, quadro negro, giz, etc.; no entanto não era isto que se verificava nas visitas às escolas rurais. De acordo com Messias Ribeiro:

"... a área educacional era uma das piores do município na época, lecionávamos em algumas escolinhas em baixo das árvores, nas colônias mais ao redor do município (sic)" (in entrevista, 1996).

Se a estrutura física das escolas encontrava-se assim, o quê pensarmos das condições de trabalho do professor quanto à formação e salário? Em se

tratando da formação, se na cidade já era precária, o quê pensarmos da formação do professor rural face ao tratamento que este vem historicamente recebendo no Brasil, agravado no Acre pelo isolamento pedagógico a que este é submetido em função não só, mas também, do difícil acesso às rodovias(BR) e ramais[15] do Estado na época de chuvas na região (período que se inicia em outubro estendendo-se a março) emperrando, assim, o deslocamento do professor.Tendo este que, na maioria das vezes e quando possível, superar as suas dúvidas e obstáculos sozinho.

Falando distintamente do grau de formação do professor, podemos dizer que em sua maioria não possuiam sequer o 1º grau completo, encontrando-se até mesmo professores apenas com a 3ª série primária lecionando para as quatro primeiras séries do 1º grau. No entanto, é preciso destacar aqui a boa vontade que destes docentes em transmitir o "pouco" que sabiam àquelas crianças ávidas pela leitura e escrita. Referente a esta realidade, a professora Lúcia Maria nos afirma:

> *"... um outro problema grave que nós tínhamos: o estímulo do professor. O professor nós percebemos que ele era muito desestimulado. Primeiro, porque ele era muito mal remunerado. Segundo, porque ele também era despreparado (...). O despreparo do professor apesar da boa vontade que ele tinha de dar aula, de cumprir*

---

15 - RAMAIS :Caminho subsidiário de estradas de rodagem. No Acre, todos são de chão e em precário estado de preservação.

com as suas obrigações direitinho, mas ele era despreparado na zona rural, pra você encontrar um professor que tivesse o primeiro grau completo era um milagre. Por que um milagre? Porque a nossa realidade é bem diferente de outros centros de outros Estados. A zona rural do nosso município é com ramais intrafegáveis na maior parte do ano, principalmente a época invernosa[16], quer dizer, é sem condição nenhuma, o produtor mora ali com a sua família e ele mal tem a condição de escoar o produto que ele planta (...) (sic)" (Lúcia Maria Hassem, Secretária Municipal de Educação de 1986 a 1990, in entrevista, 1996).

Além da qualificação reduzida, dos baixos salários, do isolamento geográfico e pedagógico, o professor da zona rural tinha sua situação funcional completamente irregular, em geral apontados para trabalhar nas escolas por práticas políticas, eleitoreiras, muito comuns na região em época de eleições, em que candidatos passam pelas colônias e seringais fundando escolas, bastando para isto a comunidade apresentar uma lista de crianças em idade escolar e haver nesta comunidade alguém com um pouco de instrução para a escola já estar fundada. Neste sentido, no ano de 1986, além de muito mal remunerados a maioria dos professores tinha sua situação funcional

---

16 -ÉPOCA INVERNOSA: época de chuvas na região, período de Outubro a Março.

bastante irregular, pois eram classificados como funcionários recibados (uma espécie de contrato provisório) não tendo nenhum amparo legal para efeito de aposentadoria e outros benefícios garantidos pela legislação trabalhista. Não existia uma Lei municipal que regesse a vida funcional de tais trabalhadores. Sendo criado só mais tarde o Plano de Cargos e Salários do Magistério, a partir de um esforço da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC), até porque o Ministério da Educação e Cultura (MEC) "só liberava recursos para aquelas prefeituras que tivessem sancionado o Plano de Carreira do Magistério". Analisando este momento, a professora Lúcia Maria assim nos diz:

> *"(...) Além, como eu já disse, de mal remunerados, tinham uma situação funcional irregular, porque a maioria não tinha contrato de trabalho, eram recibados e nós procuramos também regularizar junto à prefeitura a situação desses professores. Criamos o Plano de Cargos e Salários, foi o que estimulou eles, também o quererem se qualificar, porque iam ganhar o seu salário de acordo com seu nível cultural (sic)"* (in entrevista,1996).

Mesmo frente à complexidade que é o ensino rural, este contava ainda com outro elemento emperrador: as ações isoladas dos dirigentes de Educação.

No Estado do Acre temos nos municípios as secretarias municipais de Educação, destinadas a manter as escolas de vinculação com a prefeitura tanto a nível urbano quanto rural, e temos ainda as chamadas Inspetorias de Ensino que representam a Secretaria Estadual de Educação, organizando aquelas escolas de vinculação com o Estado, também tanto na área urbana quanto rural. Em Brasiléia, até 1986, cada uma destas instâncias buscava desenvolver suas propostas e planos de trabalho isoladas umas das outras. Assim, havia mensalmente o encontro pedagógico dos professores da rede estadual como também havia o encontro pedagógico da rede municipal. Se o Estado oferecesse cursos de aperfeiçoamento só participavam professores rurais de vinculação com o mesmo e assim vice-versa.

A este respeito, Severo nos diz:

"Nós encontramos em Brasiléia uma situação muito complicada. Era a fragmentação do trabalho (...), um município pequeno com dificuldades enormes e o pessoal da Secretaria Estadual de Educação trabalhava para um lado e o pessoal da Secretaria Municipal de Educação, para o outro... Os próprios dirigentes e os técnicos da Secretaria da Educação quando iam para Brasiléia ministrar cursos... era só para os professores do Estado e os professores do município não participavam,

então a gente sempre ouvia: 'por que quando a universidade vem faz o trabalho com todo mundo e por que quando a Secretaria vem não liga para nós?'. Sobretudo essa indagação era dos professores do município" (in entrevista, 1996).

Mesmos a partir de um primeiro olhar, podemos dizer que, como resultado das dificuldades e entraves aqui expostos e também daqueles não observados mas vivenciados pelo ensino rural, tinha-se em Brasiléia, especialmente na década de 80, índices de evasão e repetência quase que crônicos, chegando a superar os 70%, como fica evidente no depoimento abaixo:

"(...) Foi feito um relatório e detectamos, através deste, que as escolas estavam num quadro alarmante. Nós percebemos que a quantidade de alunos que abandonavam a escola antes da metade do ano chegava a 50% (...), dos que permaneciam na escola mais de 50% eram reprovados (sic)" (Lúcia Maria, in entrevista, 1996).

Diante de uma realidade tão complexa e como resultado já das primeiras reflexões oportunizadas pelos professores da UFAC, que iniciavam sua intervenção na educação do município, os dirigentes educacionais

perceberam que só poderiam caminhar no sentido de melhorar a educação escolar em Brasiléia a partir de um pensar e agir conjunto dos mesmos. No que se refere a esse momento, Gislene nos diz:

> *"Naquela época não existia, praticamente, relacionamento nenhum entre o ensino municipal e o ensino estadual (...), entre a SEMED e a Inspetoria. Cada um trabalhava por si, muitas vezes fazendo as mesmas coisas. Eram ações isoladas que causavam até dissabores e polêmicas, e só prejudicavam o ensino. Foi na gestão do prefeito Messias Ribeiro que este distanciamento foi deixado (sic)"* (in entrevista-1996).

Ainda analisando o início da integração do ensino estadual e municipal, Gislene continua:

> *"(...) Fui convidada a participar, junto à Prefeitura, via SEMED, de um seminário promovido pela UFAC (...) e posso lhe dizer que essa abertura foi o início de um relacionamento que até hoje existe e que tem dado frutos e que a gente pode mostrar e que a gente está vivenciando; (...) o nosso ensino melhorou muito no município"* (in entrevista - 1996).

Objetivando a melhoria daquela complexa realidade escolar, os agentes escolares não limitaram-se em buscar apoio da universidade, pois esta podia colaborar na disposição para o município do valioso conhecimento técnico e teórico de seus docentes. No entanto, no que refere-se a recursos financeiros e materiais, outros deveriam ser buscados, e assim a SEMED e a Inspetoria de Ensino viram que a integração das ações da Secretaria Estadual de Educação com o município poderia constituir-se também, nesse sentido, numa saída para a minimização ou superação das carências do ensino. A este respeito, Lúcia Maria nos diz:

> *"(...) Nós procuramos o Secretário de Estado e propusemos a ele que nós deveríamos unir nossas equipes, do Estado e município, até porque os recursos eram poucos para investir na área de Educação, então se nós tínhamos recursos do município e recursos do Estado, aí então a união dessas duas administrações, que efetivamente eram uma só, que era a Educação em si no município, então a gente partindo por esse ângulo de ver a Educação no município independentemente de que ela fosse administrada pelo Estado ou pelo município, mas que nós priorizássemos e erguêssemos a Educação no município (sic)"* (in entrevista, 1996)

Face ao exposto, podemos dizer que viveu-se em Brasiléia, no período de 1986 a 1988, em particular na Educação, um momento de busca constante por parte dos agentes escolares, dirigentes educacionais e municipais, no sentido de, a partir de um conhecimento da problemática educacional, construir um conjunto de ações que pudesse ao menos dar início a um conjunto de outras ações que viabilizassem e proporcionassem a minimização ou superação dos entraves e problemas vivenciados pela educação escolar no município. A este respeito, Messias Ribeiro no diz:

> *"(...) Neste aspecto foi primordial a ajuda dos técnicos da universidade e a boa vontade de nossos professores para que pudéssemos começar a desenvolver em Brasiléia um trabalho, se não foi um trabalho muito importante, pelo menos foi um ponto inicial para que as coisas começassem a melhorar na área educacional do município (sic)"* (in entrevista, 1996).

No ano de 1988, vivia-se na Universidade Federal do Acre o momento de sucessão da reitoria que culminou com a eleição do professor Sansão Ribeiro de Souza e seu conjunto de pró-reitores; vivia-se também em Brasiléia as eleições municipais de prefeito e vereadores que veio a culminar com a eleição do candidato do PMDB, Aldemir Lopes à prefeitura de Brasiléia.

Ao assumirem a direção destas duas instituições e mesmo antes, no processo de campanha, tais dirigentes tomaram contato junto a suas respectivas comunidades com a reivindicação de interiorização das ações da UFAC, especialmente no que se refere à existência de cursos de graduação no interior do Estado.

Havia, no interior da Universidade Federal do Acre, partidários desta idéia, como também havia aqueles que tinham uma posição contrária, justificando-se a partir, segundo eles, da experiência "fracassada" dos cursos de graduação em regime parcelado, de 1973. Por parte daqueles simpáticos à idéia da interiorização existia no interior do conselho universitário a seguinte discussão:

> *"(...) Nós tínhamos o debate no conselho universitário dizendo o seguinte: a universidade tem que entender que ela é uma servidora pública, ela tem que estar a serviço da comunidade, ela tem que ser capaz, competente, eficiente, mas ela não pode condenar, de uma forma elitista, presunçosa, até, ela não pode deixar de reconhecer que a melhoria da qualidade do ensino passa por plantar a competência técnico-pedagógica nos municípios (sic)"* (João Corrêa, in entrevista, 1996).

Algumas dificuldades eram sentidas pela Pró-Reitoria de Extensão para a viabilização da interiorização da UFAC, através de cursos de 3º grau. Ao referir-se às mesmas, João Corrêa nos diz:

> *"Primeiro, a dificuldade de orçamento (...); se o MEC estava querendo liquidar com a universidade imagina querer ampliá-la com cursos no interior e, segundo, a dificuldade de conseguir pessoal na universidade capaz de 'arregaçar as mangas' e encarar um trabalho desses que é um trabalho que não dá notoriedade acadêmica, que não suscita um refinamento intelectual, mas é um trabalho realmente de você enfrentar estradas péssimas, atoleiros e dormir na estrada, hotéis de baixa qualidade, mas compensado com o enorme carinho das comunidades (sic)"* (in entrevista,1996).

Por outro lado, a prefeitura de Brasiléia, tendo como seu dirigente agora, o prefeito recém eleito Aldemir Lopes, encontrará na comunidade, especialmente na escolar, fortes reivindicações, no sentido de trazer para o município o ensino superior, em função do movimento iniciado com a gestão anterior e sobretudo em função da precária formação dos docentes, apontada naquele momento como uma das principais causas do insucesso escolar e ainda em função da falta de condições dos jovens egressos do 2º grau, se

deslocarem para a capital Rio Branco ou para outros centros fora do Estado, em busca da formação a nível de 3º grau. A esse respeito os depoimentos abaixo melhor nos esclarecem:

"A Universidade Federal do Acre já tinha iniciado um trabalho através da licenciatura parcelada, oferecida para professores do interior, isso em 1972, quando tivemos que deslocarmos do município à sede, deixando por dois longos e difíceis meses nossos familiares. Mas tudo isso não foi em vão, serviu para abrir novos horizontes, acirrou-se os anseios de interiorização da UFAC, a sua presença no município. Foram esses anseios, esse desejo, esse sonho largamente acalentado, que uniu toda a comunidade e fez com que as reivindicações fossem mais fortes e mais precisas (sic)" (Gislene, in entrevista, 1996).

"... envolvemos também os alunos do 2º grau e que ficavam ociosos na cidade, sem condições de continuar seus estudos. Aqueles que os pais tinham condições enviavam para outros Estados, para a capital, pra fazer uma faculdade. No entanto, a maioria, digamos que 90%, permaneciam ociosos, desempregados, sem

nenhuma perspectiva de vida (sic)" (Lúcia Maria, in entrevista, 1996).

No entanto, enquanto se travava no interior da universidade, da prefeitura de Brasiléia e entre estas as discussões a respeito das possibilidades de interiorização da UFAC, através dos cursos de graduação algumas atividades foram paralelamente desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Extensão através especialmente dos professores Manoel Severo, Marlene Fonseca e Fátima Barroso, no sentido de ajudar os dirigentes educacionais e agentes escolares a refletir de maneira sistemática a educação escolar de Brasiléia, percebendo seus limites mas sobretudo buscando trabalhar e organizar os espaços possíveis na construção de uma educação escolar competente.

A esse respeito, Severo nos diz:

"... nós pretendíamos atingir... nós atingimos a equipe de supervisão e os diretores porque nós entendíamos que se estas pessoas encampassem um trabalho, elas assumissem a responsabilidade de melhorar o ensino nas suas escolas, sobretudo os diretores, o trabalho da equipe de supervisão se tornava muito mais fácil e muito mais eficiente e

logicamente o nosso que nós poderíamos intervir de uma maneira muito mais consequente (sic)" (in entrevista, 1996).

Nesse sentido, algumas atividades foram desenvolvidas, a saber:

De início, objetivando tomar conhecimento com a realidade "in loco" e assim poder ajudar especialmente a equipe de supervisão e professores do ensino rural a refletir sobre as questões relacionadas a sua prática pedagógica, que no momento lhes parecia mais angustiante, os professores, especialmente Manoel Severo e Fatima Barroso, participaram de alguns encontros pedagógicos dos professores do ensino rural. Refletindo sobre esse momento, Severo nos diz:

"... eu não sou pedagogo, mas eu sentia que a minha experiência lá em Humaitá me dava garantia de que Brasiléia carecia também de alguma coisa relacionada com a metodologia, com o como fazer na sala de aula e eu fiquei um pouco amarrado de como atender às reivindicações dos professores (sic)" (in entrevista, 1996).

Ainda concernente à sua experiência de participação nos encontros pedagógicos, ele continua:

"... então quando nós começamos a participar dos encontros pedagógicos para os professores da zona rural que foi mais a nível... de refletir sempre sobre alguma questão relacionada com a Educação, e esse trabalho foi muito importante porque foi começo de um entrosamento dos professores comigo, dos professores com a Secretaria Municipal de Educação e com a equipe técnica e aí a gente ía sentindo mais de perto a idéia de um trabalho mais consistente e mais sistematizado junto aos professores (sic)"(in entrevista, 1996)

Ainda com o objetivo de conhecer as preocupações dos professores e ajudá-los na sua superação, foi realizado em Brasiléia em outubro de 1988, reunindo a maioria dos docentes, especialmente os do ensino rural, um seminário com o tema: "A Função da Escola na Comunidade", momento este que proporcionou não só aos professores, mas também aos dirigentes educacionais um questionamento de suas funções, como nos diz Lúcia Maria:

"... nosso primeiro trabalho (...) nós fizemos um seminário onde nós colocamos todos os professores da zona rural, trouxemos para a cidade e fizemos um encontro e o tema desse seminário foi "A Função da Escola na Comunidade"... Os professores se auto-

questionavam (...) não era um questionamento acusador, ninguém chegou lá pra acusar o professor, que ele era um único culpado, também não culpamos o sistema, nós não estávamos atrás de culpados (...) o que nós queríamos era diante do problema que nós detectamos, encontrar uma saída, uma solução (...) e só encontraríamos a solução se nós envolvêssemos toda a comunidade (sic)" (in entrevista, 1996).

No entanto, como resultado desse primeiro contato com a complexa realidade educacional de Brasiléia, especialmente no que refere-se ao ensino das quatro primeiras séries do 1º grau e também como conseqüência de suas reflexões sobre esta, o grupo de professores da universidade percebeu que colocaria-se em risco qualquer trabalho junto aos professores se particularmente os diretores e supervisores escolares não tivessem identificados e comprometidos com o mesmo. Por conseguinte, podemos dizer que um primeiro trabalho, mais sistemático, desses professores, deu-se com os dirigentes municipais de Educação, diretores de escola e supervisores a partir de um curso de 90 horas, denominado de "Fundamentos da Educação", realizado em setembro de 1989, com o seguinte programa a nível de conteúdos e carga horária:

- Filosofia da Educação: 30h;
- Supervisão Escolar: 30h;

- Didática Geral: 30h.

Importante observar aqui que as discussões e reflexões realizadas neste curso eram subsidiadas por uma literatura de base marxista onde tinha-se especialmente na Filosofia da Educação as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica produzida e advogada especialmente no Brasil pelos cuidadosos estudos de Saviani.

Por ter vivenciado este momento enquanto participante do curso, como integrante da equipe de supervisão da zona rural, acredito poder afirmar que o professor Manoel Severo foi o principal mentor deste trabalho e neste sentido de discussões e reflexões realizadas no curso de "Fundamentos da Educação" vão estar dialogando principalmente com aqueles que acreditam que a escola é ruim e que não adianta fazer nada, pois sempre ela estará apenas reproduzindo as relações de produção vigentes. Como também estarão dialogando com aquelas posturas que defendem ser a finalidade da prática docente, a formação da consciência política. Observo aqui que Severo era recém mestre do Departamento de História e Filosofia da Educação da PUC-São Paulo, onde foi aluno também de Saviani e Paulo Freire. Falando de seu retorno ao Acre e da experiência do mestrado, Severo nos diz:

> *"... na época que eu retorno para Rio Branco, a principal concepção de Educação que estava sendo discutida, que estava sendo posta em evidência mesmo*

por causa do momento político, (...) o autor mais comentado era o professor Paulo Freire, do qual eu tive o prazer de ser aluno. E eu havia feito meu curso na PUC, eu fiz um curso com Paulo Freire, mas eu preferi, eu achei mais consequente a concepção de Educação defendida pelo professor Saviani; então ao retornar ao Acre essa orientação do professor Dermeval foi importante porque me fez voltar as minhas atenções enquanto professor para as questões relativas ao âmbito da sala de aula, coisa não defendida pelas pessoas lá no Acre que se diziam 'Paulofreireanas', então a preocupação delas era muito mais com a formação da consciência do que com as questões... relacionadas com a escola, com o conteúdo, com aquilo que o aluno deveria aprender (sic)" (in entrevista, 1996).

Como vimos os problemas e desafios vivenciados no Acre pela escola pública e o momento político que fazia com que muitos depositassem suas esperanças de ascensão da classe trabalhadora através dos processos eleitorais em particular no início da década de 80, dera fôlego especialmente entre os educadores a duas tendências de Educação: a "freireana", preocupando-se com a formação da consciência política e as posturas reprodutivistas que vêem a escola determinada unidirecionalmente pelas

estruturas da ordem burguesa e assim reproduzindo suas relações. No entanto, sobretudo em Brasiléia, com os cursos de "Fundamentos da Educação", buscar-se-á fazer um esforço de crítica das referidas tendências à luz dos substratos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Severo no que diz respeito a esse momento afirma:

> *"(...) Nós vamos encontrar no Acre esse quadro realmente. De um lado nós temos a concepção 'freireana' de educação política na formação da consciência que era forte e nós vamos encontrar também uma forte influência das concepções reprodutivistas de que a escola está ruim, de que não adianta fazer nada porque ela nunca vai melhorar, então um pessimismo generalizado (...). E aqui vai a lição do mestre Dermeval, de que não adianta nada nós cruzarmos os braços e ficarmos esperando que surja a escola ideal; então qual o nosso papel? O nosso papel é atuar dentro dessa escola, impulsionando-a na direção da escola que a gente quer. Então com esse objetivo é que nós começamos a fazer um trabalho mais de perto, mais direcionado com os professores e o ponto forte do nosso trabalho, acredito eu, tenha sido essa convicção de que apesar da situação caótica em que se encontrava o ensino, apesar da dificuldade que se encontravam os*

professores no que se refere à Educação, era possível trabalhar com esses professores e avançar com eles, de onde eles estavam para a gente atingir ou chegar o mais próximo possível da escola que nós queríamos ou que nós queremos (sic)" (in entrevista, 1996).

Sobre seu trabalho em Brasiléia, Severo continua:

"Então a partir dessa compreensão de que a escola tem como função a socialização do saber sistematizado é que procuramos interferir ou ter essa preocupação de voltar nosso trabalho com as questões relacionadas com a sala de aula. Logicamente que nós não descuidávamos de trabalhar ou de ver as questões externas da escola, como a gente sabe, elas interferem diretamente no rendimento escolar, na prática dos professores, sobretudo no que se refere às questões de salário e às condições de trabalho; então vendo um pouco do nosso trabalho lá com os professores de Brasiléia (sic)" (in entrevista, 1996).

Após o curso de "Fundamentos da Educação", mesmo que ainda confusos face à nebulosa realidade educacional que vivenciavam, os

professores e dirigentes conseguiam agora ver a direção a ser seguida, como nos diz Dolores Vasconcelos:

> *"Com a vinda desses cursos, surgiu uma luz no fim do túnel e toda a comunidade escolar ficou motivada, tendo mais clareza dos seus objetivos no que se refere à sociedade que queríamos e Educação e o Homem para essa sociedade (sic)"* (in entrevista, 1996).

Com o objetivo de continuar a desenvolver um trabalho organizado junto aos professores que atuavam nas quatro primeiras séries do 1º grau, a Pró-Reitoria de Extensão realizou no mesmo ano, em outubro de 1989, em Brasiléia, um curso de "Metodologia do Ensino das Quatro Primeiras Séries", com a duração de 60 horas, que tinha por objetivo "repensar a prático do processo ensino-aprendizagem e descobrir propostas alternativas de ação", ministrado pelo professor Jaci Pinto Cordeiro, que para alcançar o objetivo do curso, organizou o mesmo com o conteúdo seguinte:

- Metodologia da Comunicação e Expressão: 15h;
- Metodologia dos Estudos Sociais: 15h;
- Metodologia da Matemática: 15h;
- Metodologia das Ciências Físicas e Biológicas: 15h.

Ainda da programação da Pró-Reitoria de Extensão e Secretaria Municipal de Educação foi realizado ainda em Brasiléia, no dia 15 de outubro de 1989, o III° Seminário do Ensino da Zona Rural e o I° Seminário do Ensino Urbano, que objetivando romper com as tradicionais comemorações do dia do mestre e fazer deste um dia de reflexão, tinha como tema: "O Papel do Professor na Comunidade", que contou com a participação de aproximadamente 150 professores.

Em maio de 1990, sequenciando o trabalho de "Fundamentos da Educação" desenvolvido em 89, outro curso foi ministrado pelos professores Manoel Severo e Fátima Barroso, um curso de 90h, com os conteúdos:

- Filosofia da Educação: 30h;
- Didática na Formação do Educador: 20h;
- Planejamento do Ensino: 40h.

Retornando a discussão da reivindicação da comunidade de Brasiléia, no sentido da UFAC estender suas atividades no município através de cursos de graduação, era organizado ao final desses cursos as mais variadas formas de reivindicação. Nesse sentido no ano de 89, numa solenidade de entrega de certificado de participação nos cursos de extensão, que estava presente, entre outros, o Reitor da UFAC, alguns Pró-Reitores, Prefeitos de Brasiléia e Xapuri e dirigentes educacionais, foram organizadas as mais variadas formas de reivindicações, desde cartazes, faixas, falas, até a apresentação de uma peça

de teatro, produzida e representada por professores e especialmente por alunos do 2º grau, onde buscavam retratar as dificuldades da educação escolar, mas em especial a situação que ficavam os alunos egressos do 2º grau que não tinham condições de deslocar-se para a capital Rio Branco ou para outros Estados em busca de estudos a nível de graduação. Relativo a esse movimento vejamos o que dizem os entrevistados:

> *"Esse grupo de professores faziam cursos de pequena duração com os docentes de Brasiléia e quando nós íamos fazer a expedição de diplomas de extensão a comunidade toda estava organizada (...) e o Reitor começava a ficar um pouco de queixo caído e o grande pleito vinha da comunidade, mesmo que era dela que nascia o pleito de se estabelecer o curso parcelado no município de Brasiléia (...) (sic)"* (João Corrêa, in entrevista, 1996).

> *"Na vinda do Reitor e da Pró-Reitoria de Graduação pro interior nós armamos nossa forma de pedir ao Reitor que necessitávamos, que tivéssemos o curso a nível superior. O quê nós fizemos? Os alunos do 2º grau dramatizaram, fizeram teatro, onde nessa peça de teatro que eles mesmo ensaiaram... eles colocavam a*

realidade do aluno do interior... O Reitor se comoveu no momento e ele motivado talvez se sentiu de certa forma responsabilizado e viu que ele tinha condições de interiorizar essa universidade, ele no momento levantou e disse (...) que iria fazer o possível para que a universidade não fosse apenas universidade da capital, (...) mas que ela fosse a Universidade Federal do Acre... (sic)" (Lúcia Maria, in entrevista, 1996).

Como vimos, a idéia da UFAC estender suas ações até o município de Brasiléia não se tornara uma reivindicação apenas dos agentes escolares, mesmo que tenha partido destes, mas de toda a comunidade. Neste sentido, o então prefeito eleito em 1988, Aldemir Lopes, viu-se compelido a expressar em suas ações os anseios da comunidade, pois na tentativa de se fazer realidade a existência no município de cursos a nível superior busca juntamente com outros prefeitos e alguns pró-reitores a participação do Governo do Estado do Acre, no sentido do mesmo integrar uma ação conjunta, através da celebração de um convênio de cooperação sócio-científico-cultural, entre a Universidade Federal do Acre, Governo do Estado e Prefeitura Municipal de Brasiléia. Nesse sentido, como resultado das reivindicações constantes da comunidade local e da vontade política de alguns dirigentes, é assinado em Brasiléia, em 27 de junho de 1990, agora com

participação do Governo da Bolívia um convênio de "cooperação sócio-científico-cultural", que entre outros objetivos, propõe-se a:

1. Propiciar aos discentes de ambos os países oportunidades de enriquecimento técnico, científico e cultural, possibilitando o seu ingresso em cursos de graduação, através da abertura de até cinco vagas no curso de Licenciatura Plena em Letras, em regime parcelado, no município de Brasiléia;
2. Intercambiar experiências de docentes e discentes do conhecimento lingüístico, em relação ao ensino e à pesquisa, através de cursos, seminários, fóruns de debates e projetos;

Assim que como parte do primeiro objetivo deste convênio realiza-se em Brasiléia, em julho de 1990, a aula inaugural do curso de Licenciatura Plena em Letras, em regime parcelado, em Xapuri, com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Analisando esse momento, Aldemir Lopes nos diz:

"... é preciso ressaltar que acho que a Universidade Federal do Acre começou a entender, começou realmente a ver, a verificar que havia realmente a necessidade dela ir em busca, trazer para a população,

principalmente a população mais carente os seus serviços porque a universidade tem um papel importante, é preciso que ela entenda que ela tem que descer lá do topo da pirâmide, onde ela vivia, principalmente a Universidade Federal do Acre e vir em busca... (sic)" (Aldemir Lopes da Silva, prefeito de Brasiléia (1989-1992) in entrevista, 1996).

De parte da UFAC e Prefeitura de Brasiléia o convênio celebrado, em sua cláusula primeira - Do objetivo a -, tem por finalidade:

> **"O presente convênio visa efetivar a integração entre as ações da Universidade Federal do Acre e da Prefeitura Municipal de Brasiléia, através do programa 'Melhoria da Qualidade da Ação Educativa', que tem por objetivo a implantação de uma política de recursos humanos voltada para a qualificação, a capacitação e a especialização de docentes e técnicos do ensino básico da rede municipal".**

Concernente às competências das duas instituições, o convênio em sua cláusula segunda - Das responsabilidades das partes -, assegura:

2.1. Compete à UFAC:

a) a coordenação das atividades do presente convênio, que ficará a cargo da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/CODEX;

b) assegurar a alocação dos recursos humanos necessários à execução do convênio;

c) encaminhamento das questões técnicas, administrativas e financeiras, que eventualmente surgirem durante a vigência do presente convênio;

d) assegurar a alocação do material de consumo necessário para a realização dos cursos;

e) avaliação das atividades desenvolvidas no município.

2.2. Compete à Prefeitura:

a) assegurar a infra-estrutura (espaço físico) com capacidade para atender os objetivos do convênio;

b) garantir a hospedagem e alimentação para os professores que irão ministrar os cursos;

c) garantir deslocamento, hospedagem e alimentação dos professores cursistas.

No ano de 1993, como resultado desse amplo movimento que ganhou fôlego a partir de 1986, com as constantes reivindicações e pressões da comunidade que culminaram com a assinatura do convêncio que garantiu existência de cursos de graduação, num primeiro momento em Brasiléia e Xapuri, formam-se as primeiras turmas de graduados em Letras e Pedagogia, nos referidos municípios.

No entanto, é imperativo dizer que tal ou tais conquistas não se fizeram sem dificuldades e entraves. Além das dificuldades de ordem econômica, a luta da comunidade pelo acesso ao ensino superior ou melhor pelo acesso ao saber científico, sofria resistência da parte daqueles que detinham o poder político e que gostariam que a comunidade permanecesse a carecer de uma consciência racional e teórica, pois assim eles poderiam continuar com seus projetos "políticos" sem serem questionados.

Referente as dificuldades encontradas no processo de implantação de cursos de graduação no município, Aldemir Lopes nos relata:

> *"As dificuldades foram várias, desde a dificuldade financeira, a política, no meu ponto de vista acho que, nesse país, as maiores dificuldades que existem são de razões políticas (...) é preciso dizer que uma das dificuldades que a gente encontra como político, infelizmente, aquela história do 'quanto pior, melhor'. Eu, inclusive, tive*

dificuldades com alguns políticos ou politiqueiros que diziam que eu estava errado em trazer a universidade pra cá... eles usaram o termo que eu ía 'criar cobra pra me morder' (...). Naquela época era uma coisa assim quase que cultural essa coisa de 'não vamos educar, não vamos criar cobra', como eles diziam, 'pra nos morder'... de um modo geral a classe política entende que é mais fácil se ter a classe mais pobre à sua mercê, sem uma consciência crítica, evoluída, então eles entendem que isso é mais fácil para manobrá-los... (sic)" (in entrevista, 1996).

Objetivando uma compreensão articulada dos fatos e acontecimentos ocorridos no Acre e em particular em Brasiléia, na segunda metade da década de 80 e início dos anos 90 é que buscamos até então historicizar as relações que vão desde aquelas primeiras que se traduziram na intervenção da UFAC na realidade educacional escolar, face às reivindicações da comunidade, até aquelas mais amplas, que culminaram com a assinatura do convênio de cooperação sócio-científico-cultural, que garantiu a criação de cursos de graduação em Brasiléia e em outros municípios do Estado. No entanto, consideramos necessário voltarmos nossas atenções para aquilo que vem a ser a nossa preocupação maior deste capítulo que é a de perceber as razões e

motivos que levaram a constituição de um grupo de supervisores que pudessem intervir reflexivamente na educação escolar do município.

Ao refletirmos sobre a educação escolar de Brasiléia, especialmente sobre a realidade do ensino da zona rural percebemos que questões como: as condições de trabalho dos professores e educandos, a precária formação dos docentes, os altíssimos índices de evasão e repetência e as ações isoladas dos dirigentes educacionais, dificultavam ainda mais o já complexo sistema de ensino rural. No entanto, a partir de 1986, a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Inspetoria de Ensino, expressando os anseios e necessidades, em especial dos agentes escolares desenvolve um trabalho em busca de saídas para a problemática realidade educacional e neste sentido, como resultado destas buscas, o trabalho de instrumentalização teórica, desenvolvido pelos professores Severo e Fátima (ambos, na época, estavam trabalhando também com a Pró-Reitoria de Extensão) junto aos docentes (diretores e supervisores escolar e professores das quatro primeiras séries do 1º grau) e a consequente integração das ações dos dirigentes educacionais e equipes pedagógicas da rede estadual e municipal de ensino veio se não superar, mas garantir condições para um pensar e agir reflexivo-sistemático, necessários ao vislumbramento de uma educação escolar competente.

A respeito da integração das ações da supervisão, Luzia Queiroz nos diz:

"A equipe de acompanhamento das quatro primeiras séries, teve início com auxílio da Pró-Reitoria de Extensão, que repensando o trabalho de supervisão e nos dando acompanhamento através de estudos e reflexões nos deu uma nova visão de supervisão. Este trabalho começou com o ensino rural e nós formamos uma equipe de acompanhamento do ensino rural. Inicialmente o ensino da zona rural era dividido... existiam duas equipes de supervisão, uma municipal e outra estadual. Através desses estudos e destas reflexões desse acompanhamento da Extensão da Universidade Federal do Acre se unificou essas duas equipes e se trabalhava com todas as escolas da zona rural... (sic)" (Luzia da Silva Queiroz, integrante da equipe de supervisão de 1ª à 4ª série urbana, in entrevista, 1996).

Com a integração das ações, agora, já não existe a equipe de supervisão rural do Estado nem a equipe de supervisão rural do município, mas sim a equipe de supervisão do ensino rural, que além da fundamentação teórica adquirida nos cursos de Extensão que permitiu-lhes desenvolver junto aos professores da zona rural um esforço de mediação entre a prática desenvolvida pelos professores e a reflexão sobre seus fins e finalidades, reunia-se quase que mensalmente com os professores da UFAC, Manoel

Severo e Fátima Barroso, onde estes buscavam ajudar a equipe no exercício da reflexão rigorosa, necessária à construção de uma prática pedagógica crítica e competente. Analisando este movimento, Lúcia Maria nos diz:

> *"... essa equipe de supervisão pra levar orientação para os professores na zona rural, eles recebiam orientação desses professores da universidade. Os professores faziam uma espécie de curso, de orientação, passavam para essa equipe (...) a partir dessa orientação eles também passavam orientação para os professores rurais. Mensalmente a gente fazia um encontro que a gente chamava de Encontro Pedagógico. Nesse Encontro Pedagógico se reuniam todos: os professores da zona rural, a equipe... e também estavam presentes os professores da universidade, que eram os professores Severo e a professora Fátima. Então eles estavam lá e a gente fazia uma avaliação de todo o trabalho que estava sendo desenvolvido, uma avaliação geral: eles avaliavam a equipe que eles estavam orientando e consequentemente o trabalho dessa equipe, porque os professores lá estavam. Então eles viam se estava realmente sendo proveitosa essa orientação que eles estavam passando prá equipe... (sic)"* (in entrevista, 1996).

Além dos Encontros Pedagógicos, a equipe de supervisão rural tinha um calendário de atividades a serem realizadas na zona rural, entre estas, estavam as visitas pedagógicas às escolas e os encontros por zoneamento, onde num lugar estratégico, de melhor acesso dos ramais, reuniam-se os professores das escolas de localidades próximas.

Dessa forma, havia-se até 1990, desenvolvido um trabalho sistemático de instrumentalização teórica e técnica junto aos professores da zona rural. No entanto, o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau da zona urbana continuava a carecer de um trabalho sistemático de instrumentalização teórica junto aos docentes. Como acreditava-se que o ensino rural tinha avançado alguns passos, especialmente no que refere-se à construção de uma prática pedagógica mais competente, subtraiu-se da então equipe de supervisão rural dois integrantes (Luzia Queiroz e Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria) para ir compor a equipe de supervisão urbana, sendo incorporado a primeira outros dois professores: Margarida e Luisa, ambas oriundas da zona rural, que por suas experiências e formação reuniam as mínimas condições consideradas necessárias ao trabalho de supervisão naquela realidade educacional. Assim, objetivava-se como na zona rural, desenvolver um trabalho organizado junto aos docentes da cidade, através da formação da Equipe de Acompanhamento do Ensino de 1ª à 4ª série da zona urbana, como resultado dos estudos e reflexões sobre a realidade escolar local realizadas pelos professores da

UFAC, Inspetoria de Ensino e SEMED. Respeitante a esse processo de formação da equipe de supervisão da zona urbana, Luzia Queiroz nos diz:

> *"Depois de um longo trabalho feito na zona rural através da equipe de supervisão e novamente enfatizando o acompanhamento de alguns elementos da Pró-Reitoria de Extensão a gente tinha avanços significativos na zona rural, no entanto a zona urbana não tinha elementos para acompanhar o ensino das quatro primeiras. Na zona rural, como a gente era uma equipe já formada por vários elementos, e a gente achava que a zona rural já tinha dado o seu avanço e aí a gente dividiu a equipe, formando duas equipes, uma equipe de acompanhamento da zona rural e uma equipe de acompanhamento das quatro primeiras séries da zona urbana e assim surgiu essa nova equipe de supervisão na zona urbana (sic)"* (in entrevista, 1996).

Assim como o ensino da zona rural, no entanto assumindo e incorporando suas especificidades, o ensino da zona urbana vivenciava uma realidade escolar que há muito vinha preocupando os agentes escolares, desde os pais até os dirigentes educacionais do município, na medida em que estes percebiam que a escola não vinha cumprindo de maneira competente

com sua função, que através do processo ensino-aprendizagem garantisse aos educandos a aquisição e reelaboração do saber sistematizado acumulado pelas gerações ao longo do processo de produção-reprodução de sua existência.

Especialmente o ensino do primeiro segmento do 1º grau (de 1ª à 4ª série) não vinha cumprindo, em particular nas duas primeiras séries, com um dos seus objetivos básicos que é a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita de parte dos educandos, fato este que complicava ainda mais o já complexo sistema de avaliação da aprendizagem, predominante em nosso sistema de ensino, que entende ser o processo de construção do conhecimento como estanque e acabado. Neste sentido os índices de evasão e repetência e o insatisfatório aproveitamento daqueles que permaneciam como aprovados irão como vimos no capítulo anterior e neste mobilizar a comunidade no sentido de encontrar as causas do insucesso escolar vivenciado. Uma das causas apontadas era a precária formação dos professores que lhes impediam de desenvolver uma prática pedagógica competente.

Objetivando a superação deste elemento emperrador buscou-se junto à UFAC, um trabalho de instrumentalização teórica e técnica dos docentes que atuavam neste segmento de ensino. No entanto, os professores da UFAC aqui já citados ao longo de suas reflexões e estudo sobre o ensino da zona urbana, perceberam que assim como fora feito no ensino da zona rural precisava-se constituir um grupo que pudesse pensar de maneira rigorosa e agir crítico-

reflexivamente na realidade escolar urbana, em particular no primeiro segmento do primeiro grau. Assim, como resultado das reflexões desenvolvidas nos cursos de Fundamentos da Educação, reuniões pedagógicas e em particular com o objetivo de desenvolver com os docentes um trabalho organizado e sistemático foi constituída, em 1990, a Equipe de Acompanhamento do Ensino Básico que posteriormente denominou-se de Equipe de Acompanhamento do Ensino de 1ª à 4ª Série, que tinha como integrantes as professoras: Suzete Benites (psicopedagoga), Aleuda Tuma, Luzia Queiroz e Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria), todas foram graduadas no curso de Pedagogia, com especialização em supervisão escolar, em Xapuri, Maria Antonia, também pedagoga de Xapuri com especialização em administração escolar e Ana Pacífico, graduada em Letras no município de Brasiléia. Assim sendo, observamos aqui que a equipe de supervisão urbana não é composta apenas de pedagogos com especialização em supervisão, mas também de administradores escolares e professores de Língua Portuguesa, fato este que consideramos ter dinamizado e enriquecido o trabalho da equipe de supervisão.

Com efeito, até então tivemos o propósito de deixar evidentes as razões e motivos que acabaram por criar uma equipe de supervisores com a tarefa de "pensar" a educação escolar em Brasiléia. No entanto, tivemos como propósito ainda organizar a história da intervenção da Universidade Federal do Acre e da Prefeitura Municipal de Brasiléia, através da Secretaria Municipal de Educação, na realidade escolar do município, não como querem alguns, que

atribuem este fato a indivíduos isolados, mas como ela realmente se expressou. Como sendo resultado das lutas, pressões e reivindicações, em particular dos agentes escolares pela melhoria da qualidade do ensino e construção de uma escola pública competente.

No entanto, para uma compreensão mais totalizante do nosso objeto, nos propomos no capítulo seguinte historicizar a prática de supervisão que predominava em Brasiléia, antes da intervenção da UFAC e nos propomos ainda deixar evidente as proposições da equipe de supervisores e os substratos teóricos que fundam tais proposições.

IV. A SUPERVISÃO EDUCACIONAL EM BRASILÉIA: ELEMENTOS PARA ANÁLISE

4.1. Supervisão educacional: alguns antecedentes históricos

Para um estudo sistemático da historicidade da supervisão educacional no município de Brasiléia é inteligível concebê-la sob a forma específica, particular da Educação, que no movimento do pensar e agir humano os seus particulares se interrelacionam buscando a totalidade. Assim, para uma compreensão articulada da supervisão educacional em Brasiléia com a totalidade, impõe-se a necessidade de um esforço de pesquisa e reflexão sobre suas fundantes raízes históricas.

Partindo, com efeito, das raízes que fundaram a supervisão escolar, iremos encontrá-la vinculada à supervisão empresarial decorrente da administração de empresas, que surgida do modo de produção capitalista objetiva a socialização do trabalho como meio de aumentar a produção. No entanto, há uma condição primeira onde baseiam-se tais especificações: a divisão social do trabalho, característica vital das sociedades capitalistas, nas quais há uma dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, distingüindo-se de forma evidente as funções: uns pensam, planejam e outros recebem e executam.

Assim, refletindo sobre a supervisão, Medeiros (1987: 20) nos observa:

"A supervisão, como uma das especializações do modo de produção capitalista, apresenta-se como uma função-meio, que garantirá a execução das decisões tomadas no planejamento do trabalho. A ela competirá, portanto, executar fielmente o planejado e o decidido".

No Brasil, a supervisão escolar é constituída a partir do modelo norte-americano, onde o modo de supervisão empresarial inspira o de supervisão educacional, que terá como função garantir e assegurar o controle da produtividade do ensino e do aperfeiçoamento da técnica.

Ainda concernente à função da supervisão, Medeiros (1987: 21) nos afirma:

"A supervisão escolar nasce com a necessidade de implantação de reformas educacionais que atendam às necessidades do modelo de produção capitalista".

A supervisão escolar brasileira - como forma de inspeção surgida do modelo norte-americano - data da primeira república (1889-1930) e reaparece, na década de 50, no contexto educacional brasileiro sob forma "modernizada" já com a denominação de supervisão escolar, resultante de uma política de

alianças estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos da América que, de acordo com Medeiros (1987: 21):

> *"Intencionava garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista que trazia em seu bojo a concepção de Educação como alavanca da transformação social".*

Expressando a lógica do capitalismo na histórica relação entre as nações de capitalismo avançado com outras de capitalismo periférico - onde as primeiras garantem sua hegemonia sobre as segundas - é forjada, aqui no Brasil, a criação e existência do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), como órgão "formador" daqueles que atuariam no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo assim um dos espaços de veiculação do ideário imperialista.

Neste sentido, na década de 50, é formado, pelos cursos promovidos pelo PABAE, a primeira turma de supervisores escolares para atuar no ensino elementar. A formação destes supervisores realizou-se de acordo com o modelo de educação americano: privilegiava os meios de ensino (métodos e técnicas) em detrimento do saber socialmente acumulado pelas gerações e dos outros constituintes do processo ensino-aprendizagem.

Fundando-se no pressuposto da neutralidade científica e nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, este modelo de educação tencionava reorganizar o processo educativo de modo que o mesmo viesse a

ser objetivo, operacional e produtivo. Para tanto, a organização racional dos meios constituia-se numa das funções especiais do supervisor.

A respeito do tecnicismo no Brasil, Saviani declara:

"Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais".(Saviani,1993:24)

Expressando o lugar de destaque que a supervisão escolar assume - especialmente na década de 60, sob a influência norte-americana - dá-se, aqui no Brasil, em 1968, a Reforma do Ensino Universitário com a Lei nº 5540, que implanta no curso de Pedagogia as especializações em Educação - entre elas a supervisão escolar -, operacionalizadas através do parecer nº 252/69 e da resolução nº 2/69, em que fica estabelecido o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

No dizer de Medeiros (1987: 23):

"Essas medidas, que surgem através de 'reformas educacionais' vêm em decorrência de um projeto político de governo que se instala no Brasil a partir do golpe militar de 1964, que delineia e direciona todo o projeto educacional que se implanta, segundo a ótica dos interesses econômicos".

Ainda concernente ao contexto da Educação no pós-64 e à supervisão, Medeiros observa:

"Oficializada por essa política de governo em que 'a Educação tornou-se explicitamente assunto de interesse econômico' e de segurança' (Warcle, 1983: 76), a supervisão escolar passa a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controladora da 'qualidade do ensino', bem como de criar condições que promovam sua real melhoria".(Medeiros,1987:23)

Dessa forma, e obediente às diretrizes do projeto político-ideológico dos governos pós-64, é estruturado e implantado, na década de 70, o chamado "serviço" de supervisão escolar nos estados brasileiros.

No ano de 1979, bem mais tarde do que os demais estados brasileiros e quando já ruia o projeto político-ideológico dos governos militares, é instituido no Acre o Sistema Estadual de Ensino, através da Lei nº 665, de 30 de abril de 1979, e aprovado o Regimento Interno da Secretaria de Educação e Cultura pelo Decreto nº 120, de setembro de 1979.

Por sofrer um certo isolamento cultural, ficando distante dos acontecimentos dos grandes centros, onde realizavam-se os movimentos contra a ditadura e pela democracia e por ser considerada área de segurança nacional, ainda vivia-se no Acre sob forte vigilância político-ideológica-militar.

Em tal contexto, as tarefas de fiscalizar e controlar atribuidas à supervisão escolar serão privilegiadas. Ainda hoje, entre outras, são atribuições da supervisão escolar segundo as orientações da Secretaria Estadual de Educação:

1. *Supervisionar todas as atividades ligadas ao trabalho pedagógico como: Teatro, dramatização, salas de leitura, comemorações cívicas, excursões e outras atividades didático-culturais;*
2. *Verificar, juntamente à direção da escola, o cumprimento do horário certo pelos professores (entrada e saída);*
3. *Verificar a existência de roteiros de aula por parte dos professores;*
4. *Orientar o corpo docente sobre critérios de promoção, técnicas de avaliação, seleção e utilização de técnicas de ensino e material didático, visando o melhor rendimento escolar;*

5. *Manter organizada e arquivada a documentação referente às atividades de supervisão, organizando e controlando o material técnico-pedagógico de uso geral necessário ao bom êxito do trabalho;*
6. *Assessorar a direção do estabelecimento de ensino no cumprimento de normas e diretrizes emanadas da Secretaria e dos Conselhos Estadual e Federal de Educação;*
7. *Promover encontros, sessões de estudos, debates, etc., visando a atualização pedagógica dos professores, observando as diretrizes do Departamento de Ensino de 1º Grau.*

De imediato, num primeiro olhar, as funções e atribuições da supervisão parecem conter explicitamente preocupações com a melhoria da Educação e do ensino no Acre.

Ao refletirmos rigorosamente sobre a atuação dos supervisores iremos perceber que estes estão comprometidos e com sua atenção voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, ou do controle como principal meio de garantir seu papel reprodutor da ordem capitalista.

Numa estreita vinculação com uma concepção de Educação - e conseqüentemente de supervisão - visando a racionalidade e a produtividade do sistema de ensino são ministrados no Estado do Acre (com início no ano de 1975 e em conformidade com o art. 30 da Lei nº 5540/68) cursos de duração em Pedagogia que propunham formação em nível superior para:

- *supervisores;*
- *orientadores;*
- *administradores escolares;*
- *técnicos de planejamento educacional;*
- *professores de disciplinas específicas de ensino técnico;*
- *professores especialistas de nível médio e especialistas de ensino normal;*
- *orientadores educacionais.*

Tais cursos foram ministrados na capital, obrigando educadores dos municípios a deslocarem-se para Rio Branco. Vários professores da rede estadual de ensino de Brasiléia tiveram então sua formação em nível superior, sobretudo sendo dessa maneira que chega ao Acre - e em particular em Brasiléia - uma concepção de supervisão escolar alicerçada nos valores da racionalização, eficiência e produtividade, tendo como tarefa principal a fiscalização do trabalho docente, como fica evidente no depoimento seguinte:

> *"Nós fomos para Rio Branco, e nessa época eu já fiz uma pequena especialização em supervisão e naquela época a supervisão que nos foi passada era fiscalizar, fiscalizar o professor, passar o visto no caderno de plano e ver se realmente ele estava desempenhando aquela função que era dada para ele, de desenvolver aqueles conteúdos, era dessa forma (sic)"* (Profª Ivone

Vasconcelos Correia, supervisora de ensino urbano de 1º grau, in entrevista -1996).

Em Brasiléia, especialmente no ensino rural, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual era evidente. O supervisor pesquisava, planejava, pensava, enquanto o professor executava os planos e determinações contidos nos pacotes elaborados pelos técnicos.

Esta relação expressa-se com contundência nos depoimentos a seguir:

" Essa prática de supervisão de ensino de Brasiléia era assim muito fiscalizadora. A gente elaborava os planos de aulas, empacotava todos esses planos, as provas e depois que era feita a aplicação das provas, os professores devolviam essas provas e depois de todo esse trabalho a gente ainda tinha o trabalho de revisar as provas de todas as escolas, e a gente gastava todo o tempo nessa fiscalização (sic)" (Luzia Queiroz, in entrevista -1996).

"Antigamente, eles tinham uma supervisão que somente visitava, criticava, dava visto nos cadernos e

até organizava e aplicava provas. Era o temor dos professores (sic)" (Gislene, in entrevista- 1996).

Refletindo sobre o trabalho da supervisão escolar e em face dos depoimentos acima, podemos afirmar que a supervisão desenvolveu, ao longo dos anos 70 e primeira métade da década de 80, no município de Brasiléia, uma prática pedagógica comprometida com o processo do "como fazer" (meios) sem compreensão de seus fins, onde privilegiam-se as técnicas em detrimento dos conteúdos (conhecimentos acumulados histórica e socialmente).

Afirmamos ainda que o supervisor, por considerar-se hierarquicamente superior ao professor, desenvolveu um controle da prática pedagógica do docente, como meio de garantir a "qualidade do ensino".

Num olhar atento aos primordios da supervisão escolar no contexto educacional brasileiro, e em particular no município de Brasiléia, vamos encontrá-la fundada nos pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, onde a Educação é concebida como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é condição ao equilíbrio do sistema social no qual se insere.

Assim como o trabalho fabril, o trabalho pedagógico deverá ser objetivo e operacional.

"Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este, dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril esta relação é invertida" (Saviani, 1993: 23).

Dessa forma, se o trabalho pedagógico deverá ser semelhante ao fabril, o supervisor - e em especial o professor - ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho. Como o próprio trabalhador fabril.

Esse parcelamento do trabalho pedagógico, onde seus sujeitos têm funções bem definidas, cabendo ao supervisor pensar e planejar o processo ensino-aprendizagem e ao professor executá-lo sem questionamento de seus fins, vem historicamente construindo, em especial neste último, uma relação de estranhamento com a prática pedagógica, ou seja, o parcelamento do trabalho pedagógico tem feito com que o professor desenvolva no interior da escola e de sua sala de aula uma prática pedagógica tarefeira, onde o mesmo não tem compreensão de seus fins e significados.

É diante de problemas advindos também de uma prática pedagógica ingênua, na qual professores e dirigentes educacionais desconhecem seus fins e significados, é que organiza-se em Brasiléia, no final da década de 80, a partir dos cursos de Fundamentos da Educação, um grupo de supervisores que - sustentados por uma compreensão marxista de Sociedade, Educação e

Escola - pudesse reflexivamente intervir na realidade educacional do município.

Grupo apto a captar e interpretar as necessidades e aspirações dos docentes - a partir de uma concepção de supervisão identificada com uma ação mediadora no campo da Educação - proporcionando, desde os encontros pedagógicos, uma instrumentalização teórica capaz de ajudar estes docentes a compreenderem a totalidade do trabalho pedagógico, seu sentido e significado.

Refletindo sobre esse momento, Severo, nos diz:

> *"Então surgiu com eles a idéia e foi realizado um curso chamado de 'Fundamentos Filosóficos da Educação', onde havia um conteúdo de Filosofia da Educação, onde se fazia uma reflexão sobre a escola, sobre a função da escola, sobre os conteúdos, enfim discutiam-se as questões da Educação, tínhamos também um conteúdo vinculado à supervisão e administração escolar (sic)"* (in entrevista, 1996).

Com efeito, foi nosso intento até aqui compreendido que o universal ilumina o particular e reciprocamente, perceber como articulou-se a concepção de supervisão hegemônica na década de 70 no sistema educacional brasileiro

com o fazer-se da prática pedagógica dos supervisores e professores do município de Brasiléia.

No entanto, é só na discussão seguinte que pretendemos abordar e discutir a concepção de sociedade, educação e escola que norteava e norteia o pensar e agir do grupo de supervisores que foi formado pela Universidade Federal do Acre (UFAC) com o objetivo de agir reflexivamente na Educação do município de Brasiléia.

4.2. As orientações pedagógicas da supervisão antes e depois da intervenção da Universidade Federal do Acre em Brasiléia

No capítulo anterior buscamos destacar como os sujeitos escolares e a comunidade de Brasiléia reagiram e mobilizaram-se no sentido de trabalhar os problemas vivenciados pela Educação escolar do município. Como vimos, uma das primeiras ações neste sentido foi a formação de um grupo de supervisores ancorados numa instrumentalização teórico-marxista que assim pudesse pensar e discutir com certo rigor as questões da Educação escolar no município.

Neste sentido, é nossa intenção abordar agora, com certa particularidade a concepção de sociedade e conseqüentemente de Educação e escola advogada pelas preposições marxistas que fundamentaram o pensar

e agir destes supervisores, que nesse caso teve como especial contribuição as obras "Escola e Democracia" (1993) e "Pedagogia Histórico-Crítica" (1991), ambas de Dermeval Saviani.

Para tanto, acreditamos ser necessário nos aproximar um pouco, se assim nos for possível, de como o próprio Marx, quase sempre em colaboração com seu amigo Engels, concebe a sociedade, Educação e escola. Com efeito, ao buscarmos conhecer o que pensa Marx sobre a sociedade, não conseguiremos sem antes compreendermos um pouco o seu método de análise. O método dialético.

Logo de início é preciso dizer que a construção do método dialético em Marx só foi possível a partir da Filosofia clássica alemã, sobretudo com o sistema de Hegel. Marx afirma:

"A dialética de Hegel é a forma básica de toda dialética".

Assim, ao termos o propósito de estudarmos a questão do método no interior do pensamento marxiano, impõe-se a necessidade de partirmos da própria definição de Marx, do que vem a ser a Dialética para, em melhores condições, percebermos os avanços que este o faz em relação à dialética de Hegel.

Refletindo em sua obra "A Miséria da Filosofia", Marx indaga-se sobre o movimento de razão pura e ele mesmo responde *"consiste em se pôr,*

se opor, se compor, formula-se como tese, antítese, síntese, ou ainda afirmar-se, negar-se, negar sua negação". (A miséria da filosofia -in Netto 1985:105)

Ainda na obra " A Dialética da Natureza", Engels afirma:

> *"as leis da Dialética são (...) extraídas da história da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas essas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano(...)"*(in Coleção Pensamento Crítico Vol-8,1979:34)

Marx estabelece sua oposição à dialética de Hegel, ao escrever no posfácio à segunda edição de "O Capital":

> *"Por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo do pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o elemento ideal nada mais é do que o*

elemento material transferido e traduzido no cérebro dos homens".(O Capital, in Os economistas Vol-I,1988:26)

No entanto, Marx não deixa de afirmar sua admiração por Hegel, e assim a expressa escrevendo o posfácio da segunda edição:

"A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas gerais do movimento de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico". (o Capital- in Os economistas Vol-I, 1988:26, 27)

Assim, a dialética permite Marx compreender o movimento real da história, transportando-a das idéias para a história, para a realidade social em contradição. Assim que Marx avança em relação a Hegel, ao incorporar ainda a teoria das lutas de classes ao princípio da contradição na análise do mundo material e social.

Marx entende que a história é movimento, é processo que se realiza a partir da produção social de nossa existência. Assim, ele afirma no prefácio da "Contribuição para a crítica da economia política":

"Na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas (...) o modo de produção condiciona em geral o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é inversamente o seu ser social que determina a sua consciência".(in Alves,1983:24)

No entanto, com vistas a afastar dessa relação qualquer mal-entendido Lukács em sua obra "Ontologia do ser social" afirma:

"Os muitos mal-entendidos acerca do ser social nascem, em sua maioria, porque um dos dois componentes - que só são reais em sua interação recíproca - é considerado ou como o único existente ou como o que possui predomínio absoluto".(in Coutinho,1979:83)

Assim que para uma compreensão verdadeira dessa relação só será possível a medida que a entendermos sob as articulações do pensamento dialético, entendendo *"a simultânea dependência e independência dos seus produtos e processos específicos em relação aos*

atos individuais que, imediatamente, os fazem surgir e prosseguir" (Lukács, "Ontologia do ser social" - in Coutinho, 1979:83).

Insistindo em suas críticas aos idealistas alemães, Marx e Engels dizem que:

> *"Ao Contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu".*(A ideologia alemã - in Costa -1989:21)

> *Assim que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação e sim das contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.* (Ideologia alemã- in Manacorda).

Ainda incidindo suas críticas contra a chamada esquerda hegeliana, que tinha como principal organizador Ludwig Feuerbach, em "Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã", Engels toca de sino, afirmando que:

"Essa corrente não se contentava simplesmente em por Hegel de lado; ao contrário, ligava-se ao seu lado revolucionário ao método dialético (...). No entanto, sob sua forma hegeliana, esse método era inútil. Em Hegel, a dialética é o autodesenvolvimento do conceito. O conceito absoluto não somente existe desde toda a eternidade (...) mas, além disso, é a verdadeira alma viva de todo o mundo existente (...). Em Hegel (...) o desenvolvimento dialético que se revela na natureza e na história (...) não é mais que um decalque do automovimento do conceito, movimento que existe e se desenvolve há toda uma eternidade, não se sabe onde, mas sem dúvida independentemente de todo cérebro humano pensante. Era essa inversão ideológica que se tratava de eliminar".(in Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã)

Assim, que explicitando melhor o que vem a ser a dialética no interior da concepção materialista da história, Engels continua:

"Voltamos às posições materialistas e tornamos a ver nas idéias de nosso cérebro as imagens dos objetos reais, em vez de considerar estes objetos como imagens deste ou daquele momento do conceito absoluto. Com

isso a dialética ficava reduzida à ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano (...). Com isso, porém, a própria dialética do conceito se convertia simplesmente no reflexo do movimento do mundo real, o que equivalia a converter a dialética hegeliana num produto cerebral, ou melhor, a inverter a dialética que se achava de cabeça para baixo, colocando-a de pé (in Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã)".

Nesse sentido, Marx, em "A Ideologia Alemã" afirma que:

"A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real".(in Costa, 1989:20)

Ao estabelecer suas oposições à dialética de Hegel, Marx e Engels expressam também a lealdade do trabalho intelectual, afirmando que com Hegel a filosofia moderna alemã passou a conceber, pela primeira vez, a natureza, a história e o pensamento como um processo, como sujeito a constante mudança, transformação e desenvolvimento.

Com a concepção materialista dialética da história, Marx e Engels permitiam-se não apenas compreender a história da humanidade mas também

compreender a lei que rege o movimento, a vida e morte das sociedades: a luta de classes. Eles escrevem no manifesto do partido comunista:

> *"A história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes".*
> (in Global,1988:75)

Tendo como seu objeto de investigação a ordem capitalista, Marx afirma que seu método não se esgotará enquanto não se esgotar esse modelo pois não pretendia, no entanto, ser um vidente ou um profeta de uma realidade ainda não existente. Com efeito, para Marx, o confronto entre a burguesia e o proletariado levaria à desagregação da ordem burguesa. Assim, para ele como a burguesia foi a classe revolucionária no interior do feudalismo, o proletariado é a classe revolucionária no interior do capitalismo, buscando a construção de uma sociedade sem classes no interior do socialismo.

Explicitando a contradição da ordem capitalista nos "Manuscritos Econômico-Filosóficos", Marx afirma:

> *"O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão.O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz.Com a valorização do mundo das coisas aumenta*

em proporção directa a desvalorização do mundo dos homens". (in Mourão,1975:159)

Neste sentido, dado que a história é a história da luta de classes, a divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual leva à divisão do trabalho que possibilita a dominação no interior das classes. Com efeito, a produção capitalista gera sua própria negação, com a fatalidade de que um processo natural é a negação da negação.

Marx tem como ponto de partida os indivíduos reais e suas condições reais de existência, dado que a natureza produz possuidores de capital - ou de mercadorias -, de um lado e possuidores da força de trabalho, de outro, como resultado do desenvolvimento histórico. Assim, essas relações produzem o homem, mas ao mesmo tempo são produzidas por ele. Dessa forma, a consciência é uma abstração da vida real, sendo assim produto da atividade humana, na produção e reprodução de sua existência com a natureza. Daí compreendermos que não é a consciência que cria a vida, mas a vida, que sob condições reais sociais à luz das articulações do pensamento dialético cria a consciência.

Agora, compreendendo um pouco o método de investigação de Marx e, mesmo que ligeiramente, seu objeto de estudo e pesquisa, a sociedade capitalista, cremos estarmos em melhores condições de estudarmos e entendermos a Educação e a escola, no interior do pensamento marxiano e marxista. No entanto, é preciso que distinguamos a concepção marxiana de

Educação, ou seja, aquela que é concebida pelo próprio Marx, das que posteriormente foram desenvolvidas a partir do pensamento do autor, os marxistas[17].

Já de início, precisamos dizer que um trabalho que se propõe a fazer mesmo que um esboço da concepção marxiana de Educação, encontra uma primeira e grande limitação: não há um único texto que desenvolva de maneira sistematizada as teses de Marx sobre Educação. O que vamos encontrar são algumas posturas e leituras, no interior dos vastos escritos do autor.

Num primeiro momento, estaremos trabalhando com as concepções de Marx e Engels sobre Educação e, posteriormente, com concepções marxistas contemporâneas, mais precisamente com a obra do professor Dermeval Saviani.

Evidentemente que ao buscarmos compreender as proposições de Marx sobre Educação necessário se faz que nos reportemos às condições de exploração que vivenciava a classe operária, em especial a mão-de-obra infantil na Inglaterra. A esse respeito, em "A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra", Engels nos diz:

> *"(...) Os fabricantes começaram a empregar crianças de cinco anos raramente, muitas vezes de seis anos,*

---

17 - Manacorda no livro Marx e a Pedagogia Moderna inicia o prefácio com esta distinção: "Este trabalho pretende indagar se existe e como se configura uma filosofia marxiana (...) - que realmente se quer dizer marxiana, isto é, inerente ao pensamento de Karl Marx, excluindo-se, portanto, deste estudo a pedagogia marxista como se tem configurado nos países socialistas (...)

freqüentemente de sete anos, geralmente de oito ou nove anos; que a duração do trabalho atinge freqüentemente de 14 a 16 horas por dia (não incluindo as horas de refeições); que os industriais permitiam que os supervisores maltratassem e batessem nas crianças, que eles próprios, com freqüência, faziam o mesmo (...)".(in Nogueira, 1990:59)

Refletindo sobre tais condições, Maria Alice Nogueira conclui:

"Tais foram, em síntese, as conseqüências do regime de fábrica sobre a saúde das novas gerações:crianças extenuadas de tanto trabalhar, privadas de repouso e de ar livre, estropiadas, marcadas pelo resto da vida por graves deficiências e enfermidades"(Nogueira,1990:69)

Nesse sentido, Marx preocupa-se com a Educação das crianças operárias, sobretudo com o futuro das novas gerações operárias. Ao dirigir-se aos delegados do Conselho Central da Associação Internacional dos Trabalhadores ao Congresso de Genebra, de 1866, Marx afirma:

"Entretanto, no atual momento, só devemos nos ocupar das crianças e jovens das classes trabalhadoras".

Objetivando a superação da fragmentação como mero instrumento na acumulação do capital advinda com a divisão do trabalho, Marx propõe uma Educação "multifacetada", onde o ensino proporcione aos operários os conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em especial sobre o processo de produção em geral. A esse respeito, Nogueira (1990: 115) esclarece:

> *"Isso definiria a necessidade - para as classes populares - de um ensino de caráter tecnológico, no qual o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitissem alcançar a compreensão crítica de sua experiência concreta do produzir na fábrica".*

Ao referir-se sobre a Educação das classes trabalhadoras, Marx afirma que esta deveria levar em conta a realidade da classe operária, fincando suas raízes nas condições de vida das pessoas já inseridas no processo produtivo. Para tanto, uma condição seria fundamental: a Educação teria que ser ela mesma inserida no trabalho produtivo.

Com efeito, objetivando afastar qualquer mal-entendido, é necessário precisarmos o quê, para Marx e Engels, é trabalho produtivo. É entendido aqui, por trabalho, aquele que produz valores de uso, e não como aquele concebido no centro do capitalismo, cujo objetivo é a produção de mais-valia.

Marx e Engels advogam a união ensino/trabalho produtivo, pois para eles este modo de ensino seria de grande eficácia pedagógica, pois proporcionaria às crianças uma variabilidade de atividades e, conseqüentemente, o desenvolvimento físico e intelectual. A Educação "deveria se realizar na própria dinâmica do processo social de produção e sob suas formas habituais, inclusive a do regime de trabalho assalariado. A este respeito, Marx nos diz:

> *"Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática"* (in Nogueira, 1990: 91).

De acordo com Marx e Engels, a conjugação do ensino com o trabalho produtivo proporcionaria a criação de um homem omnilateral[18], em condições de romper as barreiras da divisão do trabalho que, em conseqüência, levaria o proletariado ao poder. Assim, ao pronunciar-se ao Partido Social-Democrata Alemão, Marx nos diz:

> *"(...) desde que se garanta uma rigorosa regulamentação do tempo de trabalho segundo as faixas*

---

18 - OMNILATERAL- ver página Nº 145.

etárias, bem como outras medidas de proteção das crianças, o fato de combinar, desde tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual" (in Nogueira, 1990: 150).

A Educação deveria visar o homem completo, para tanto a união do ensino geral, tecnológico e físico, seria uma condição. O ensino geral seria o ensino "enciclopédico", das ciências, o ensino tecnológico seria o ensino politécnico, que visasse familiarizar o operário com as diversas etapas de diferentes processos de produção, e o ensino físico visaria corrigir as "mutilações" causadas pelo trabalho repetitivo e extenuante da fábrica.

Com efeito, é necessário recordarmos que, para Marx:

"A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção,isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção".(in Costa,1989:13)

Assim, o *"desenvolvimento do homem na sua totalidade só se dará com a supressão da alienação, com a*

superação dos antagonismos de classes. Enquanto persistirem relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua pré-história".

(Obras escolhidas -in Gadotti :43)

Assim, a preocupação central de Marx dá-se na busca da superação dessa condição e, em conseqüência, a conquista do "homem completo", omnilateral, em oposição à condição unilateral. A este respeito, Marx e Engels escrevem:

"(...) logo que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade determinada e exclusiva que lhe vem imposta e da qual não pode fugir: é caçador, pescador, pastor ou crítico e assim deve pemanecer se não quiser perder os meios de vida; ao passo que, na sociedade comunista, na qual ninguém tem uma esfera de atividade esclusiva, podendo aperfeiçoar-se em qualquer ramo que queira, é a sociedade que regula a produção geral e justamente de tal modo que torna possível fazer hoje esta coisa, amanhã aquela, de manhã ir à caça, à tarde pescar, ao anoitecer tratar do gado, depois do jantar exercer a crítica como bem lhe apeteça, sem tornar-se caçador,

pescador, pastor ou crítico"(A Ideologia Alemã, in Manacorda,página:83).

Como fica evidente, ao contrário do proletário de então, o homem teria condições de realizar-se em múltiplas atividades. Refletindo e nos ajudando na interpretação sobre a **omnilateralidade** Manacorda : 82, nos diz:

"A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho".

Ainda pensando sobre a formação do homem completo , que pela própria possibilidade de desenvolvimento seria mais ágil, mais hábil, unida a introdução das máquinas[19], proporcionaria ao homem mais liberdade, mais "tempo livre", condição de possibilidade, de acordo com Marx e Engels, para a criação do homem cada vez mais completo. E assim nos dizem:

---

19 - Ressaltamos o caráter dialético do uso da máquina na fábrica. Ao mesmo tempo que expropria o homem do conhecimento do processo produtivo, aliena-o, tira-o da fábrica. A introdução da máquina proporciona o controle mais fácil do conjunto de um processo produtivo, aumenta o tempo livre de cada um e proporciona, consequentemente, a possibilidade do homem desenvolver-se cada vez mais.

"Economizar tempo de trabalho é aumentar o tempo livre, isto é, o tempo que serve ao desenvolvimento completo do indivíduo, o que age, em torno, sobre a força produtiva do trabalho elevando-a (...). O tempo livre - para o lazer, bem como para as atividades superiores - transformará, naturalmente, aquele que dele desfruta em um indivíduo diferente, e é este homem transformado que se apresentará em seguida, no processo de produção imediato. O homem em devenir encontra no processo de produção imediato tanto uma disciplina como matéria para exercícios de aplicação, tanto um saber experimental, quanto uma ciência criadora. Já o homem acabado só encontra nele uma ciência já objetificada na sociedade e da qual seu cérebro já está repleto" (in Nogueira,1990:134).

Como observamos, no início deste estudo, temos por objetivo neste item conhecermos a visão de mundo, educação e escola que nortearam e direcionaram o pensar e agir dos supervisores escolares, notadamente daqueles inseridos na educação escolar do município de Brasiléia. Para tanto, buscamos até aqui, mesmo que ligeiramente, compreender a questão no interior do próprio pensamento marxiano. No entanto, em função de nossas

limitações na compreensão da totalidade deste pensamento e, como já observamos de início, das dificuldades que encontramos no aprofundamento do pensamento marxiano em educação, percebendo que muito do que se conclui a respeito de suas teorias advém de inferências a partir do contexto mais geral das obras é que nos propomos a seguir a estudar a referida questão, não mais no contexto marxiano, porém marxista.

Neste sentido, buscaremos estudar agora um pouco do que consideramos uma proposta marxista em Educação no Brasil, especialmente por terem sido suas proposições o fundamento da prática dos supervisores escolares aqui pesquisada: a pedagogia histórico-crítica.

Como observamos no primeiro capítulo, o soerguimento da sociedade civil organizada, o fim do regime militar, a anistia política, as eleições para governadores em 1982 e, em especial, o amadurecimento de uma significativa parcela dos educadores durante os vinte anos de ditadura possibilitou - no final dos anos 70 e início da década de 80 -o aprofundamento teórico-metodológico do pensamento marxista em Educação, o que levou à superação de alguns impasses teóricos no cerne do pensamento pedagógico brasileiro, resultado ainda dos estudos e pesquisas realizados por Dermeval Saviani.

Com o propósito de avançar na discussão sobre as teorias de Educação utilizadas na educação escolar brasileira, Saviani propõe sua teoria que denominou de Pedagogia Histórico-crítica, inspirada numa visão de Educação marxista, com forte influência gramsciana. Tendo como pressuposto *"compreender a questão educacional a partir do*

desenvolvimento histórico objetivo" (Saviani, 1991: 91) e assim *"é o da concepção dialética da história"*(Saviani, 1991: 96). Saviani parte da premissa de que a atual etapa histórica - a ordem burguesa - se desenvolve e gera no seu bojo contradições que explicitam a necessidade de sua superação.

Neste sentido, a Pedagogia Histórico-crítica, no âmbito educacional, se posiciona contrariamente às pedagogias chamadas pelo autor de "teorias não-críticas" (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista); assim argumenta, Saviani, o sentido de sua denominação:

> *"A marginalidade é vista como um problema social, e a Educação - que dispõe de autonomia em relação à sociedade - estaria por esta razão capacitada a intervir eficazmente nesta sociedade transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo suas injustiças; em suma, promovendo a equalização social".*(Saviani,1993:27)

Como fica evidente, as teorias não-críticas atribuem à Educação o papel de redentora da sociedade.

> *"Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da Educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as*

determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de 'teorias não-críticas' " (Saviani, 1993: 27).

Ainda de acordo com Saviani, a Pedagogia Histórico-crítica se contrapõe no espaço da Educação àquelas pedagogias denominadas de teorias crítico-reprodutivistas: (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado e teoria da escola dualista). Ao contrário das teorias não críticas, entendem que a Educação sofre determinação absoluta de seus condicionantes e assim terá como função a reprodução das relações capitalistas de produção. Saviani se posiciona a respeito destas teorias:

"São críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a Educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (...). Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da Educação consiste na reprodução da sociedade na qual está inserida, bem merecem a denominação de 'teorias crítico-reprodutivistas' ".(Saviani,1993:27)

Neste sentido, em oposição às teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, a Pedagogia Histórico-crítica entende que a Educação não é

determinante principal das transformações sociais e concebe-a como elemento determinado e secundário.

> *"Entretanto, longe de pensar - como o faz a concepção crítico-reprodutivista -que a Educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se sua especificidade, entende que a Educação se relaciona dialeticamente com a sociedade"* (Saviani, 1993: 75).

Ainda a respeito de uma compreensão histórico-crítica da Educação, em seguida lê-se:

> *"(...) ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade".*(Saviani, 1993:75)

Antes de discutirmos o que vem a ser, para Saviani, a natureza e especificidades da Educação - sobretudo da educação escolar - pensamos ser necessário precisarmos o sentido daquilo que o teórico chama de Pedagogia Histórico-crítica. Para tanto, citaremos as palavras do próprio Saviani :

"(...) A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da Educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a Educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a Educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-crítica"(Saviani,1991:103)

Agora, acreditamos estarmos em melhores condições para estudarmos a natureza e a especificidade da Educação, em especial da educação escolar.

Saviani afirma que para se compreender a natureza da Educação faz-se necessário o entendimento da natureza humana. O que diferencia o homem dos demais seres vivos é que aquele não tem sua existência garantida naturalmente precisando, dessa forma, produzir continuamente sua própria existência e assim o faz, intervindo, interagindo e transformando a natureza através do trabalho. Assim, o que diferencia o homem dos outros animais é a forma como aquele se relaciona com a natureza.

Postulando ser a Educação um fenômeno próprio dos homens - uma exigência do processo de trabalho, assim como um processo de trabalho em si -, Saviani distingue duas categorias no processo de trabalho:

1. Trabalho material: "Produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia de sua subsistência material com a consequente produção - em escalas cada vez mais amplas e complexas - de bens materiais (...)" (*Saviani*, 1991: 20).

2. Trabalho não-material: "Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar, em idéias, os objetivos da sua ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) (...). Trata-se aqui das produções de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (...) trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana" (Saviani, 1991: 20).

No centro da categoria do trabalho não-material, distinguem-se duas modalidades em relação à produção e ao consumo. Uma primeira diz respeito àquela em que o produto se separa do produtor (livros,

objetos artísticos): *"há, pois, neste caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato produção"* (Saviani, 1991: 20). Enquanto na segunda, o produto não se separa do ato de produção, sobrepondo-se assim o ato de produção ao ato de consumo. É aí que a produção do saber - consequentemente a Educação - situam-se.

Evidenciando o que vem a ser a relação professor/aluno, Saviani exemplifica a segunda modalidade do trabalho não-material:

> *"Se a Educação não se reduz ao ensino é certo, entretanto, que ensino é educação e como tal participa da natureza própria do fenômeno educativo. (...) a atividade de 'dar aula' (...) é algum coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. (...) no ato de 'dar aula' é inseparável a produção deste ato de seu consumo"* (Saviani, 1991: 20).

Ao abordar a questão da especificidade da Educação, Saviani afirma que o trabalho educativo *"é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"*(Saviani,1991:20). Assim, o objeto da Educação seria então a

identificação dos elementos culturais a serem assimilados e as formas adequadas para atingir o proposto (leitura de clássicos, conteúdos, espaço, tempo e procedimentos).

Ao refletir sobre a interação da Pedagogia Histórico-crítica com a educação escolar do presente, Saviani propõe que esta pode ser enfocada sob dois aspectos: num primeiro sentido, pode-se dizer que a relação entre a Pedagogia Histórico-crítica e a realidade escolar presente é muito íntima, pois a referida concepção surgiu em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. Compreender tal relação implica - a partir de outro ângulo de análise - uma apreensão das raízes históricas da realidade escolar vigente.

Saviani entende que sendo a sociedade capitalista dividida em classes com interesses opostos, a escola - por situar-se no seu interior -será também um espaço onde a luta de classes estará presente. Neste sentido, a escola é determinada socialmente e sofre determinações do conflito de interesses próprio desse tipo societário, mas sobretudo é preciso avaliar esta relação à luz das articulações do movimento incessante e contraditório do real:

> *"...ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante..."* (Saviani, 1991: 75).

Entendida assim, Saviani sustenta que precisamos resgatar o papel específico da escola - um pouco minorado no Brasil nas décadas de 60 e 70 -

que, para o autor, consiste na socialização do saber sistematizado, aquele produzido pelos homens na produção-reprodução de sua existência com a natureza, produzido portanto histórica e socialmente. Trata-se da difusão dos conhecimentos científicos clássicos em oposição ao saber fragmentado.

De maneira clara, Saviani entende que a escola tem ligação com o problema da ciência, com o saber metódico, sistematizado. Saviani assim ilustra a questão do saber:

> *"Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: 'doxa, sofia e episteme'. 'Doxa' significa opinião, o saber próprio do senso comum ligado à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e erro. 'Sofia' é a sabedoria, fundada numa larga experiência de vida. 'Episteme' significa ciência, isto é, saber metódico e sistematizado".* (Saviani,1991:22)

Partindo do pressuposto de que o papel da escola é propiciar o acesso ao saber elaborado (ciência), o currículo deve garantir a leitura, a escrita, a lingüagem dos números, a lingüagem da natureza e a lingüagem da sociedade. De acordo com Saviani, deve-se atentar para o fato de que o currículo se diferencia do programa ou elenco de disciplinas. Assim, deve contar essencialmente com as atividades nucleares desenvolvidas pela escola

(transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado), quando o que ocorre de fato é que ao dividí-lo em atividades curriculares e extracurriculares (semana santa, semana das mães, semana dos pais, festas juninas, semana do soldado, etc.) priorizam-se estas últimas pouco tempo restando ao processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados:

> *"É preciso ficar claro que as atividades distintivas das semanas (...) são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer aquelas atividades curriculares (...) próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las"* (Saviani, 1991: 24).

Entendido assim, o currículo é a *"organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares"* (Saviani, 1991: 26). O currículo é visto como a escola funcionando bem e desempenhando sua função (transmissão-assimilação do saber sistematizado).

Ao refletir a questão do processo ensino-aprendizagem, Saviani critica o método ativo empregado pela Escola Nova, pois esta ao posicionar-se contrariamente aos métodos do ensino tradicional *"tende a considerar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo*

como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade" (Saviani,1991: 26). Assim, o autor apreende que o automatismo é condição essencial para a liberdade e que para ser criativo o homem deve dominar determinados mecanismos. Este fenômeno faz parte do processo ensino-aprendizagem e é através dele que se dá a assimilação do saber.

Neste sentido, faz-se necessária a fixação de certos automatismos, sua incorporação e integração em nosso ser. Ao dominar as formas básicas, por exemplo, em relação à alfabetização, a leitura e a escrita fluem com segurança. Quando o alfabetizando se liberta dos aspectos mecânicos os conteúdos passam a ter significado. A libertação só ocorre porque os aspectos mecânicos são apropriados, internalizados, dominados na própria estrutura orgânica, não por exclusão e sim por incorporação. *"É uma superação no sentido dialético da palavra"* (Saviani,1991: 27). A aprendizagem se dá quando adquire-se um "habitus", ou seja, quando a aprendizagem se converte numa segunda natureza. Ler e escrever parece tratar-se de uma habilidade natural e espontânea, mas trata-se de uma habilidade adquirida deliberadamente e sistematicamente.

Neste sentido, pela aprendizagem ser um processo deliberado e sistemático, o currículo deverá traduzir uma organização, dispondo do tempo, dos agentes e dos instrumentos necessários para este fim.

Outro ponto para o qual a reflexão histórico-crítica se volta é o método. Para a Pedagogia Histórico-crítica, sendo a sociedade capitalista dividida em

classes com interesses opostos, a questão escolar passa a ser objeto de disputas. De um lado surgem propostas (a Escola Nova, por exemplo) para perpetuar a hegemonia de uma classe. Por outro, aparecem críticas que contribuem no esforço de formulação de uma pedagogia popular.

Ao posicionar-se no campo dos interesses das camadas populares, Saviani, propõe uma pedagogia que valorize a escola:

> *"Não será indiferente ao que ocorre no seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto estará interessada em métodos de ensino eficazes"* (Saviani, 1989: 79).

Devendo os métodos irem além dos tradicionais e novos, assim nos diz:

> *"Serão 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, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação*

para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos" (Saviani, 1989: 79).

Num esforço de sistematização do que vem a ser a questão do método para a Pedagogia Histórico-crítica, Saviani organiza alguns procedimentos que, segundo ele, são *"momentos articulados num mesmo movimento único e orgânico"* (Saviani, 1992: 84).

O ponto de partida da prática docente é a **PRÁTICA SOCIAL** comum ao professor e ao aluno. Esta prática comum possibilita posicionamentos distintos, enquanto agentes sociais diferenciados existindo do ponto de vista pedagógico uma diferença vital. De acordo com Saviani:

> *"O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético".* (Saviani,1993:80)

Um segundo momento dessa prática é a **PROBLEMATIZAÇÃO**: *"trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que*

conhecimentos é necessário dominar" (Saviani,1993: 80). E assim segue-se para o terceiro momento - a **INSTRUMENTALIZAÇÃO**: *"trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (...); trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertarem das condições de opressão em que vivem"*(Saviani,1993:80). Num quarto momento temos a **CARTASE**: *"entendida na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (Gramsci, 1978: 53)- "trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos da transformação social"* (Saviani,1993: 81). E, finalmente, chegamos ao quinto momento, ao ponto de chegada, a **PRÁTICA SOCIAL**. No entanto esta agora é distinta da inicial, pois *"o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (...), ou seja, a própria prática se alterou qualitativamente"* (Saviani,1993: 82). Assim, os alunos ascendem do sincrético ao sintético, que antes se encontrará o professor no ponto de partida reduzindo assim a precariedade inicial e tornando sua compreensão mais orgânica.

Face a essa compreensão, garante-se um papel significativo para a atividade docente, de acordo com Saviani, a contribuição do professor estaria no fato deste garantir aos alunos a *"instrumentalização, isto é, as ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc."* (Saviani, 1993: 89). Saviani atesta ainda: *"tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática social global (...). Assim a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá a nivel da específicidade da matemática, da literatura, etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais"* (Saviani, 1993:89).

Como havíamos nos referido inicialmente é nosso propósito conhecermos aqui as proposições pedagógicas dos supervisores que atuam na educação escolar do município de Brasiléia. Para tanto, percebemos a necessidade de conhecermos primeiramente a concepção de sociedade, Educação e escola, trabalhadas com os referidos professores no curso de Fundamentos da Educação, ministrado pelos professores dos Departamentos de Educação e Filosofia da Universidade Federal do Acre, que tiveram como conteúdos de estudo e reflexão as obras "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-crítica do" profº Dermeval Saviani.

Sustentada e identificada com as proposições contidas nestas obras, a equipe de supervisores que foi formada com o propósito de intervir reflexivamente na realidade educacional do município, terá suas atenções voltadas para a escola pública por entender que a mesma tem sido, historicamente, o único elo entre a classe trabalhadora e o saber científico. Assim, a proposição de que é tarefa da escola a difusão do saber sistematizado, acumulado pelas gerações, será o fio condutor do pensar e agir desses supervisores. Ciente dos inúmeros elementos entravados que a escola pública brasileira vivencia e que na maioria das vezes inviabiliza o cumprimento daquilo que historicamente lhe tem sido próprio, os supervisores sem desconsiderar os demais, centraram suas preocupações naquele que pariticularmente no momento parecia-lhes mais sentido: a precária formação dos professores, que atuavam no primeiro segmento do 1º grau, ou seja, nas quatro primeiras séries. Esta se dava tanto ao nivel técnico (matemática, geografia, história, língua portuguêsa, ...) quanto teórico (filosofia, psicologia, didática e sociologia).

Acreditamos ser óbvio o sentido da preocupação dos supervisores, porém pela nossa histórica relação com o óbvio, parece-nos necessário explicitá-lo melhor. Se a escola *"(...) é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção desta sociedade"* (Rios, 1994: 34), cabe a nós nos questionarmos. Então

qual a contribuição do educador enquanto elemento constituinte do processo educativo?[20] Qual a competência do educador para que a escola garanta o cumprimento de sua função? E ao falarmos em competência, o quê entendemos por esta? Buscaremos refletir sobre nossos questionamentos nas palavras de Rios:

> *"Minha definição de saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política"* (Rios, 1994: 46).

E Mello nos diz:

> *"Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e própria prática (...), um entendimento das múltiplas relações*

20- Refiro-me aos professores do primeiro segmento do 1º grau, por serem aqui nosso objeto de análise, porém a precária formação estendia-se aos professores que atuavam no ensino de 2º grau.

entre vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrículas e agrupamentos de classes, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, um entendimento mais amplo das interações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração" (Mello, 1988: 43).

Refletindo ainda sobre a dimensão política do trabalho docente, Mello afirma ser esta imbricada à dimensão técnica:

"O sentido político da prática docente que eu valorizo se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização deste mesmo sentido político da prática docente para o professor".(Mello,1988:44)

É compreendendo assim o lugar de mediador do educador, entre o educando e o saber rigoroso, sistematizado, que faz sentido a preocupação dos supervisores com a formação do professor, pois este desprovido das

ferramentas culturais não terá condições de transmitir, nem de ser ação mediadora entre o saber escolar e o aluno.

Assim que objetivando proporcionar aos docentes uma instrumentalização técnica e teórica, os supervisores se propunham no seu plano de trabalho a desenvolver um trabalho organizado e sistemático junto aos professores, conscientizando-os de sua capacidade de transformação social. Pensar e repensar nossos objetivos como educadores, relevando o tipo de homem que pretendemos formar.

Para tanto, os supervisores organizaram um conjunto de atividades não mais destinadas a entrega de pacotes (onde continha o planejamento que o professor deveria executar) nem a fiscalização do trabalho docente, mas com o propósito de estas serem um espaço onde através da leitura e reflexão, o professor pudesse aprofundar as questões da educação escolar (função da escola, objetivos, conteúdos de ensino, relação professor/aluno, processo ensino/aprendizagem, procedimentos metodológicos, avaliação escolar, ...). Importante dizer que tais discussões eram subsidiadas pelas reflexões contidas nas obras de autores como: Saviani, Guiomar Mello, José C. Libâneo, Cipriano C. Luckesi, Neidson Rodrigues, Ghiraldelli Jr., etc.

Organizadas de forma a tirar o professor o quanto menos da sala de aula, tais atividades eram assim organizadas: encontros pedagógicos mensais por escola; encontros pedagógicos mensais por zoneamento (encontro de escolas que se localizavam em áreas próximas umas das outras); visitas periódicas às escolas; grupos de estudo com dirigentes educacionais (Inspetor

de Ensino, Secretário Municipal de Educação, Diretores de Escola, Vice-diretores e Supervisores); orientação ao planejamento; grupos de estudo da própria equipe de supervisores e, posteriormente, grupos de estudo dos alfabetizadores.

Planejadas para ajudarem na construção de uma prática pedagógica competente, as referidas atividades são assim vistas pela Profª Luzia:

> *"(...) todos esses encontros eram preparados, discutidos pela equipe e depois realizados nas escolas, nesses encontros era discutido: a relação professor/aluno, (...) conteúdos de ensino e avaliação, também o papel do diretor na escola. Todos esses temas era discutido junto aos professores e diretores de escola (sic)"* (Luzia, in entrevista, 1996).

Inicialmente organizada para trabalhar com as sete escolas que trabalhavam com as primeiras quatro séries do 1º grau, a equipe de supervisores via como urgente necessidade o desenvolvimento de um trabalho metódico, baseado em atividades que proporcionassem aos docentes o exercício da reflexão filosófica, pois a construção de uma prática pedagógica competente, comprometida social e politicamente com a edificação de uma escola pública que pudesse de maneira responsável cumprir sua função, não se faria com uma prática docente "tarefeira", "acrítica", preocupada apenas

com o "como fazer ou como dar aula", onde os docentes vão para a sala de aula sem saber o que fazer, porquê e para quem fazer; onde a prática de ensinar é realizada porque tem que ser feita, sem que os mesmos tenham consciência do seu valor e significado.

A partir desta compreensão e nos ajudando a entender os objetivos da equipe de supervisão, assim nos diz Luzia:

> *"(...) O nosso trabalho tinha como objetivo oportunizar a reflexão aos colegas professores com a finalidade de refletir sobre sua prática, o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, rompendo assim com aquela prática pedagógica tarefeira de estar na sala de aula sem saber o porque da sua prática. Essa reflexão para que eles entendessem que nenhuma prática pedagógica é neutra, é uma prática política"* (Luzia, in entrevista, 1996).

Para uma melhor compreensão do sentido das atividades desenvolvidas pela equipe de supervisores na educação escolar local, exporemos em seguida no que consiste cada uma das atividades, qual sua especificidade.

Entendo que as escolas públicas vivenciam problemas e desafios comuns mas sobretudo entendendo que de acordo com a realidade escolar, os problemas existem quantitativa e qualitativamente em níveis diferenciados e

buscando definir coletivamente o projeto político e pedagógico de cada escola, a equipe de supervisores organizou seu plano de trabalho baseados nas atividades, a saber:

Primeiramente, objetivando a superação ou minimização de problemas vivenciados por cada escola a partir do pensar e agir da quase totalidade dos agentes escolares, foi organizado pela equipe de supervisores os Encontros Pedagógicos por Escolas, um espaço de leitura, reflexão e debate das questões da educação escolar, sempre a partir dos questionamentos: que sociedade, escola e educando se pretende ajudar a construir. Num segundo momento, considerando-se ainda os objetivos do primeiro, mas com especial atenção para a troca de experiência entre os docentes e as escolas, organizou-se os encontros pedagógicos por zoneamento, onde reunia-se professores, supervisores e diretores de escolas que se localizassem em áreas próximas umas das outras, assim distribuídos:

zoneamento 1 - Escolas Fontinele de Castro e José Rui da S. Lino. Neste juntamente com os professores de 1ª à 4ª série estavam também os professores da pré-escola, que assim formavam um grupo de 20 professores, com uma frequência média nos encontros de 90%.

zoneamento 2 - Escolas Grupo Escolar Getúlio Vargas (G.E.G.V.) e Instituto Odilom Pratagi (I.O.P.). Aqui, formado somente com os professores de 1ª à 4ª

série, o grupo era constituído por 27 professores, com um frequência média nos encontros de 80%.

zoneamento 3 - Escolas José Hassen Hall Filho, Joana Ribeiro Amed e Brasil Bolívia. Formado por professores da pré-escola e de 1ª à 4ª série, o grupo constituia-se de 32 docentes, com uma frequência média nos encontros de 80%.

Organizados especialmente para fomentar e proporcionar a troca de experiência entre os docentes, os encontros por zoneamento eram sempre subsidiados por leituras que oportunizassem o aprofundamento dos docentes nas questões da didática, especialmente nas de conteúdo e metodologia. Sobre os referidos encontros por escola e zoneamento, as professoras assim refletem:

> *"No início os professores achavam ruim, muitas vezes iam praticamente arrastados para os encontros. Mas depois que foram tomando gosto, foram achando que era válido, começaram a participar. Nesses encontros pedagógicos são lidos vários textos, onde os mesmos são debatidos, discutidos, buscando assim um aprofundamento na nossa prática pedagógica"* (Oceana Moura de Brito, Profª da 2ª série do 1º grau, in entrevista, 1996).

"No início os encontros era a participação. Todo mundo achava ruim, difícil, porque nós não estávamos acostumados. Mas depois com o conhecimento das leituras (...) a gente fomos gostando dos encontros, participando e aí todo mundo começou, um falava, outro falava. No final todos queriam participar (...) na avaliação todos falavam que (...) estavam recebendo uma injenção de ânimo, que todo mundo ia procurar desempenhar um bom trabalho, (...) mais coerente, um trabalho mais é... eficiente" (Raimunda Cruz - Profª da 1ª série do 1º grau, in entrevista - 1996).

Como vimos na primeira parte deste capítulo a concepção tecnoburocrática de supervisão educacional que preocupava-se com o processo "de como fazer" ou "de como dar aula", construiu junto aos docentes uma prática pedagógica mecânica e repetitiva. Assim, que uma nova concepção de supervisão educacional voltada para a construção de uma prática pedagógica crítica e criativa advogada pela equipe de supervisores encontrou de início bastante resistência entre os professores. Com efeito, ancorados no referencial teórico aqui já exposto, proporcionado pela permanente reflexão, os supervisores desenvolveram um trabalho consciente e persistente junto aos docentes com o objetivo de fazer com que os mesmos se

tornassem sujeitos de sua prática pedagógica. Refletindo sobre esse momento os professores nos relatam:

"(...) quando a equipe de acompanhamento, a gente pensava, que o que elas traziam era uma coisa meia absurda, mas aí fomos trabalhando, até as colegas diziam: 'isso não dá certo, é uma coisa que dá certo por aí pra fora. Aqui no mato não dá certo'; mas a gente começou a pesquisar com elas trabalhando juntas (...) elas sempre nos acompanhavam e sempre trazendo coisas novas aos encontros, a gente ia buscando, elas indicavam muitos livros. Traziam muita apostila e a gente ía atrás de ver e desenvolver nosso trabalho (...). Todo encontro que tem sempre tem muita participação dos colegas e até as diretoras gostam de participar, pessoal que nem está em sala, porque é discutido sempre coisas novas que a gente tem vontade de aprender e que sozinho a gente jamais conseguiria (sic)" (Lourdes Sonia Petter - Profª alfabetizadora, in entrevista, 1996).

"(...) havia um momento que a gente terminava os encontros pedagógicos nas escolas angustiadas, pela forma como a gente era recebida. Apesar das

resistências, das angústias, até das dificuldades, nós nos realimentávamos em nossas próprias reflexões, nos colocávamos sempre muito claro os objetivos a que a gente se propunha com o trabalho da equipe, buscávamos através de estudos mesmos compreender a reação dos professores que tantos anos foram adestrados a receber tudo pronto" (Maria Antonia Vieira, Profª integrante da equipe de supervisores do ensino urbano do 1º grau - in entrevista, 1996).

Considerando sempre os objetivos a que se propôs, a equipe de supervisores tinha em seu planejamento uma terceira atividade denominada de orientação ao planejamento. Diferentemente da concepção anterior de supervisão este momento não destina-se mais a ditar para os professores os objetivos, técnicas e conteúdos a serem executados pelos mesmos, nem a entrega de planos de aula prontos e acabados, mas ao contrário, tendo em vista sempre o tipo de educando que queríamos, este momento destinava-se a refletir sobre os conteúdos, que procedimentos metodológicos eram coerentes para tais conteúdos trabalhados e para tanto como deveria ser concebida a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Inicialmente, estes encontros para orientação ao planejamento eram organizados por séries, onde cada supervisor reunia-se com uma das séries para mediar as reflexões e estudos sobre as questões do processo ensino-aprendizagem. No entanto, com o desenvolver dessa atividade e com o constante repensar de sua prática, a

equipe de supervisores percebeu que a reflexão e aprofundamento dos docentes ficavam limitados à medida em que não podia-se ter uma visão da totalidade, ja que os encontros eram organizados por séries e em determinados momentos exigia-se o pensar e agir conjunto tanto do professor da série anterior quanto da posterior. E assim que sem deixar de considerar as especificidades de cada série, especialmente da alfabetização, os encontros de orientação ao planejamento passaram a ser realizados com o conjunto das primeiras quatro séries, oportunizando não só aos professores mas também aos supervisores a estudar as questões do processo ensino-aprendizagem a partir de uma visão totalizante do primeiro segmento do 1º grau.

Com efeito, é necessário que estejamos de maneira constante nos atentando para o fato de que todo trabalho que objetiva romper com o existente não se faz sem resistências e conflitos e também de um instante para outro, mas ao contrário toda ruptura é um processo lento e gradual, permeado por tensões e contradições. Nesse sentido, a equipe de supervisores que através suas atividades se propões refletir com os professores a refletir sobre a prática docente, construindo-a a partir da ação-reflexão encontrará as resistências "necessárias", como vemos no depoimento:

> *"(...) esse trabalho foi assim, muito difícil. os problemas que a gente encontrava eram inúmeros. A resistência do professor acostumado a uma prática de supervisão antiga, de dar os planos de aula pronto, o*

dizer o que fazer, como fazer a todo momento dar tudo pronto, foi muito difícil, terminar com essa prática de muitos anos (...) só através de muita leitura, reflexão, de muita discussão (...) alguns professores passaram a entender que a prática pedagógica ela é construida no dia-a-dia, na sua sala, através da avaliação e reflexão é que se pode mudar uma prática pedagógica (sic)" (Luzia Queiroz,in entrevista-1996).

Como resultado dos estudos e reflexões que a equipe de supervisores buscou torná-las uma constante em sua prática e percebendo as barreiras e resistências que vinha encontrando para garantir a difusão de sua proposta, os supervisores organizaram ainda uma quarta atividade. O grupo de estudo de diretores de escola, vice-diretores, inspetora de ensino e secretária municipal de Educação, realizados mensalmente, tinham por objetivo proporcionar aos constituintes deste o contato com uma literatura que os ajudassem a superar uma compreensão confusa e imediata, especialmente da administração e supervisão escolar, que reduzia a primeira ao provimento de materiais em geral e requeria da segunda o cumprimento da função do supervisor nos moldes da concepção tecnoburocrática. Nesse sentido, buscava junto aos dirigentes uma compreensão dos limites e possibilidades da escola na ordem burguesa, da sociedade que queremos, da Educação e educando que queremos ajudar a construir. Para tanto, nos encontros através especialmente

das proposições do professor Neidson Rodriguesm, buscava-se entre os dirigentes construir um pensar e agir conjuntos dos mesmos e com a comunidade escolar. Postura esta considerada pelos supervisores também necessária ao cumprimento competente da função escolar.

De início, os supervisores encontraram resistência por parte dos dirigentes em assimilar o que viria a ser uma gestão democrática e necessária para os tempos atuais, a medida em que tendiam a ver os problemas vivenciados pela escola, de maneira isolada de seus condicionantes históricos sociais e buscar sua minimização ou superação também de maneira isolada, onde a visão do diretor deveria guiar todas as ações a serem desenvolvidas na escola. No entanto com a persistência nas leituras e discussões conjuntas, pouco a pouco os dirigentes foram rompendo com uma visão míope, sobretudo de administração escolar, entendendo os limites da escola, mas sobretudo explorando os espaços possíveis para a construção de uma escola democrática onde o conhecimento é transmitido com competência para todos. No que concerne a esse momento, assim no falam as professoras:

> *"Nós encontramos resistência não somente por parte dos professores, mas também por toda a comunidade escolar: os diretores principalmente. Porque essa reflexão era muito dolorosa, pois mexia com valores e princípios construídos historicamente, há décadas. Mas ao mesmo tempo que esses valores e esses princípios eram*

mexidos que havia essa mudança também levava eles a uma reflexão e ao mesmo tempo nos dava uma luz que nos guiava em direção aos nossos objetivos maiores: que é a escola pública de qualidade (sic)" (Luzia Queiroz, in entrevista- 1996).

"Com a vinda desses cursos, surgiu uma luz no fim do túnel e toda a comunidade escolar ficou motivada, tendo mais clarezas de seus objetivos no que se refere à sociedade que queríamos e Educação e o homem para essa sociedade. A partir daís houve avanços como: melhoria no relacionamento entre professor e aluno, direção e toda a comunidade escolar. Passamos a discutir os problemas da escola, onde a participação e a colaboração dos pais foi determinante para a superação dos problemas emergentes na nossa escola (sic)" (Dolores, in entrevista-1996).

Uma quinta atividade foi incorporada posteriormente ao plano de trabalho da equipe de supervisores como resultado das reflexões realizadas nos encontros por escola e zoneamento, que denominou-se de Grupo de Estudo dos Alfabetizadores. Nesses encontros era sempre requerido pelos professores alfabetizadores um espaço onde se pudesse estudar e discutir

com especificidade o complexo processo da alfabetização nas séries iniciais, entendido aqui em particular ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido o Grupo de Estudo dos Alfabetizadores constituirar-se-á num ambiente de estudos e trocas de experiências entre os alfabetizadores.

Para um entendimento desse momento particular da alfabetização, a equipe de supervisão via como condição necessária um estudo mesmo que breve das três maiores concepções de aprendizagem: Naturalista, Behaviorista e a Gestalt, pois assim se permitiria ao alfabetizador compreender a sua prática e perceber se a mesma é coerente com o tipo de educando e homem que ele pretende ajudar a construir.

Estudos também foram feitos no sentido dos professores conhecerem a evolução histórica da linguagem escrita do homem e a evolução da linguagem escrita na criança. Ainda subsidiaram as reflexões dos alfabetizadores algumas proposições de Jean Piaget, Emilia Ferreiro.

Constituindo-se num espaço de estudo do processo de alfabetização, o Grupo de Estudo dos Alfabetizadores oportuniza aos mesmos o aprofundamento e a superação de suas dúvidas especialmente de como se dá na criança a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, podendo assim desenvolver uma prática de alfabetização sistemática onde cientes de seus objetivos e do papel que desempenham na construção do conhecimento oportunizam ao alfabetizando situações que os ajudam a superar os conflitos e obstáculos encontrados por estes na construção ativa do conhecimento. Nesse

sentido, o relato e troca de experiências tem se constituido entre os docentes numa forte aliada no crescimento e melhoria da prática alfabetizadora com se evidencia nos depoimentos das professoras:

"A gente tem esses encontros que acontecem a cada mês e quando a gente volta desses encontros a gente vem com mais vontade de trabalhar porque sabemos que se fizermos assim vai dar certo e quando nos encontramos outra vez a gente já sabe o que vai falar, porque a gente já fez a nossa prática em sala de aula (...) viu que deu certo, já passa pra outro colega, ele também já fala da experiência dele e a gente vai debatendo junto e vai trocando essas experiência e vai conseguindo" (Deusa Pereira, Profª alfabetizadora,in entrevista-1996).

"(...) Antes a gente trabalhava de uma maneira diferente, (...) a gente chegava e colocava o trabalho da gente, levava o aluno a decorar as coisas, decorar cartilha, decorava o livro depois a gente foi estudando, pesquisando (...) e fomos levar essa prática para sala de aula, (...) as crianças começaram a se desenvolver mais, começaram a perguntar, a

construir, elas constroem coisas muito bonitas" (Lourdes Sônia Petter,in entrevista-1996).

O permanente estudo, reflexão e troca de experiências instrumentou os alfabetizadores no rompimento com uma prática alfabetizadora tarefeira e repetitiva, onde professor e aluno eram prisioneiros de orientações contidas em livros e cartilhas e não conseguiam sentir-se e ser sujeitos na reconstrução-construção do conhecimento. Agora professor e aluno concebidos como agentes no conhecimento não limitam-se às cartilhas e livros, mas buscam usufruir também das mais ricas e diversas formas de comunicação falada e escrita, como vemos no depoimento que se segue:

"(...) a gente trabalha com jornal, com revistas, recortes, colagem e elas conseguem no final do ano ter um aproveitamento muito maior, elas conhecem outras coisas que antigamente era só a cartilha, agora não, elas conhecem outro tipo de letra, outro tipo de fala, a gente trabalha com músicas. (...) No final do ano tem poucos alunos reprovados e até os que ficam reprovados eles ficam num estágio mais elevado, a gente consegue com eles muito mais aproveitamento" (Lourdes Sonia Petter,in entrevista-1996).

Por último, último por questões didáticas mas que desde o início do trabalho era uma constante, a reflexão e estudo na própria equipe de supervisores. As atividades desenvolvidas com os professores desde seu planejamento, execução e avaliação constituiram-se num rico espaço de aprofundamento intelectual também para os supervisores pois na medida que as atividades iam sendo desenvolvidas se dava a superação de dificuldades e dúvidas mas ao mesmo tempo iam surgindo novos obstáculos que precisavam serem superados para a construção de uma prática pedagógica competente e nesse sentido a equipe de supervisores ao se propôr a desenvolver um trabalho organizado e sistemático mediando sempre a superação das dificuldades encontradas pelos docentes através do conhecimento via a cada momento a necessidade de um constante estudo sistemático da própria equipe de supervisores para que se garantisse o alcance dos objetivos a que se propôs, e assim que mensalmente era realizado também o Grupo de Estudos de Supervisores, onde a partir de uma literatura específica buscava-se estudar e responder aquele ou aqueles problemas que os supervisores encontravam na difusão e assimilação de sua proposta pedagógica. Nesse sentido podemos afirmar que o caminho encontrado e percorrido pelos supervisores não foi outro senão o da busca permanente da instrumentação intelectual, através do estudo e do exercício da reflexão, como no diz Severo:

"(...) Outro aspecto muito importante e também como resultado desse trabalho foi a prática introduzida

pela equipe da leitura, da reflexão e da discussão (...). Elas se organizavam, se programavam, tinham o seu calendário de trabalho e também um calendário de leitura, de reflexão onde a equipe se preparava intelectualmente" (Severo, in entrevista, 1996).

Ainda a esse respeito, Severo nos diz:

"(...) isso é um avanço, foi inovador, foi extremamente importante para o sucesso do trabalho; então o trabalho não foi só um trabalho da rotina (...) mas um trabalho de reflexão e isso foi extremamente importante até mesmo para argumentar contra eventuais práticas que a secretaria tentou implantar no município. Então os professores, a equipe técnica estavam intelectualmente instrumentalizados para discutir com o pessoal, a equipe da secretaria, que queria impor alguma coisa que estava em desacordo com os objetivos, com os propósitos da equipe técnica, daquilo que se propunham (sic)" (Severo, in entrevista, 1996).

Ancorados e identificados com uma concepção marxista de educação escolar, os supervisores entendem que a escola na ordem burguesa não é

redentora da sociedade, como também não é determinada unidirecionalmente, pelo quadro societário em que está situada, a escola se relaciona e manifesta-se a partir do movimento contraditório e permanente do real. Se é verdade que tem sido historicamente a escola encarregada de socializar a cultura acumulada de maneira sistemática podemos trabalhar fora e no seu interior para que ela cumpra de modo competente a tarefa que lhe foi pela história atribuida. Para tanto, é preciso:

> *"(...) partir das condições atuais é considerar aquilo que a escola existente historicamente é e pode vir a ser. No meu modo de entender esta escola brasileira hoje, sua contribuição política está na dependência de ela conseguir realizar bem, e cada vez melhor, seu modo de ser e de aparecer: transmissora de conhecimentos úteis também aos dominados, promotora de oportunidades de melhoria de vida (sic)"* (Mello, 1988: 33).

Nesse sentido, *" partir das condições atuais considerando o que a escola é e pode vir a ser"*, é no entender da equipe de supervisores aqui referida, sem deixar de se atentar para os demais elementos constituintes que fazem desta escola o que ela é, preocupar-se com a instrumentalização dos docentes necessária ao fazer-se competente da prática docente a medida em que se concebe esta como mediadora entre o educando

e o saber científico, acumulado pelas gerações na história. É com esta preocupação que, como vimos ,a equipe de supervisores buscou e busca através de suas atividades subsidiadas pela proposições da pedagogia histórico-crítica, desenvolver um trabalho organizado e sistemático junto aos docentes de instrumentalização teórica e técnica, necessária à construção de um pensar e agir pedagógico competente, crítico e criativo, condição de possibilidade para o cumprimento competente a todos na função escolar.

Algumas sínteses necessárias e possíveis (conclusão)

Ao nos empenharmos no trabalho de compreensão da realidade do mundo tal como ela se manifesta, nos deparamos com uma primeira e desafiadora dificuldade. Como as coisas não se mostram de maneira imediata ao homem, tal como são e como o homem não tem a capacidade de ver as coisas diretamente na sua essência, o trabalho de reprodução ideal, espiritual, do movimento do mundo real só se fará se recorrermos à reflexão filosófica, entendendo esta como *"um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente"*, (in kosik ,1976:18) dado que *"o esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e 'a coisa em si' constitui desde tempos imemoriais e constituirá sempre, tarefa precípua da Filosofia"* (in kosik,1976:17).Do contrário, se buscarmos nos poupar deste trabalho procurando observar diretamente a essência das coisas, correremos o perigo de nos perder e ficar agonizando no meio do caminho.

Ao nos propormos a pesquisar a prática da supervisão educacional no município de Brasiléia, numa perspectiva filosófica, buscamos entendê-la como uma particularidade da Educação que no movimento dos particulares, estes se articulam em direção da totalidade. Neste sentido, entendemos que mais que repensar a prática dos supervisores, buscamos copreender e explicitar a concepção de Educação que está presente direcionando, norteando o trabalho de equipe de supervisores de Brasiléia.

A partir de uma reflexão das articulações entre o universal e o particular, percebemos que os problemas vivenciados pela realidade escolar de Brasiléia, no caso o ensino de 1ª à 4ª série da área urbana (ausência de objetivos definidos, precária formação docente, elevados índices de evasão e repetência) tiveram suas raízes no processo de desvalorização do magistério levado a termo nos governos militares e também no processo de expropriação dos seringueiros-posseiros e colonos de suas terras e ferramentas de trabalho, ocorrido especialmente na década de 70 com a venda dos seringais a empresários do centro-sul, o que acabou por impôr ao seringueiro a necessidade dos mesmos deslocarem-se para as cidades com suas famílias à procura de trabalho, fato este que veio colocar na escola urbana uma população estudante com características diferentes e que a escola não estava político e nem pedagogicamente atenta para trabalhar de maneira democrática e competente com esta nova realidade, pois agora ela teria que trabalhar com educandos possuidores de um universo vocabular rico e diferenciado, portadores de necessidades, como a do trabalho "remunerado", necessário a sobrevivência mais imediata da família, ou seja, educandos que tinham necessidades e interesses diferentes daqueles com os quais até então a escola tinha vivenciado.

A complexa realidade escolar vivenciada por professores,dirigentes, pais e alunos na década de 80 não apenas tornou-se um campo fértil para a difusão e adesão daquelas proposições que acreditavam que a escola estava ruim e que nada podia-se fazer, qualquer esforço cairia no vazio, dado que a

escola nos marcos da ordem burguesa teria uma única função, que era a de reprodutora das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Como também forjou, numa parcela de educadores, pais e alunos a necessidade de buscar saídas para os problemas sentidos. A quase inexistência de competência docente foi considerada um dos mais significativos entraves para a realização competente da função da educação escolar. Neste sentido, os agentes escolares (pais, professores e diretores) buscaram junto à Prefeitura Municipal de Brasiléia, Secretaria Municipal de Educação, Câmara de Vereadores e Inspetoria de Ensino, caminhos para minimização e/ou superação dos obstáculos e entraves que impediam os educandos a ter acesso e usufruir do saber escolar. Os agentes escolares ao buscarem tais instituições tinham com eles, em termos "práticos", uma reivindicação: precisava-se proporcionar aos docentes uma formação a nível de graduação.

No ano de 1986 a primeira gestão municipal eleita pós 64, buscando apoio da Universidade Federal do Acre, para a elaboração de projetos de necessidades básicas do município, colocou em discussão a necessidade da UFAC estender suas ações de Brasiléia através da implementação no município de cursos de graduação. No entanto, enquanto travava-se no interior da UFAC os debates concernentes à viabilidade desta proposta e enquanto eram feitas as articulações políticas com o governo do Estado, debates e articulações estas que duraram quatro anos, foram realizadas algumas atividades através da Pró-Reitoria de Extensão e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que objetivavam, agora de maneira mais sistemática,

entender e perceber quais eram as preocupações reais da comunidade escolar. As discussões e reflexões realizadas nas referidas atividades, indicaram que os problemas vivenciados pela educação escolar em Brasiléia, precisavam ser entendidos a partir de uma perspectiva da totalidade, percebendo como a educação escolar, enquanto particularidade, totalidade de menor complexidade, se relacionaria com o todo social, a sociedade capitalista, para que se pudesse imprimir a ela os rumos necessários e possíveis.

De início, dentre as atividades desenvolvidas pelos docentes da UFAC, os cursos de "Fundamentos da Educação"[21] tornaram-se um espaço privilegiado de estudo e reflexão. Ao buscar entender, compreender hoje, os problemas da educação escolar é imperativo entendermos minimamente o funcionamento da ordem burguesa, e dado que a teoria marxiana do "ser social" é a que historicamente tem melhor dado conta de explicar o funcionamento da mais desenvolvida e complexa ordem social, a sociedade capitalista, impõe-se a necessidade de entendermos a educação escolar como particularidade constituida e constituinte da ordem burguesa, a partir de uma literatura, se não marxiana, porém marxista.

Deste modo, ao ministrar tais cursos, o professor Manoel Severo, juntamente com as colegas professoras Fátima Barroso e Marlene Fonseca, buscou refletir com os docentes participantes as questões da educação

---

21 -Nos cursos de Fundamentos da Educação, as reflexões eram ainda subsidiadas por obras de autores como: Guiomar N. Mello, José Carlos Libâneo, Neidson Rodrigues e Cipriano C. Luckesi.

escolar a partir das propostas teóricas contidas, particularmente, nas obras "Escola e Democracia" e "Pedagogia Histórico-Crítica", ambas de Demerval Saviani. Nestas obras, Saviani busca estudar e entender a educação escolar nos marcos da ordem burguesa e assim em (1991: 102), ele nos diz:

> *"Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de Educação em forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno de seus interesses dominantes. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido, quando ela se consolidou no poder a questão principal não era superar a velha ordem. Este, com efeito, já fora superado e a burguesia,então, se torna conservadora e passa a ter dificuldades de lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária".*(Saviani,1991:102)

Ao referir-se desse modo, pensamos que tais afirmações significam dizer que, na época em que a burguesia era porta-voz do progresso social, esta considerava que a escola, o acesso ao saber, era uma possibilidade aberta a todos. No entanto, ao tornar-se uma classe conservadora, interessada na perpetuação e na justificação do existente, esta possibilidade aberta, de

todos terem acesso ao saber sistematizado tornara-se uma ameaça aos seus interesses.Ainda em(1991: 102), Saviani nos diz:

> *"Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade de transformações, as quais, para a classe dominante - uma vez consolidada no poder - não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambigüidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social".*(Saviani,1991:102)

Ao estudar a ambigüidade que atravessa hoje a educação escolar na ordem burguesa, Saviani, a partir da teoria marxiana do social entende que é preciso estudar a educação escolar a partir do *"desenvolvimento histórico objetivo", da "compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana".* No entanto, ao buscarmos entender a educação escolar, tal como ela se manifesta na história da vida dos homens, é imperativo que recorramos ao método dialético, que nos oportuniza a enxergar o real em permanente movimento e transformação, num constante devir, vir a ser. Nesse sentido, é preciso entendermos a

educação escolar a partir das articulações do desenvolvimento contraditório da sociedade capitalista, encetado pelas lutas de classes. Entender a questão educacional, de acordo com a concepção histórico-crítica e crítico-dialética,

> *"Implica clareza dos determinantes sociais da Educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam e Educação e, consequentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a Educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional"* (Saviani, 1991: 103).

Tal proposição dialoga sistemática e criticamente com a concepção crítico-reprodutivista da Educação, submetendo-a a uma crítica, pois a mesma *"considerava a sociedade capitalista de classes como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impunha compactamente, portanto de forma não contraditória (...) não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação".* Assim a Educação seria determinada unidirecionalmente em absoluto pela ordem capitalista, sendo a Educação, somente elemento de reprodução das relações de produção próprias da ordem burguesa. Para a concepção histórico-crítica e crítico-dialética, a proposição crítico-

reprodutivista é a-histórica, pois não entende a educação escolar a partir do processo pelo qual o homem produz sua existência no tempo, agindo sobre a natureza e construindo o mundo histórico, o mundo da cultura; e ainda é crítico-mecanicista, pois ignora a categoria da ação recíproca, pois a educação escolar, enquanto particularidade, totalidade de menor complexidade, é determinada socialmente, mas que essa determinação é relativa, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsione a tendência de superação da ordem burguesa.

Ao compreendermos a escola a partir do desenvolvimento histórico objetivo da sociedade, iremos encontrá-la com uma tarefa que lhe foi atribuida pela história. Coube historicamente à escola a transmissão e assimilação do legado cultural, da cultura produzida e sistematizada pela humanidade. Neste sentido, a tarefa que impõe-se hoje àqueles preocupados com a construção de uma educação escolar competente é a de empenhar-se.

> *"... na defesa da especificidade da escola (...). A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar"* (Saviani, 1991: 101).

Norteado pela preocupação de discutir com os docentes de Brasiléia qual a razão de ser da escola, quais seus objetivos e finalidades, e que rumo imprimir ao processo educativo escolar nos marcos da ordem capitalista, de forma a garantir aos educandos a apropriação dos resultados do processo histórico de conhecimento que o homem na produção de sua existência vem desenvolvendo sobre o mundo físico, biológico, social, etc., o professor Manoel Severo, nos cursos de extensão que ministrou em Brasiléia, tinha como objetivo, a partir da concepção de Educação contida nas proposições teóricas de Saviani, oportunizar aos educadores não só um entendimento dos problemas e desafios vivenciados pelos mesmos nas escolas, mas sobretudo instrumentar-lhes de alguns elementos teórico-pedagógicos necessários, a medida que historicamente lhes for possível, a minimização ou superação dos mesmos, a partir de uma prática pedagógica escolar iluminada pela Razão e assim competente.

Para tanto, o desenvolvimento de um trabalho mais organizado, sistemático e permanente junto aos professores, no caso, do ensino primário, foi visto como um ponto de partida possível. A exemplo do que vinha-se fazendo no ensino rural formou-se uma equipe de supervisores minimamente instrumentalizados teoricamente a partir dos cursos de "Fundamentos da Educação", encontros pedagógicos, leituras individuais dirigidas e

posteriormente, a partir da graduação[22] de alguns em Pedagogia e de outros em Letras, que pudesse "pensar" e intervir de modo sistemático na problemática educacional escolar urbana.

Com este objetivo, o grupo de supervisores[23], entendendo que o educador no processo de transmissão e elaboração da cultura produzida pelo homem na sua relação com a natureza e com os outros homens, na produção de sua existência, assume o papel de mediador entre a cultura elaborada e o educando, dando direção, assim, ao ensino e à aprendizagem e entendendo ainda, que para tanto o educador necessita possuir conhecimentos e habilidades para poder ter condições de orientar o educando no processo de elevação cultural, organizou um conjunto de atividades pedagógicas que a partir da especificidade de cada uma, buscou-se proporcionar ao professor as ferramentas culturais necessárias ao trabalho docente.

Ao se propor a mediar a superação de uma prática pedagógica "tarefeira" e "repetitiva", para uma prática pedagógica crítica e criativa, através da reflexão do que significa o trabalho docente, seus objetivos e finalidades, a equipe de supervisores estará dialogando e incidindo diretamente suas críticas sobre a concepção tecnoburocrática de supervisão, dominante entre os professores que preocupava-se de modo exclusivo com as técnicas e procedimentos didáticos, onde o "como fazer" ou "como dar aula" tornava-se

---

22 -No ano de 1990, como resultado das reivindicações das comunidades é instalado nos municípios de Brasiléia e Xapuri cursos de graduação. Letras em Brasiléia e Pedagogia em Xapuri. Talvez a maior das conquistas deste período.

23 -Atualmente a equipe de supervisores é composta por 3 (três) elementos que são as professoras: Aleuda Tuma, Luzia Queiroz e Maria Antônia Vieira.

preocupação central dos professores. De início, os professores orientados por este ideário, resistiram à nova orientação pedagógica contida nas reflexões e leituras trabalhadas pelos supervisores, pois aqui, não pretende-se conceber o professor como um repetidor de planos ou livros didáticos, mas como sujeito da praxis pedagógica, que enquanto ser individual e social constrói ativamente num contexto socialmente definido o seu pensar e agir pedagógico. O educador, aqui, é concebido como aquele que, tendo adquirido o nível cultural necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem e para tanto necessita permanentemente da reflexão dos fundamentos e condicionantes do trabalho docente, ao mesmo tempo que o realiza.

A resistência inicial à reflexão permanente do trabalho docente foi gradativamente sendo superada, a medida que os professores foram encontrando nas leituras e reflexões, elementos direcionadores do trabalho docente, enquanto estas abriam caminhos para a superação de suas dúvidas e inquietações, constituidas no desenvolver diário da atividade docente. Com objetivos claramente definidos e assumidos, a equipe de supervisores via a "resistência" dos professores até mesmo como "necessária", pois a superação de uma prática pedagógica "tarefeira" para uma prática pedagógica crítica e criativa não se faria sem resistências, tensões e conflitos, à medida que objetivava-se a partir do desvelamento, desocultamento do trabalho docente na ordem capitalista, construir uma prática pedagógica iluminada pela reflexão filosófica e assim ciente de seus objetivos e finalidades.

Sob a luz da reflexão filosófica buscou-se superar alguns entendimentos, modos de ver, do trabalho docente. Em geral, existia particularmente entre os professores o entendimento de que o trabalho docente resumia-se em algumas atividades como: apresentar "conteúdos", às vezes transcritos do caderno de plano de aula ou dos livros didáticos, disciplinar a turma, avaliar a aprendizagem, etc., constituindo desse modo o trabalho docente numa atividade corriqueira, sem necessidade de ser estudado, pesquisado e reflexionado.

Ainda de acordo com esses entendimentos, o professor tinha o papel de expor informações e conceitos enquanto que o aluno deveria ouvir tais informações, retê-las na memória e no final do bimestre repetí-las nas atividades de aferição da aprendizagem elaboradas pelo professor. Deste modo o conhecimento era entendido como um conjunto de informações contidas nos livros como verdades absolutas e assim independente da história, das relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros na produção da sua existência.

Ao se propor a repensar e refletir tais modos de ver da prática pedagógica, a equipe de supervisores sob a luz da reflexão filosófica buscou através de uma crítica histórica explicitar, evidenciar a manifestação da educação escolar e seus constituintes na história entendendo que *"a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes"*, desse modo deve-se estar atentos para os elementos mistificadores e irracionais da realidade que possam advir daquelas posturas

que de maneira consciente ou não na ordem burguesa defendem a perpetuação do existente. Nesse sentido se historicamente a escola tem tido a função de difundir o legado cultural da humanidade, o saber objetivo e sistemático , cabe desconfiar daquelas posturas que entendem ser o trabalho docente uma atividade "corriqueira" e assim sem necessidade de estudos e sistematização, ou ainda daquelas que buscam reduzir o saber escolar à informações e conceitos tidos como verdades absolutas.

É preciso, pois, entendermos que o trabalho docente objetiva a elevação cultural do educando e para tanto o professor precisa estar devidamente instrumentalizado do saber elaborado, pois mais que transmitir conhecimentos aos educandos, o professor tem o papel de garantir-lhes também os elementos necessários à sua crítica e reelaboração, entendendo o conhecimento como produzido na história num contexto socialmente definido e por isso necessita ser constantemente reavaliado face às realidades sociais. Nesse sentido, o trabalho docente se diferencia das atividades imediatas do dia-a-dia, impondo-se a necessidade de permanentes estudos, pesquisas e sistematização.

Ao estudar e pesquisarmos, a partir dos elementos teóricos e empíricos que nos foi possível, podemos perceber que o trabalho desenvolvido pelos supervisores junto aos docentes do ensino de 1ª à 4ª série em Brasiléia objetiva a superação de alguns entendimentos ingênuos e a-críticos do trabalho docente que acabam por comprometer o cumprimento satisfatório da função da educação escolar. Nesse sentido, cabe-nos ao "cabo" de tal

pesquisa sinalizarmos, no fazer-se da praxis dos supervisores aquilo que percebemos como seus avanços e recuos.

O propósito dos supervisores, de desenvolver um trabalho organizado e sistemático junto aos professores do ensino primário, foi permeado por acertos e equívocos, que à partir de uma postura de reflexão permanente, em particular, dos equívocos, buscava-se a reorientação do agir docente, tendo em vista sempre os objetivos a que se propunham, como bem nos observa a professora Maria Antônia...

> ...*"entretanto permeando os acertos, permeando os avanços que tivemos, nós não podemos negar que cometemos muitos equívocos neste processo construtivo de constituição desse trabalho... , ...felizmente, hoje compreendemos que esta ingenuidade, equívocos, se dava em função da falta de uma fundamentação teórica consistente. O mais importante acredito é compreendermos que a superação dos equívocos só se dá através da reflexão constante, fundamentada na leitura, que nos proporciona o crescimento profissional, o avanço em nosso trabalho"...*(Maria Antônia - in entrevista, 1996).

Ao posicionarem-se desta forma, os supervisores, buscam afastar qualquer compreensão ingênua concernente ao processar-se de seu trabalho.

Objetivam deixar evidente, que a superação de entendimentos e modos de agir humano não se dá de maneira harmoniosa e nem do dia para a noite pois, estes constituem-se na história, a partir do conjunto das relações sociais que determinam o pensar e o agir humano. No entanto *"O ser social não é uma substância rígida ou dinâmica, ou uma entidade transcendente que exista independente na praxis objetiva: é o processo de produção e reprodução da realidade social, vale dizer, é praxis histórica da humanidade e das formas da sua objetivação."* (Kosik,in Neves et alli, 1976:194). Dessa forma, objetiva-se deixar evidente que foi só a partir do fazer-se da prática dos supervisores e de sua reflexão permanente que se teve e se terá condições de perceber seus avanços, recuos e imprimir-lhes os rumos, necessários e possíveis.

Nesta postura de reflexão permanente, alguns avanços, recuos e entraves são observados pelos professores e supervisores. Como nos referimos no capítulo IV, uma das principais caracteríticas do trabalho docente, antes da intervenção dos supervisores era seu caráter "tarefeiro" e "repetitivo", que acabava por comprometer o cumprimento competente da função escolar. Hoje pode-se afirmar que, se este caráter não foi superado, mas pelo menos algumas condições estão dadas, como bem nos observa Maria Antônia ao avaliar o trabalho da equipe de supervisores e a postura dos professores face a este:

"Hoje reconhecemos que tudo é processo, que nós não podemos ter um trabalho, um planejamento pronto e acabado, que a construção do nosso trabalho dá-se em função de nossas avaliações, e em se trantando de avaliação, hoje nós podemos fazer um paralelo entre o comportamento inicial dos professores e diretores, da resistência que era com o tratamento que eles tem com a equipe, hoje a participação dos professores nos encontros pedagógicos, as discussões levantadas, as intervenções que eles fazem, evidencia o crescimento profissional que eles já tiveram em relação ao estágio inicial deles.(Maria Antônia - in entrevista - 1996).

Ainda a respeito, ela nos diz:

"Hoje eles já reconhecem a necessidade de estudar constantemente, como condição imprescindível a serem sujeitos de sua própria prática(...) Uma coisa considero muito importante, antes os professores eram quase coagidos. Hoje, eles mesmos cobram através das avaliações, encontros com maior freqüência."(Maria Antônia, in entrevista-1996)

É considerando estas observações, que podemos afirmar que algumas condições estão dadas, para que os professores do ensino primário possam caminhar na construção de uma prática pedagógica competente, crítica, criadora, a medida que estes entendem hoje , mesmo que não seja a sua totalidade, que uma prática pedagógica competente só se faz também, a partir de uma mínima preparação intelectual, troca de experiências e um constante repensar de seus procedimentos, objetivos e finalidades, dai serem os encontros pedagógicos espaço privilegiado de enriquecimento intelectual dos professores onde busca-se a partir de uma literatura incidente à temática, instrumentar minimamente os professores teórica e tecnicamente.

Ao afirmarmos que houve uma mudança de postura, numa parcela significativa dos docentes do ensino primário de Brasiléia, é oportuno e necessário dizermos, mais uma vez , que tal mudança não se deu sem conflitos, angústias e resistências, e nem de um dia para outro. Foram 8 (oito) anos, na medida do possível, de encontros pedagógicos mensais, leituras, discussões e trocas de experiências. Nesse sentido vale registrar novamente o depoimento da professora alfabetizadora Sônia Petter.

> *"...no início quando a equipe de acompanhamento veio, a gente pensava, até eu mesma, que o que elas traziam era uma coisa meio absurda, mas ai fomos trabalhando até as colegas diziam:"isso*

não dá certo", é uma coisa que dá certo por aí prá fora, aqui no mato não dá certo, mas a gente lutou com elas, a gente começou a pesquisar, trabalhando juntas e vimos que dá certo. Nos encontros a gente discutia muito isso (...) a gente ia buscando, elas indicavam muitos livros, traziam apostilas e a gente ia atrás disso, de ver e desenvolver nosso trabalho..." (Sônia Petter, in entrevista -1996)

Referindo-se ainda sobre o que se está considerando como avanços, vamos encontrar também entre os diretores de escolas uma mudança de postura. As ações isoladas que, na segunda metade da década de 80 e início dos anos 90 caracterizavam o agir dos diretores e preocupavam alguns educadores e a equipe de supervisão, foram gradativamente, permeadas por resistências, conflitos e tensões, vistas como necessárias, cedendo lugar a um pensar e agir conjunto e reflexivo, como fica evidente na fala que se segue:

"...os dirigentes educacionais que antes ignoravam a equipe. hoje eles, para qualquer decisão que tenham que tomar, em relação ao processo pedagógico, eles sempre fazem questão de discutir antes com a equipe..."(Maria Antônia - in entrevista, 1996)

Uma das principais preocupações e desafios da comunidade escolar em Brasiléia na segunda metade da década de 80 e início dos anos 90, eram os altos índices de evasão e repetência. como vimos no item 2.4. do II capítulo, a aprovacão no 1º grau no ano de 1984 era de apenas 55%. O desafio era maior ainda quando verificava-se que na 1ª série do 1º grau a aprovação não chegava aos 50% ficando nos 46% . Ao pesquisarmos alguns anos da primeira metade da década de 90 iremos perceber que tais índices sofreram alterações significativas.

Nos anos 90, gradativamente o índice de aprovação foi crescendo de um ano para o outro. No 1º segmento do 1º grau, àrea de intervenção da equipe de supervisores, no ano de 1993 o índice de aprovação foi de 65%, em 1994 de 68% e em 1995 tal índice chegara a 72%. No entanto , tais dados sinalizam apenas que muito há o que se fazer ainda, especialmente quando trata-se da 1ª série do 1º grau. Ao pesquisarmos percebemos que nesta série, o índice de aprovação subiu apenas 10%. Em 1984 o índice de aprovação era de 46% passando para 56% em 1995.

Nossa referência a tais índices, não intenciona dizer, que estes são, nosso único parâmetro para afirmarmos a melhoria qualitativa da educação escolar em Brasiléia, ela objetiva sinalizar apenas alguns elementos necessários a uma análise mais rigorosa do fazer escolar. Cotribuindo na alteração positiva destes dados estão alguns fatores que precisam ser ressaltados.

Acreditamos, que os questionamentos feitos aos professores sobre que tipo de homem eles pretenderiam ajudar a formar e para que tipo de sociedade, fizeram com que os mesmos tivessem um pouco de clareza sobre os objetivos e finalidades da prática docente.Tal entendimento despertou no professor o desejo pela construção de uma prática pedagógica competente, levando-o a ler, a pequisar mais, e a procurar ajuda de outros colegas, rompendo dessa forma, com o isolamento cultural e pedagógico. Adquirindo melhores condições assim, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica competente.

A conquista dos cursos de graduação em Letras,em Brasiléia e Pedagógia[24] em Xapuri, veio oportunizar a uma parcela significativa de professores que interviam no ensino de 1º e 2º graus, o acesso aos conhecimentos técnico-científico e filosóficos. Apartir de então, tais conhecimentos tiveram subsidiando a prática dos professores que ministravam a disciplina de língua portuguesa no 1º e 2º graus, bem como daqueles que eram supervisores e/ou ministravam disciplinas no curso de magistério.

A melhoria da qualidade do curso de magistério é um outro fator a ser considerado, quando pensa-se na redução dos índices de evasão e repetência no esino de 1ª à 4ª série, pois de lá estão vindo os professores das referidas séries. Com a participação de 13 (treze) professores de Brasiléia e Epitaciolândia no curso de pedagógia em Xapurí, o curso de magistério pode

---

24 -Geograficamente o município de Brasiléia fica em torno de 60 km, distante do município de Xapuri, face a isto e ao afastamento remunerado, 13(treze) professores de Brasiléia e Epitaciolândia puderam cursar a graduação de Pedagogia em Xapuri.

contar com alguns destes professores ministrando disciplinas importantes na formação do educador ao mesmo tempo que desenvolve o trabalho de supervisão junto aos professores do ensino primário.

Como já nos referimos, é nosso objetivo aqui sinalizarmos os avanços, recuos e perspectivas do trabalho de supervisão desenvolvido pela equipe de acompanhamento do ensino de 1ª à 4ª série. Cremos ter podido sinalizar a partir dos elementos que nos foi possível, aquilo que consideramos como avanço da praxis dos supervisores. No entanto, tão importante quanto os avanços, são os recuos e perspectivas da supervisão em Brasiléia.

Cremos primeiramente, ser necessário dizermos o que entendemos por recuo em nossas análises. *"recuar é voltar atrás, dar passos atrás de maneira consciente objetivando o reorganizar das condições, para assim poder-se agir fortalecidamente".*

No processar-se da praxis da equipe de supervisores vários foram os momentos e situações que esta confrontou-se com a necessidade de recuar. Especialmente se pensarmos nos objetivos políticos e pedagógicos subjacentes à sua praxis. Objetivando garantir o espaço de intervenção da equipe, às vezes os supervisores, no confronto com dirigentes educacionais e até mesmo municipais cedem às pressões destes de maneira cosciente e provisória. Tais confrontos em geral, estão vinculados às concepções de homem, educação e sociedade de tais sujeitos.

Se pensarmos nas codições de trabalho destes supervisores, vamos perceber que estas não diferem em quase nada da realidade educacional

brasileira, a começar pela dupla jornada de trabalho. Seja quando a equipe era composta por um número maior de integrantes (Aleuda, Ana , Luzia , Maria Antônia, Lenilda e Antonio Aucélio) seja quando reduzida a apenas 03 (três) integrantes (Aleuda, Luzia e Maria Antônia) todos desenvolvem o trabalho de supervisão e ministram, ao mesmo tempo, disciplinas no curso de magistério, situação esta que pode comprometer o satisfatório desempenho de qualquer profissional. No entanto, além das questões ligadas a sobrevivência mais imediata, a equipe entende que provisoriamente tal situação é "necessária" pois não há no município pessoas com qualificação para o desempenho de tais funções, e ai procura-se tirar o proveito que essa dupla intervenção possa proporcionar. A intervenção, ao mesmo tempo, dos supervisores no curso de magistério oportuniza aos mesmos um enriquecimento, tanto da prática de supervisão quanto da docente, pois ambas tornam-se espaços importantes de pesquisa e aprofundamento intelectual.

Com efeito, não é em todas situações que pode-se tirar o mínimo de proveito. A inexistência de uma biblioteca ampla e atualizada, de recursos básicos para a realização de uma atividade pedagógica, de transporte para o deslocamento da equipe às escolas etc..., tem obrigado a equipe, a agir às vezes, com uma certa doze de voluntarismo o que necessariamente tem trazido alguns desgastes, como bem evidencia a fala abaixo:

> *"(...)a equipe encontra às vezes dificuldades, dificuldades essas que muitas vezes inviabilizam o*

nosso projeto político-pedagógico, como a falta de condições de trabalho, que nós não dispomos,das condições necessárias para desenvolver aquilo que planejamos, mesmo sem ter condições sempre nós queremos dar um jeitinho.Damos um jeitinho daqui, um jeitinho dali.Isso tem nos levado ao desgaste e tem consistido em uma de nossas maiores ingenuidades..."
(Maria Antônia, in entrevista -1996)

Ainda a respeito das dificuldades vivenciadas pelos supervisores é novamente Maria Antônia que nos diz :

"(...) as nossas maiores dificuldades são de caráter político mesmo, o fato dos professores ganharem mal, que os obriga a ter que assumir mais de um contrato, a maioria tem oitenta horas a dar conta, isso é um fator negativo porque torna-se difícil coincidir os horários dos encontros pedagógicos,com o tempo que o professor tem. Somando-se a isso o agravante de que o professor ter mais de um contrato é um fato que o deixa muito desgastado, muito cansado e isso contribui muito para a queda da qualidade do ensino..." (Maria Antônia, in entrevista -1996)

A postura de reflexão permanente dos supervisores não apenas os possibilita ter consciência dos avanços, recuos e dificuldades do trabalho que desenvolvem como também perceber os limites e possibilitades da educação escolar na ordem burguesa. Dessa forma os supervisores entendem que a superação das dificuldades por eles encontradas esta vinculada aos processos de lutas mais gerais pela superação da ordem capitalista. Assim procuram desenvolver no interior e fora da escola ações que possam vir contribuir com tal superação. Neste sentido a instrumentalização teórica e técnica dos professores é objetivo primeiro dos supervisores, pois tal condição é "sine qua non "na conquista da escola pública competente difusora e reelaboradora dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores.

Ao pensarmos nas perspectivas da supervisão educacional em Brasiléia não nos é difícil dizer que algumas condições estão dadas para um enriquecimento maior, tanto da prática dos supervisores quanto dos professores de 1ª à 4ª série, pois o caminho para tal não é outro senão aquele que estes vem trilhando desde os últimos anos da década de 80. A busca constante do conhecimento, a reflexão permanente e a socialização das experiências vivenciadas, como ultimamente vem se fazendo também com os colegas professores e supervisores do vizinho município de Senador Guiomard[25].

---

25 - Em março de 1997 alguns integrantes da equipe de supervisão de Brasiléia foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Senador Guiomard (QUINARI) para ministrar cursos e a participar de seminários como palestristas aos professores de 1ª à 4ª série.

Cremos poder esta dissertação, cumprir o papel político e social,de apresentar-se como contribuição ao trabalho desenvolvido pelos supervisores de Brasiléia como também, a todos aqueles interessados na construção de uma prática de supervisão comprometida com o aprofundamento intelectual do professor . No entanto, é imperativo dizermos que as análises, inferências e sínteses que apresentamos neste trabalho é proximal frente a riqueza do objeto aqui pesquisado, e por isso acreditamos que muito há ainda o que pesquisarmos. Compreender o que se pensa e se faz hoje no interior da escola, de maneira rigorosa, necessário se faz também estudarmos e conhecermos um pouco os embates teórico -metodologicos que se fizeram a respeito da educação escolar aqui no Brasil na segunda metade da década de 70 e início dos anos 80.

Bibliografia

A) Livros e Teses

ALVES, Nilda (et alli). **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola.** 6ª ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 1ª ed., São Paulo, Moderna, 1989.

_____. **História da Educação.** 1ª ed., São Paulo, Moderna, 1989.

ABREU, Marcelo de Paiva (org.); CARNEIRO, Dionísio Dias (et alli). **A Ordem do Progresso - Cem Anos de Política Econômica Republicana. 1889-1989.** Rio de Janeiro, Campos, 1992.

ALVES, Nilda (coord.). **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola.** 6ª ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no Ensino de 2º Grau.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1991.

CALAÇA, Manoel. **Violência e Resistência: O movimento dos seringueiros de Xapuri e a proposta de reservas extrativistas.** Rio Claro, 1993. Tese de Doutorado.

CALIXTO, Valdir de Oliveira (et alli). **Acre: Uma história em construção.** Rio Branco (AC), Fundação Cultural, 1985.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Capital e Trabalho na Amazônia Ocidental.** São Paulo, Cortez, 1992.

DUARTE, Élio Garcia. **Conflitos pela terra no Acre.** Rio Branco, Casa da Amazônia, 1987.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socialistas e la educación: de Platón a Lenin.** Madrid, Fragua, 1972.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo, Perspectiva, 1977.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza.** Prólogo de J.B.S.Haldane.Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979 -3ª ed.

FERREIRA DA SILVA, Adalberto. **Ocupação recente das terras do Acre.** Rio Branco, Secretaria de Planejamento e Coordenação, 1982.

FARIAS, Manoel Severo de. **Formação de professores das quatro primeiras séries do primeiro grau no Estado do Acre. (Dissertação de Mestrado).** São Paulo, PUC, 1983.

_____. **Raízes da criação da Universidade Federal do Acre.** (Tese de Doutorado). Campinas, SP, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A ditadura em questão.** 2ª ed., São Paulo, T. A. Queiroz, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Concepção Dialética da História.** 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo, Cortez, 1990.

_____. **O que é Pedagogia?** 6ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1991.

IANNI, Octavio. **Ditadura e Agricultura (o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978).** 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização, 1986.

_____. **A Ditadura do Grande Capital.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**; Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

_____. **Existencialismo ou Marxismo?** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979.

LUCKESI, Cipriano Carlos. et al. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica.** 6ª ed., São Paulo, Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização, Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.** 13ª ed., São Paulo, Loyola, 1995.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen - Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** (Tradução: Juarez Guimaraes e Suzanne Felicie Léwy). 5ª ed. rev., São Paulo, Cortez, 1994.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político.** 9ª ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social, Ensaios de Navegação e Afirmação.** São Paulo, Ensaio, 1993.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional: Possibilidades e limites.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

MENDES, Durmeval Trigueiro (et al). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.

MAGALHÃES, Juraci Perez. **A ocupação desordenada da Amazônia.** Brasília, Edição do Autor, 1990.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **O Capital Vol-I: Crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Regis R. Kothe. 3ª ed., São Paulo, Nova Cultural, 1988.

_____. **O Capital Vol-II: Crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Regis R. Kothe. 3ª ed., São Paulo, Nova Cultura, 1988.

_____. **O Capital Vol-V: Crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Regis R. Kothe. 3ª ed., São Paulo, Nova Cultura, 1988.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves; 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução de Artur Mourão; Lisboa, Edições 70, 1993.

_____. **A miséria da filosofia.** Tradução de José Paulo Netto; 2ª ed. São Paulo, Global, 1985.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo, Moraes, 1983.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: Da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **Marx y la Pedagogia Moderna.** Barcelona, Oikos Tam, 1969.

MARTINELO, Pedro. **A "Batalha da Borracha" na segunda guerra mundial e suas conseqüências para o vale amazônico.** São Paulo, 1985 (Tese de Doutorado, História Econômica, USP).

MEDEIROS, Luciene. **Supervisão Educacional: Possibilidades e limites** / Luciene Medeiros, Solange Rosa. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1987.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Luiz Antônio Pinto de. **O Sertanejo, o Brabo e o Posseiro (Os cem anos de andanças da população acreana).** Belo Horizonteh, UFMG, 1982. (Tese de Mestrado em Economia, UFMG, CEDEPLAR).

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** 29ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1983.

PLATÃO. **A República: Livro VII.** São Paulo, Editora da UnB/Ática, 1989.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** 3ª ed., São Paulo, Moraes, 1981.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico.** São Paulo, Cortez, 2ª ed., 1982.

_____. **Da mistificação da escola à escola necessária.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1994 (coleção 'Questões da Nossa Época').

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe. (Psicologia e Pedagogia).** Tradução de Maria Helena Albarran. 1ª ed., Lisboa, Moraes Editores, 1977.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de (et alli). **Memórias de Brasiléia.** Rio Branco, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 10ª ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo, Cortez, 3ª ed., 1986.

_____. **Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1993.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1987.

SILVA, Adalberto Ferreira da. **Ocupação recente das terras do Acre.** Belo Horizonte, UFMG, 1982.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** 3ª ed., Lisboa, Horizonte, 1984.

TAVARES, Maria da Conceição, ASSIS, J. Carlos de. **O grande salto para o caos.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1986.

ZUBEN, Newton Von. **Filosofia e Educação: Atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar** - proposição, vol. 3, nº 2 (8), Julho de 1992.

B) Periódicos

1. **A GAZETA**. "UFAC INTERIORIZA CURSOS DE EXTENSÃO EM BRASILÉIA". Rio Branco-AC, 30/09/89.
2. **O RIO BRANCO**. "CURSO DE EXTENSÃO EM BRASILÉIA". Rio Branco-AC, 13/08/89.

_____ CIDADE EM REVISTA - EDUCAÇÃO". Rio Branco-AC, 15/09/89.

_____. "CIDADE EM REVISTA - EDUCAÇÃO". Rio Branco-AC, 21/09/89.

_____. "PREFEITO QUEREM UFAC EM MUNICÍPIOS". Rio Branco-AC, 26/09/89.

_____."UFAC ESTÁ INTERIORIZANDO SUAS AÇÕES". Rio Branco-AC, 16/12/89.

_____. "INTERIORIZAÇÃO DA UFAC É UM SONHO MATERIALIZADO". Rio Branco-AC, 09/07/92.

_____."BRASILÉIA JÁ TEM UMA UNIVERSIDADE". Rio Branco-AC, 16/09/92.

_____. "PALESTRAS NOS CURSOS DOS MUNICÍPIOS". Rio Branco-AC, 10/01/93.

3. **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO MARXISMO** - Caderno de Formação da Corrente "O TRABALHO", do PT.

4. **A VERDADE**-Revista Teórica da 4ª Internacional, Nº5(Mar93)e Nº9(Dez 94).

C) Documentos

1. **GOVERNO ESTADUAL** - Rio Branco-AC, de 1980.

a) Lei nº 665, de 30 de abril de 1979 - Institui o Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências;

b) Decreto nº 120, de 9 de novembro de 1979 - Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação e Cultura;

c) "PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO", Rio Branco-AC, 1984-1987;

d) "PLANO QUADRIENAL DE EDUCAÇÃO" (1992-1995), Rio Branco-AC, 1992;

e) "PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS".

2. **GOVERNO MUNICIPAL.**

a) Convênio entre a Fundação UFAC com a Prefeitura Municipal de Brasiléia-AC.

-Termo de convênio, com vistas à integração de suas atividades no que se refere à melhoria da ação educativa;

-Termo aditivo nº 01 - cooperação científico-cultural;

b) Relatório anual das atividades desenvolvidas na SEMED, no ano de 1988 - Administração José Messias Ribeiro - Brasiléia (AC) - 1988;

c) PROJETO "Fundamentação Teórico-Filosófica da Prática Docente". Inspetoria de Ensino de Brasiléia (AC) - 1994;

d) Calendário das atividades a serem desenvolvidas nos meses de junho a dezembro de 1991, pela equipe de acompanhamento do ensino das quatro primeiras séries. Inspetoria de Ensino de Brasiléia (AC) - 1991;

e) Relatório das atividades realizadas no ano letivo de 1991. Equipe de acompanhamento do Ensino Básico da Inspetoria de Ensino de Brasiléia, 1991;

f) Documentos das equipes de supervisão pedagógica.

D) Entrevistados

01. ALDEMIR LOPES DA SILVA, Prefeito Municipal de Brasiléia (1989-1992);
02. DEUSA PEREIRA, Professora de 1ª à 4ª série do 1º grau (alfabetizadora);
03. DOLORES DA PAIXÃO VASCONCELOS ALEXANDRINO, Professora de 2º grau e ex-Diretora de Escola (Instituto Odilon Pratagi);
04. GISLENE SALVATIERRA DA SILVA, Inspetora de Ensino de Brasiléia (1986-1989 e atualmente);
05. IVONE VASCONCELOS CORREIA, Supervisora de Ensino Urbano de 1º grau;
06. JOÃO CORREIA LIMA, Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Acre (UFAC), em 1989;
07. JOSÉ MESSIAS RIBEIRO, Prefeito Municipal de Brasiléia (1986-1988);
08. LOURDES SONIA PETTER, Professora de 1ª à 4ª série do 1º grau (alfabetizadora);
09. LÚCIA MARIA HASSEM, Secretária Municipal de Educação (1986-1990);
10. LUZIA DA SILVA QUEIROZ, Supervisora de Ensino Urbano do 1º grau e professora de Didática no curso de Magistério;
11. MARIA ANTONIA VIEIRA, Supervisora de Ensino Urbano do 1º grau e professora de Metodologia da Alfabetização no curso de Magistério;
12. OCEANA MOURA DE BRITO, Professora de 1ª à 4ª série do 1º grau;
13. RAIMUNDA CRUZ ("Fátima"), Professora de 1ª à 4ª série do 1º grau;
14. ZELI CORREIA DA SILVA, Professora de 2º grau e atual Diretora do Instituto Odilon Pratagi.

Principais Perguntas Dirigidas aos Entrevistados.

1) Quais foram as razões que levaram a Prefeitura de Brasiléia buscar cooperação da Universidade Federal do Acre (UFAC)?
2) Quais os objetivos da Prefeitura de Brasiléia ao buscar a interiorização da UFAC? Quais as dificuldades encontradas e quais os avanços ocorridos no município, particularmente na área educacional com a extensão das ações universitárias?
3) Quais as principais reivindicações da comunidade educacional de Brasiléia no período de 1986?
4) Como a nível institucional caracterizavam-se as relações entre Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Inspetoria de Ensino?
5) Quando foi instituido o trabalho de supervisão educacional em Brasiléia? Quais seus objetivos e finalidades?
6) Quais eram as orientações pedagógicas da supervisão educacional antes da intervenção da UFAC?
7) Como foi criada a Equipe de Acompanhamento do Ensino de 1ª à 4ª série da zona urbana?
8) Depois dos cursos de Fundamentos da Educação realizados pela Pró-Reitoria de Extensão em Brasiléia, em 1989, passou-se a conceber o trabalho de supervisão educacional?

9) A que se propôs, e se propõe hoje, a Equipe de Acompanhamento do Ensino de 1ª à 4ª série? Quais as atividades desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos?

10) Quais as dificuldades encontradas na difusão de uma concepção de supervisão educacional, que se proponha a mediar a reflexão da prática docente?

11) No que consistem os Encontros Pedagógicos? O que significa para os professores o trabalho da equipe de supervisão?

12) O que mudou no interior das escolas a partir do trabalho da equipe de supervisão?

13) As atividades desenvolvidas pela equipe de supervisores contribuiram no sentido de melhorar a prática docente?

14) Como avalia-se o trabalho da Equipe de Acompanhamento de 1ª à 4ª série?

15) Em que deve constituir o trabalho de supervisão educacional?

16) Quais os avanços e recuos do trabalho da Equipe de Acompanhamento do Ensino de 1ª à 4ª série?

ANEXOS:

-CÓPIA DE DOCUMENTOS

-RELATÓRIOS

-ESTATÍSTICAS

-RECORTES

-ATAS

-CALENDÁRIOS

-LISTAS DE FREQUÊNCIA

-PLANOS

TERMO ADITIVO 01

ACORDO DE COOPERAÇÃO CIENTÍFICO-CULTURAL QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, O GOVERNO BOLIVIANO E A UNIVERSIDADE DE LA PAZ.

A Universidade Federal do Acre, com sede na cidade de Rio Branco, Estado do ACRE e o representante legal do Governo da Bolívia, firmam o presente acordo, considerando a necessidade de manter intercâmbio científico-cultural e técnico, dado a proximidade geográfica que os une, e, sobretudo, os altos níveis das referidas Instituições no campo da Ciência, Cultura e Tecnologia, nos seguintes termos:

1 - Propiciar aos discentes de ambos os países oportunidades de enriquecimento técnico-científico e cultural, possibilitando o seu ingresso em cursos de Graduação, através da abertura de até 5 (cinco) vagas no Curso de Licenciatura Plena em Letras, em regime parcelado, no município de Brasiléia;

2 - Intercambiar experiências de docentes e discentes do conhecimento lingüístico, em relação ao Ensino e a Pesquisa, através de cursos, seminários, fóruns de debates e projetos;

3 - Realizar estudos e propor atividades conjuntas quanto ao resgate e valorização de acervos histórico-culturais de ambos os países, através da formulação e execução de projetos e cursos no campo das ciências sociais, particularmente da História;

4 - Viabilizar a participação de docentes e/ou discentes, de ambos os países, em Encontros, Projetos e Cursos relativos à questão ambiental na Amazônia, dado a interdependência e inter-relação que existem entre o meio físico e social, fazendo com que a Educação Ambiental assuma uma posição relevante quanto à preservação do equilíbrio do universo.

Brasília, 27 de junho de 1990.

SANSÃO RIBEIRO DE SOUSA
REITOR DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ACRE

EDSÓN SIMÕES CADAXO
GOVERNADOR DO ESTADO
DO ACRE

JOSÉ HADILHA MEDLOO
PREFEITO DE HANDO -
BOLÍVIA

PRIMO BARRIGA
RESPONSÁVEL PELO INSTITUTO
NACIONAL DE CONTABILIDADE
SUPERIOR

TESTEMUNHAS:

CLARA ELIZABETH SIMÃO BADER
PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

EDMAR ALMEIDA DE MORAES
ASSESSOR SENESU/MEC

ARMANDO MENDONÇA
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E A PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA, COM VISTAS A INTEGRAÇÃO DE SUAS ATIVIDADES NO QUE SE REFERE A MELHORIA DA AÇÃO EDUCATIVA

Aos doze dias do mês de setembro de mil, novecentos e noventa e quatro, de um lado a UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, sediada nesta cidade, na BR-364, Km 04, C.G.C./MF nº 04.071.106/0001-37, neste ato representada pelo seu Reitor, Professor LAURO JULIÃO DE SOUSA SOBRINHO, e de outro lado a PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA, representada pelo seu Prefeito, o Senhor MILTON RAMOS ESTEVES, doravante, denominadas simplesmente UFAC e PREFEITURA, respectivamente, resolvem celebrar o presente Convênio, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETIVO

O presente Convênio visa efetivar a integração entre as ações da Universidade Federal do Acre e da Prefeitura Municipal de Brasiléia, através do Programa "Melhoria da Qualidade da Ação Educativa", que têm por objetivo a implantação de uma política de recursos humanos voltada para a qualificação, a capacitação e a especialização de docentes e técnicos do ensino básico da rede municipal.

CLÁUSULA SEGUNDA - DAS RESPONSABILIDADES DAS PARTES

2.1. - Compete à UFAC:

a) - A coordenação das atividades do presente Convênio, o que ficará a cargo da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários/CODEX;

b) - Assegurar a alocação dos recursos humanos necessários à execução do Convênio;

c) - Encaminhamento das questões técnicas, administrativas e financeiras, que eventualmente surgirem durante a vigência do presente Convênio;

d) - Assegurar a alocação do material de consumo necessário para a realização dos cursos;

e) - Avaliação das atividades desenvolvidas no Município.

2.2. - Compete à PREFEITURA:

a) - Assegurar a infra-estrutura (espaço físico) com capacidade para atender os objetivos do Convênio;

b) - Garantir hospedagem e alimentação para os professores que irão ministrar os cursos.

c) - Garantir deslocamento, hospedagem e alimentação dos professores cursistas.

CLÁUSULA TERCEIRA - DA VIGÊNCIA

O presente Convênio vigorará por prazo indeterminado a partir da data da assinatura, podendo ser alterado ou modificado, por acordo entre as partes, formalizado através de Termos Aditivos, ou ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante notificação prévia.

CLÁUSULA QUARTA - DO FORO

Para dirimir quaisquer dúvidas por ventura suscitadas com base neste Convênio, não solucionadas por vias administrativas, as partes elegem o Foro da Comarca de Rio Branco-Acre, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que se apresente.

E, por estarem de acordo, firmam o presente, em 03 (três) vias de igual teor e forma, na presença de 02 (duas) testemunhas.

Rio Branco - Acre, 12 de setembro de 1994.

LAURO JULIÃO DE SOUSA SOBRINHO
REITOR

MILTON RAMOS ESTEVES
PREFEITO

TESTEMUNHAS:

1) _____

2) _____

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RELATÓRIO ANUAL DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SEMED NO ANO DE 1988.

ADMINISTRAÇÃO:

JOSÉ MESSIAS RIBEIRO

BRASILÉIA-ACRE

1988

Lúcia Maria Hassen Maciel
Secretária Municipal de Educação
e Cultura
Brasiléia - Acre

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEMED

1 - Apresentação:

Neste relatório descrevemos todas as ações desenvolvidas no ano de 1988.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação tem somado todos os esforços possíveis para melhorar o ensino de 1º grau na rede municipal de ensino.

Neste ano funcionou na zona rural 48 escolas, atendendo de 1ª a 4ª série, na zona urbana 01 (uma) escola atendendo de 1ª a 2ª série e 02 turmas de Pré-escolar atendendo 84 crianças.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2 - Estatística do Aproveitamento dos alunos nas Escolas Municipais 1988.

ZONA RURAL

Nº de Escolas Zona Rural:

- Alunos matriculados:	1.214	-	100%
- Alunos aprovados:	579	-	47,69%
- Alunos reprovados:	204	-	16,80%
- Alunos desistentes:	372	-	30,64%
- Alunos transferidos:	59	-	4,85%

ZONA URBANA : 01

Nº de Escola: 49 zona rural

PREFEITURA MUNICIPAL DE BRASILÉIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEMED

3 - Atividades Desenvolvidas:

Neste ano, deu-se início as atividades escolares no dia 06 de Março, como sempre foi feito um encontro pedagógico com todos os professores com o objetivo de orientação e distribuição de materiais didático, assim como, definição do calendário de reuniões pedagógicas mensais.

No mês de Janeiro, a SEMED, através de sua representante legal profª Lúcia Mª Hassem Maciel, argumentou e lutou junto ao Departamento de Ensino Supletivo da SEC, órgão responsável pela execução do Projeto Logos II e conseguiu, 15 vagas para os professores municipais área urbana, oportunizando os mesmos a concluirem o primeiro e segundo graus. Os demais professores da área rural que iniciaram o curso de 2º grau no ano 1987 tiveram assegurados a continuidade do curso.

A SEMED elaborou um Plano de Cargos e Salários para os professores da rede municipal de Ensino, tendo total aval do Prefeito Municipal, José Messias Ribeiro que encaminhou à Câmara Municipal a Lei complementar nº 001 de 26 de Maio de 1988 que dispõe sobre a criação do referido plano, que em 22 de Dezembro do corrente foi encaminhado uma emenda a pedido da ASPAC (Associação dos professores do Acre) onde foi alterado apenas o Artigo 10º, ficando a seguinte redação: "Art. 10 Os professores e especialistas em educação percebem salário de acordo com a tabela do Plano de Cargos e Salários Estadual de Educação".

. Um dos objetivos do Plano foi também a contratação de todos os professores e merendeiras da rede municipal de ensino.

. Neste ano, também foi instalado no mês de Junho o Núcleo da UFAC (Universidade Federal do Acre) diretamente ligado a SEMED, trabalhando inicialmente em pesquisa com o objetivo de realizar um levantamento da situação urbana nas diversas áreas.

. No mês de Agosto a SEMED visando proporcionar orientação sobre o papel social e político do professor, é que promove junto com a ASPAC o I SEMINÁRIO, sob o tema: " Política Sindical da AS-

No mês de Setembro juntamente com a SEC, foi realizado um treinamento de 60 hs sobre salas multisseriadas, atendendo 100 professores entre rede estadual e municipal, foi distribuído bolsa para os cursantes, 50% pago pela SEC e os outros 50% pela Prefeitura. O curso trouxe bastante benefício, pois esta é a realidade da zona rural "Sala Multisseriada".

No mês de Outubro, foi realizado o II Seminário de Professores da Zona Rural com duração de 8 hs, sendo oferecido certificado e ajuda de custo aos participantes. O tema do Seminário foi a continuação do Primeiro " O papel da Escola na Comunidade Rural " tendo grande ajuda da UFAC que se fez presente através do Coordenador de Interiorização Professor Paulo Schimit, Coordenadora do Núcleo de Xapurí e como relator do SEMINÁRIO o Professor do Departamento de filosofia da UFAC Manoel Severo.

Uma das grandes dificuldades que enfrentamos neste ano foi a falta de recursos para continuação das construções ou recuperações das escolas, pois a SEMED elaborou projetos para o MEC totalizando em CZ$ 34.000,00 (trinta e quatro milhões de cruzado), sendo aprovado apenas CZ$ 2.000,00 (dois milhões de cruzados) o que ainda não recebemos, impossibilitando-nos de realizarmos qualquer ação na área de construção.

O que tivemos de positivo, foi o que já citamos no início deste relatório: os cursos, treinamentos e seminários, podemos dizer que nossas ações foram dirigidas especificamente para o corpo docente, que consequentemente beneficiou os nossos alunos melhorando as condições do processo ensino-aprendizagem.

O POVO

Domingo, 13 de agosto de 1989

Curso de extensão em Brasiléia

A Universidade Federal do Acre–Ufac, através da sua Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, e a Prefeitura de Brasiléia iniciam nesta segunda-feira, no município, um curso de extensão em "Fundamentos da Educação", para supervisores e diretores de escolas locais, com 90 horas de duração. As atividades serão divididas em três módulos, abordando as disciplinas "Filosofia da Educação", sob responsabilidade do professor Manoel Severo de Farias (Mestre na área, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); "Supervisão", a cargo da professora Maria Marlene Fonseca (Mestra em Supervisão e Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); e "Didática", com a professora Fátima Barroso (Especialista em Medidas Educacionais, pela Universidade Federal do Espírito Santo).

É objetivo do curso "melhorar o nível técnico-pedagógico dos supervisores e professores envolvidos, com vistas a um melhor desempenho de suas funções sociais, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, garantindo ao aluno um percurso ininterrupto do ensino-aprendizagem".

Para o professor Manoel Severo, que ministrará o primeiro módulo, "uma atividade desta natureza se reveste de profunda importância porque vai possibilitar àqueles profissionais uma compreensão maior dos objetivos e da função da escola básica. A partir do conhecimento que eles adquirirem ficarão com possibilidades maiores de ações mais eficazes junto às unidades educacionais".

O RIO BRANCO

Sexta-feira, 15 de setembro de 1989

AGENDA MIRAVISTA

EDUCAÇÃO

Coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Acre continua, no município de Brasiléia, o curso de "Fundamentos da Educação", com a realização do módulo "Supervisão Escolar", ministrado pela professora Maria Marlene Fonseca, do Departamento de Educação. Na próxima semana, será ministrado o módulo "Didática Geral", sob responsabilidade da professora Maria de Fátima Barroso, também do departamento de Educação da Ufac.

CONJUNTURA ECONÔMICA

Ainda sobre a Ufac: o deputado federal César Maia (PDT–RJ), vice-presidente da Comissão de Orçamento do Congresso, visita a Ufac hoje a partir das 15 horas. Às 16 horas, o deputado vai se reunir com o reitor Sansão Ribeiro; às 20 horas, no anfiteatro Garibaldi Brasil, fará uma palestra para alunos e professores sobre "Conjuntura Econômica".

TEATRO

O Serviço de Promoção Cultural da Ufac realizará, no período de 21 de setembro a 6 de outubro, um "Curso de Análise do Texto Teatral" e um "Ciclo de Palestras sobre o Teatro de Bertold Brecht", sob a coordenação do teatrólogo João das Neves. Mais informações podem ser obtidas com o professor Henrique Silvestre, pelo telefone 226-1422, no ramal 115.

O RIO BRANCO

Quinta-feira, 21 de setembro de 1989.

Delegados

Os delegados que deveriam representar o curso de Economia da UFAC no Quadragésimo Congresso da UNE – União Nacional dos Estudantes, em Brasília, de 21 a 24 de setembro, acabaram não acompanhando a caravana que foi pra lá. Eles alegam que foram expulsos do ônibus para abrir vagas aos representantes do Estado de Rondônia.

O DCE que se explique.

Educação

Nesta sexta-feira, em Brasília, o reitor da UFAC, Sansão Ribeiro, entrega certificados aos participantes do "Curso de Extensão em Fundamentos da Educação", coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, e que foi desenvolvido em três módulos: "Fundamentos da Educação", "Supervisão" e "Didática".

O RIO BRANCO
Terça-feira, 26 de setembro de 1989

Prefeitos querem a Ufac em municípios

Promovido pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Acre (Ufac) e Prefeitura Municipal de Brasiléia, foi encerrado, naquele município, na manhã do último sábado, o "Curso de Extensão em Fundamentos da Educação", desenvolvido em noventa horas, com módulos ministrados pelos professores Manoel Severo de Farias (Filosofia da Educação), Maria Marlene Fonseca (Supervisão) e Maria de Fátima Barroso (Didática).

A solenidade, realizada nos salões do clube "Sol de Verão", teve participação expressiva das autoridades da comunidade de Brasiléia, além de uma representação do município de Xapuri. Todos, ao discursarem, conclamaram o reitor Sanzio Ribeiro de Souza e pró-reitores presentes (João Correia Lima e Clara Fader) a estenderem, com mais atividade, as ações da Ufac no interior.

Sensibilizado com os apelos daquelas comunidades interioranas o reitor Sanzio Ribeiro disse que teve "uma grande alegria em vir a Brasiléia, proceder o encerramento do Curso de Fundamentos da Educação, e constatar o seu grau de progresso. Me sinto feliz, enquanto dirigente de uma das instituições de maior importância para o desenvolvimento cultural, educacional, social, político e econômico, por ouvir depoimentos francos, objetivos e reais sobre a necessidade de expansão das atividades da Universidade Federal do Acre.

"E, como não poderia deixar de ser", continuou o reitor, "levando em conta estas legítimas aspirações dos diversos segmentos da comunidade local, assumimos neste momento o compromisso de lutar com todas as nossas forças para que a Ufac deixe de se denominar Universidade de Rio Branco e se internalize, com responsabilidade e competência".

O reitor da Ufac, Sanzio Ribeiro, foi ao município de Brasiléia

DOCUMENTOS REIVINDICATÓRIOS

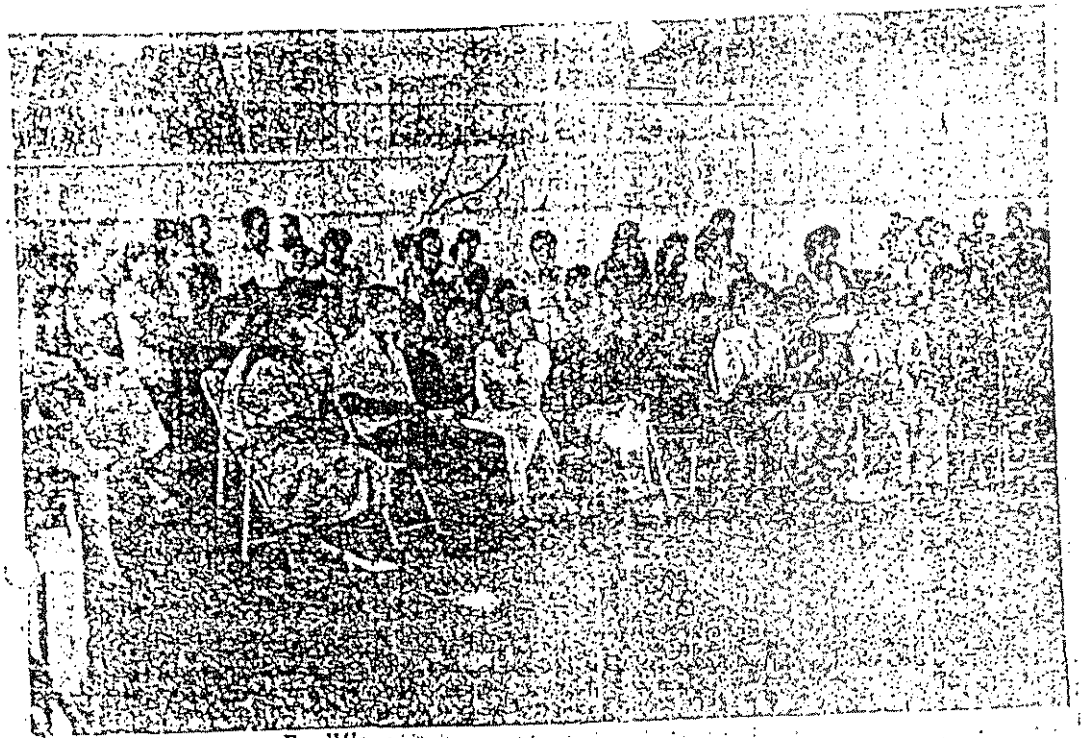
O prefeito de Brasiléia Aldemir Lopes da Silva entregou ao reitor Sanzio Ribeiro um documento reivindicando a ampliação dos trabalhos da Ufac no local, ressaltando que o município, situado à fronteira sul do Acre, com a cidade de Cobija, Departamento Pando-Bolívia, tende a se transformar num pólo de desenvolvimento regional, dadas as suas características geográficas e geopolíticas.

A cidade de Brasiléia está em estreita interação sócio-econômica e cultural com a cidade de Cobija, com quem mantém intercâmbio comercial de grande relevância, assim como limita-se com os municípios de Xapuri, Assis Brasil e Sena Madureira. Seu crescimento têm-se mostrado intenso e significativo nos últimos anos em diversas áreas.

"Cientes que a educação constitui uma das funções de maior importância, na tentativa de solucionar problemas de sub-desenvolvimento, visto que seu bom exercício têm como objetivo formar e capacitar recursos humanos, fato que permitirá uma melhor organização no processo de transformação da sociedade, é que nos dirigimos a esta reitoria solicitando um curso a nível superior nas áreas de magistério, a fim de que seja possível maior qualificação do ensino no município", pediu o prefeito.

O prefeito de Xapuri, Juarez Maciel, também passou às mãos de Sanzio Ribeiro um documento, falando em seu próprio nome, e em nome de professores, alunos finalistas do 2º grau, vereadores e do povo da sua cidade de modo geral. Juarez diz, entre outras considerações, que "o assunto é objetivo, claro, conciso e urgente, pois precisamos de imediato a atenção da Universidade Federal do Acre para implantar um curso que possa atender não só Xapuri, mas Brasiléia também. Estamos reivindicando a implantação de uma Licenciatura Plena é porque estamos certos de que nosso meio oferece condições satisfatórias para atender as exigências indispensáveis para o bom funcionamento do curso", afirmou Maciel.

Rio Branco-Ac., 30-09-89



Sansão Ribeiro esteve em Brasiléia

Ufac interioriza cursos de extensão em Brasiléia

Durante a campanha eleitoral para a reitoria da Universidade Federal do Acre (UFAC), no primeiro semestre do ano passado, o então candidato Sansão Ribeiro de Sousa dizia que uma das metas de sua futura equipe seria desenvolver trabalhos identificados com a comunidade, ressaltando a interiorização da Instituição "como meta a ser perseguida durante os quatro anos de mandato". Hoje, pouco menos de um ano depois de assumir o cargo, o reitor demonstra que tem se empenhado em materializar o discurso. Primeiro com a implantação efetiva e regular da Licenciatura Plena do Curso de Letras em Cruzeiro do Sul, que aconteceu no dia 31 de março último. Depois, mais recentemente, com a realização do "Curso de Extensão em Fundamentos da Educação" em Brasiléia.

Mas a UFAC não pretende parar por aí. Na próxima semana, também em Brasiléia, está previsto o início de outro curso de extensão, centrado em aspectos pedagógicos, para uma clientela de cerca de oitenta profissionais de educação do município. Além de ações universitárias naquela cidade. Sem contar, para concluir a informação, que há reivindicações dos municípios de Plácido de Castro, Senador Guiomard e Tarauacá para que a UFAC também se faça presente.

EDUCAÇÃO DESORDENADA

Em Brasiléia, onde a UFAC tem recebido um apoio absolutamente fundamental do prefeito Aldemir Lopes da Silva, o grande anseio é o advento de um curso superior regular, seja licenciatura plena ou parcelada. Um anseio que pode se notado nas palavras dos participantes do recente "Curso de Extensão em Fundamentos da Educação".

A supervisora Ivone Vasconcelos Correia da Silva, por exemplo, diz que "até cursar Fundamentos da Educação estávamos muito perdidas, sem nunca ter parado para refletir, com tudo acontecendo de maneira extremamente desordenada. Esta atividade foi um passo, mas um curso superior regular no município seria a redenção da educação municipal. Só para se ter uma idéia da nossa carência, o quadro atual de pro-

Para a professora Lenilda do Rego Albuquerque, embora o "Curso de Fundamentos da Educação tenha tido uma duração mínima, veio nos situar dentro dos nossos problemas educacionais. Nós adquirimos subsídios para, pelo menos, vislumbrar meios de solução. Por outro lado", continua, "um curso superior regular em Brasiléia seria de fundamental importância, uma vez que os estudantes locais, que já formam um contingente numeroso, precisam ampliar seus conhecimentos. Aqui, quem conclui o segundo grau dificilmente pode se deslocar à capital ou a outro lugar para cursar uma universidade. Com o advento da universidade local o ensino teria um enorme salto qualitativo, em benefício direto à comunidade".

Há, também, quem diga, como a diretora de 1° grau Apolônia Justino de Melo, que "a mobilização em torno de um curso superior em Brasiléia decorre, principalmente, da ociosidade dos que concluem o segundo grau. A preocupação é total".

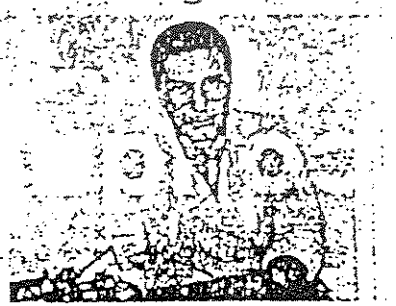
E a supervisora de pré-escolar Wilma Aparecida Galli sintetiza

Ufac está interiorizando as suas ações

No artigo 60 das "Disposições Transitórias" da Constituição Brasileira, promulgada no final do ano passado, está explícito que dentro de dez anos "o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental". O parágrafo único do citado artigo diz que "em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional". Em outras palavras, apontam para as universidades o caminho da interiorização das suas ações.

Na Universidade Federal do Acre (Ufac) este processo já foi iniciado. Em março deste ano, por exemplo, a instituição acreana inaugurou seu núcleo em Cruzeiro do Sul, com a instalação definitiva de um curso de Licenciatura Plena em Letras. Pouco depois, por iniciativa da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, desenvolveu cursos de extensão em Brasiléia e Xapuri, lugares onde a população está se mobilizando para ter cursos em regime parcelado, já a partir de julho de 1990. Além disso, também no próximo ano, pequenos cursos de reciclagem e atualização deverão ser ministrados em Sena Madureira, Senador Guiomard, Rio Branco e Plácido de Castro. Enfim, como sempre faz questão de ressaltar nos seus discursos, o pró-reitor João Correia Lima Sobrinho: "a Ufac começa a pagar o seu débito com a sociedade, ao tempo em que deixa a sua sede, na capital, para engalfinhar-se com a realidade dos municípios".

Para que estes passos iniciais do ensino superior rumo ao interior do Acre fossem possíveis, a Ufac muito deve ao professor Manoel Severo Farias, um mestre em Filosofia da Educação, de 44 anos, defensor intransigente das causas da escola pública brasileira. Ele é o coordenador dos cursos de extensão da Ufac, estando convencido que interiorizar e acompanhar as atividades dos professores interioranos, na sua própria cidade, é o melhor caminho para reverter o processo de desmoronamento da educação brasileira.



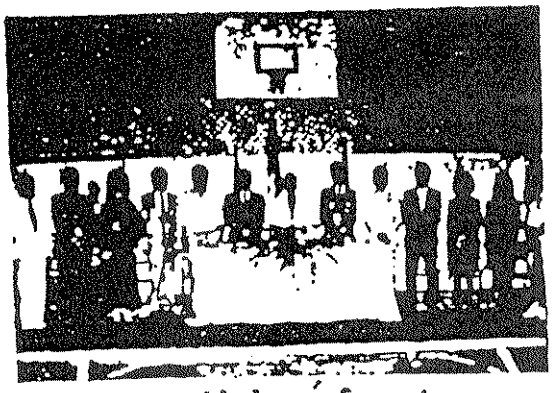
Manoel Severo, coordenador dos cursos de extensão da Ufac

Manoel Severo, dentro das suas convicções, vê com entusiasmo a preocupação da Ufac com o interior do Estado. "A universidade, enquanto instituição, deve estar consciente da sua responsabilidade social, e mesmo com os poucos recursos que dispomos podemos realizar ações valiosas nos municípios. Aliás, neste aspecto de recursos, acreditamos não ser possível continuarmos como estamos hoje, e temos certeza que o país tomará rumos melhores com a eleição e posse do novo presidente, eleito pelo povo. Seja lá quem for o escolhido deverá olhar com carinho para a questão educacional. Nós acreditamos nessa hipótese, de maior atenção à educação e à cultura, porque os candidatos durante a campanha política têm pregado melhorias para o povo brasileiro. E não são possíveis melhorias sociais sem a elevação do nível cultural das pessoas", afirmou Severo.

O RIO BRANCO

Sábado, 16 de dezembro de 1989

Formandos fazem oferendas na missa



Mesa de autoridades na formatura

Interiorização da UFAC é um sonho materializado

FM PINHEIRO

Quando assumiu a reitoria da Universidade Federal do Acre (UFAC), em novembro de 1988, o economista Sansão Ribeiro de Sousa, entre os muitos projetos que esboçava em sua mente, tinha um sonho: o de estender os cursos de graduação da instituição para o interior do Estado. Entendia Sansão Ribeiro, bem como a equipe que o auxiliaria durante os quatro anos seguintes, que a UFAC, denominando-se de todos os acreanos, não poderia restringir-se à sua sede, em Rio Branco. Além disso, qual outro caminho, que não o da educação, teria o poder de criar melhores condições de vida a indivíduos que, por morarem em regiões de difícil acesso e limitada escolaridade, jamais poderiam aspirar ascender a camadas sociais mais elevadas?

O sonho de reverter a miséria, via ensino, entretanto, esbarrava numa questão crucial: recursos financeiros. Embora a Constituição Federal, promulgada no mesmo ano da posse de Sansão Ribeiro na reitoria da UFAC, recomendasse que as universidade federais deveriam interiorizar as suas ações no prazo de uma década, não existiam recursos disponíveis para tal. O que fazer? Tudo poderia estar desfeito antes mesmo de começar. Surgiu, então, a idéia de se trabalhar em parcerias. Governo do Estado e Prefeituras Municipais foram consultados. Todos, de imediato, absorveram o programa. Homens como Flaviano Melo, Edson Cadaxo, Edmundo Pinto e Romildo Magalhães, que em algum momento nos últimos anos dirigiram os destinos deste Estado, colocaram a máquina do Poder Executivo à disposição. E hoje, quatro anos depois do passo inicial, os primeiros profissionais começam a ser lançados no mercado. No final do mês de junho, em Brasiléia, oitenta licenciados em Letras foram entregues à sociedade. Na mesma época, em Tarauacá e Xapuri, cento e sessenta pedagogos também recebiam o seu diploma. Todos com habilitações a nível de primeiro grau. Em outubro será a vez de Cruzeiro doSul, que ganhará professores de português e inglês, a nível de licenciatura plena.

A aliança entre UFAC, Governo do Estado e Prefeituras Municipais deu certo, mostra resultados práticos e já serve de modelo para atividades semelhantes em outros Estados brasileiros, como Pernambuco que através da sua Universidade Federal Rural, pediu detalhes do projeto à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Acreana.

O RIO BRANCO

Quinta-feira, 09 de julho de 1992

O sonho de cursar uma escola superior já é realidade no interior do Acre. Governo do Estado, Universidade Federal do Acre e Prefeituras Municipais uniram esforços para viabilizar cursos de graduação nas cidades interioranas de maior densidade populacional, num trabalho que começou em 1989, com a instalação do "Núcleo da UFAC em Cruzeiro do Sul". As primeiras turmas de alfabetizadores e licenciados em Letras, a nível de primeiro grau, já receberam seus respectivos diplomas. (Pág. 16).

Espaço do Leitor

Brasiléia já tem uma Universidade

Em solenidade realizada no Ginásio Coberto Alberto Lopes Pessoa, no último dia 3, em Brasiléia, perante o prefeito municipal Aldemir Lopes Pessoa; reitor Sansão de Souza Ribeiro; professora Clara Bader, pró-reitora; desembargadora Miracele Lopes, presidente do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado e diversas outras autoridades, estudantes e povo em geral, deu-se a formalização de cessão pela Prefeitura Municipal de Brasiléia do prédio de alvenaria à Universidade Federal do Acre, em regime comodato para a administração de aulas daquela faculdade.

O prédio cedido tem uma área de 375m², compreendendo duas salas de aulas, biblioteca universitária, banheiros e diversas outras dependências. O contrato de cessão foi assinado pelo prefeito Aldemir Lopes e pelo Magnífico Reitor Sansão de Souza Ribeiro, seguido de diversas testemunhas presentes ao ato de assinatura.

Em seu discurso, o prefeito Aldemir Lopes disse que "está lançada a semente do ensino superior no município de Brasiléia". A tal iniciativa é fruto de uma de suas metas assumidas quando ainda em campanha à sucessão do ex-prefeito municipal. "O ensino superior está concretizando", disse o prefeito. Com referência ao livro Memória de Brasiléia, lançado oficialmente com apoio do Departamento de História da Ufac, o prefeito de Brasiléia foi convincente em salientar que "toda história é uma história em construção, do passado passando pelo presente e projetando o futuro". "A obra lançada, resgata um pouco da história do município fundado em 1903 e que hoje ainda são vistas pelas ruas da cidade pessoas de idade, que fizeram, no passado, a história de Brasiléia, até então contada no livro lançado hoje", disse o prefeito.

Com relação ao evento principal da noite, assinatura do contrato de cessão em regime de comodato por tempo definido, assim expressou o prefeito com referência à administração do magnífico reitor, professor Sansão Ribeiro: "Estamos consolidando com brilhantismo o trabalho desenvolvido pelo reitor em sua interiorização do ensino superior em nosso município".

Já o reitor Sansão Ribeiro foi feliz ao dizer que "as metas anteriormente planejadas, quando assumimos os destinos da Universidade Federal do Acre, estão hoje, se consolidando. Estamos cumprindo o que determinamos". Durante a gestão do reitor Sansão Ribeiro, este foi convencido das dificuldades passadas ao longo destes quatro anos à frente dos destinos da universidade. "Tivemos alguns problemas de ordem educacional. Tivemos greves, paralizações e outros impecilhos que, de certa forma, atrasaram o andamento de nossa administração". Sobre os quatro anos de sua administração, disse o reitor: "Estamos fechando nossa administração com chave de ouro. Noventa e cinco por cento de nossas metas foram atingidas", finalizou o reitor. A professora Clara Bader, pró-reitora da Ufac, foi mais enfática na sua colocação acerca dos destinos da universidade: "Conseguimos interiorizar, em quase todos os municípios acreanos, a nossa universidade. Isto é um resgate do passado e um projeto para o futuro. Os estudantes não mais poderão se deslocar para outros centros do país, ou até mesmo para Rio Branco para se formarem. O ensino superior agora vem até eles. O Campus universitário está jorrando progresso aos futuros formandos da Universidade", concluiu a pró-reitora Clara Bader. (JWA)

O ensino superior em Brasiléia já está consolidado

Palestras nos cursos dos municípios

Palestras em Feijó e Brasiléia, a partir das 08:00 horas da próxima segunda-feira, marcam o início das atividades dos cursos de Letras da Universidade Federal do Acre (Ufac) no interior do Estado em 1993. Em Brasiléia o palestrante será o reitor Lauro Julião de Sousa Sobrinho. Em Feijó quem falará para os acadêmicos será o vice-reitor Joaquim Lopes da Cruz Filho. Ambos, além de um discurso pedagógico, deverão reafirmar o compromisso da instituição em fortalecer o ensino de graduação nos municípios acreanos, continuando e ampliando o trabalho iniciado pelo reitor anterior.

A interiorização dos cursos da Ufac começou em 1989 com a instalação de um núcleo em Cruzeiro do Sul. No mesmo ano licenciaturas parceladas foram desencadeadas, simultaneamente nos municípios de Brasiléia (Letras), Xapuri e Tarauacá (Pedagogia). Nestas quatro cidades muitos profissionais já foram entregues ao sistema educacional. Na primeira com habilitação para trabalhar em escolas de segundo grau. Nas outras apenas habilitados para o primeiro grau. Em 1991, fechando o ciclo dos municípios mais antigos, foram criados cursos em Sena Madureira (Pedagogia) e Feijó (Letras).

Na visão do reitor Lauro Julião a Ufac não podia mais ficar limitada a Rio Branco, esperando que os estudantes encontrassem meios próprios de sair do interior e vir adquirir maiores conhecimentos na capital. "Nós sabemos", diz Lauro, "que muitos sonhos dos nossos jovens interioranos de conseguir um diploma superior morreram por absoluta falta de condição deles se deslocarem para um centro mais adiantado. Desta forma, quando nós levamos a Ufac para o interior não estamos simplesmente perseguindo uma meta de expansão a qualquer preço. Estamos, isso sim, oportunizando a formação de um homem criativo e crítico, devidamente identificado com a realidade sócio-econômica-cultural do seu meio. Ao proporcionarmos a formação superior do homem do interior estamos, queremos crer, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais."

Ao emitir sua última opinião o reitor fez questão de lembrar que a Ufac não está sozinha nesta empreitada. Conta com a parceria "fundamental"

Seminário
de Professores
Brasiléia/AC

Frequência do dia
15/10/89
Tarde

Frequência III seminário da zona rural
I da zona urbano: turno manhã: 15.10.89

Luzia do Silva Queiroz
Ana Maria Pacífico Cruz
Judite Ribeiro dos Santos
Maria Lucia da Silva F
Nilda Melo de Castro
Mª das graças Martins da Silva
Maria Rufino Borges
Sebastiana Mariano de Souza
Ana Maria Mendes Saraiva
Esmeralda Nunes Ferreira
Maria Sebastiana Rodrigues
José Rodrigues Furtado
Maria Auxiliadora Feitosa da Silva
Maria Eunice Jasmino de Araujo
Maria Estela Feitosa da Silva
Maria Odete de Souza Rueda
Luzia dos Santos da Costa
Maria Conceição Alves
Conceição dos Santos Andrade
Maria José Carlos da Silva F
Maria Delma Peres Melo
Luci Vieira Dias
Fatima Alves da Silva
Francisca Franco de Sousa
Ceda Maria Santiago Carneiro
Albertina Pimentel Maia
Laida Jafuri Maia
Gesilda Nery de Moura
Maria das graças Lopes dos Santos

30 Antonia Gomes do Amaral
31 Maria das Graças Pimentel de Menezes
32 - Maria Lourdes Saturnino
33 - Francisca Cruz Nascimento
34 - Raimundo Morais de Souza.
35 - Eli Rilmico Correa da Silva
36 Elisa Feitosa Gadelha
37 Lucimar Martins Feitosa
38 Risomar Ferreira Cartinário
39 Geny de Carvalho Oliveira
40 Francisco Sírio de Souza
41 Maria de Nazaré Vidal Pantoja
42 - Aurea da Silva e Silva
43 - Maria de Nazaré de O. Silva
44 Ana Célia dos Santos Flores Queiroz
45 - Maria Nazaré Correia da Silva
46 - Gesilda Cordeiro de Moura
47 Maria Ferreira da Silva
48 - Círa Barbosa Pereira
49 - Ademir Oliveira da Silva
50 - Pedro Araújo da Silva
51 Rosalvo Ferreira Gomes
52 - Lourdes Germano dos Santos
53 - Maria Rozália Alencar Rosário
54 - Maria das Graças Furtado Pereira.
55 - Maria da Paz Batista
56 - Oceana Moura de Brito
57 - Nercir de Oliveira Barbosa
58 - Maria de Fátima Oliveira Souza
59 - Raife Fernandes Ribeiro
60 - Francisca Adalmira M. da Costa
61 - Neide Ferreira Maia
62 - Luiza Ribeiro do Amaral
63 - Maria das Graças Arnaldo da S.

63 Francisca Assis Ferreira de Medeiros
64 Jurandir Pereira da Silva
65 Fidelina Zuliana Ferreira
67 Francisca Deliva de Lima
68 Maria Claudina de Sales
69 Maria Rita Macêdo Castelo
70 - " Geligênia Vasconcelos Lins
71 - " Lenir de Queiroz
72 - Jovelina Xavier Reposiano
73 - Ana Regina Chaves do Nascimento
74 - Maria da Conceição da Silva
75 - Olinda Romão da Silva
76 - Maria Berenice Fernandes Gomes
77 - Zaíde da Conceição Martins Andrade
78 - Maria Angela Pereira da Silva
79 - Maria dos Graças Paula
80 - Maria do Rosário Cordeiro
81 - Armando Altair Schons
82 - Miguel Guimarães Reis
83 - Alvaro Martins Ramos Filho
84 - Antonio Almeida de Melo
85 - Sonia Guerra Cunha
86 - Carmem dos Santos
87 - Candida Figueiras de Souza
88 - Maria Henrique Ribeiro
89 - Lucia Henrique Ribeiro
90 - Aciara Santana Monteiro
91 - Elza Batista Rodrigues
92 - Maria Souza Araújo F
93 - Maria de Jurjaré Alexandre Menezes F
94 - Irani Flôres de Melo
95 - Edinires Soares Pacheco
96 - Miriam Alves dos Reis

97 - Maria Alda Soares Pacheco
98 - Genilda Florêncio dos Santos
99 - Féra Bandeira da Silva
100 - Maria Vieira de Oliveira
101 - Maria Tereza Bastos da Costa
102 - Izaldete Gonçalves Pereira
103 - Maria do Carmo Rodrigues da Silva
104 - Maria das Graças Rocha Rodrigues
105 - Ogirene Amancio Rodrigues
106 - Iracir Monteiro de Souza
107 - Dedé Pereira Rabelo
108 - Vera Lucia da Conceição.
109 - Manoelina Gomes da Silva.
110 - Zenilda Matos da Silva
111 - Maria de Nazaré da Silva e Silva
112 - Gislene Salvatierra da Silva
113 - Susete Vecchi Benites Garcia
114 - Zenilda do Rego Albuquerque
115 - Donna Smoly
116 - Benedito Silva Barbosa
117 - Francisca Ocirene A. Rodrigues
118 - Maria Cantonila da Silva Oliveira
119 - Mariana da Silva Oliveira
20 - Rosanete Ribeiro da Silva
21 - Blandina Maria da Silva e Silva
22 - Terezinha Ribeiro Rodrigues
123 - Maria de Fatima Lopes de Oliveira
24 - Antonia Soares Lopes
25 - Valquiria Rodrigues Gabriel
26 - Norma de Azevedo Magalhães
27 - Aparecida Gonçalves
28 - Francisco Almeida de Oliveira
120 - Vitorino Souza Vieira

Ds. Maria José dos Santos

Grupo 7.

1. Que tipo de homem estamos formando?
R= Passivo, submisso, acrítico incapaz de compreender e agir de maneira a transformar a sociedade.

- E qual é o tipo de homem que queremos formar?
R= Um ser, capaz de criar, transformar e modificar para melhor o mundo em que vivemos, que se ocupe com a análise crítica e tenha capacidade de superar as dificuldades independência e alto-disciplina.
Isto é deve ser atuante, competitivo e participante.

2- Que tipo de escola estamos trabalhando?
R= Numa escola individualista e acrítica, traduzindo apenas as aspirações do modelo social, vivente. Isto é recebendo os pacotes prontos e transmitimos na integra para os alunos.

- E que tipo de escola queremos trabalhar?
R= Queremos uma escola onde possamos oferecer para o educando, meios pelos quais estes possam, soltar-se para a realidade ativo, crítico, transformador e criativo.
E onde haja participação ativa, transformadora da sua realidade envolvendo todas as pessoas, processo ensino aprendizagem como: pais, professores, técnicos, comunidade, alunos, serventes, merendeiras etc.

3. Devemos mudar?
R= Sim

- Porque?
R= Porque a escola que temos não está atendendo

O que mudar?
R- mudar a filosofia da escola.

Para que mudar?
R- mudar para atender as necessidades do homem do mundo atual.

AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO

) O Objetivo do Seminário foi atingido?

Sim — Não Justifique:

×

Porque houve participação da maioria dos professo
s, onde todos ouviram e ficaram ciente, como
que pode haver um processo de mudança na
ducação de nosso Município.

) O Seminário atendeu as suas expectativas?

Sim Não Por que?

×

Talvez não só eu, ainda tinha muita coisa
dormecida. com a realização dos cursos e deste
uminário veio à tona o que ainda era alheio.

3º) O que mais chamou sua atenção no Seminário? e o que não chamou sua
atenção ? Por que ?

Foi a continuidade dos trabalhos dos professore
da UFAC, a sequência dos assuntos referente
a melhoria do ensino, o qual tanto reclamamos
que não está bom. Segundo este valioso trabalho
haverá possibilidades de mudar.

º) Sugira outras atividades que possam melhorar cada vez mais seu tra
balho como educador .

É que nos professores não deixemos o que apren-
mos só na teoria, e sim na prática que
abalhemos com mais interesse. Pensar nos
ajustes de salário é importante mas devemos
muita responsabilidade pelo o que assumime
Também que os professores da UFAC nos visite
upre com mais e mais cursinhos.

ESTADO DO ACRE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 1º GRAU

EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA

ATRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO A NÍVEL ESCOLAR

1 Participar da elaboração do planejamento anual da escola.

2 Realizar o diagnóstico da realidade escolar para subsidiar o plano da ação supervisora.

3 Elaborar seu plano de atividades em consonância com o planejamento global da escola no início de cada ano letivo.

4 Orientar na elaboração do plano curricular do estabelecimento de ensino e acompanhar o seu desenvolvimento seguindo algumas orientações da Equipe Técnica Pedagógica do Departamento de 1º Grau.

5 Apreciar e participar da seleção dos livros didáticos para uso dos alunos e professores.

6 Organizar classes e turnos de acordo com as orientações do Departamento de Ensino de 1º grau, fazendo remanejamento quando quando necessário com objetivo de formar classes homogêneas em aprendizagem.

7 Coordenar e orientar o planejamento didático nas diversas fases: estudo , elaboração, execução, controle e avaliação, retroalimentação.

8 Participar da organização, distribuição e controle dos horários das diversas atividades pedagógicas.

9 Avaliar o desenvolvimento e o produto do seu trabalho, no final de cada bimestre com a participação do corpo docente, considerando a melhoria do desempenho do professor e rendimento do alu-

10 Orientar o corpo docente sobre critérios de promoção, técnicas de avaliação, seleção e utilização de técnicas de ensino e material didático, visando ao melhor rendimento escolar.

11 Sugerir a direção da escola provimento de material necessário a melhoria das atividades educacionais.

12 Supervisionar todas as atividades ligadas ao trabalho pedagógico como sejam: teatro, dramatização, salas de leitura, comemorações cívicas, excursões e outras atividades didático-culturais.

13 Manter organizada e arquivada a documentação referente às atividades de supervisão, organizando e controlando o material técnico pedagógico de uso geral necessário ao bom êxito do trabalho.

14 Proceder, após cada bimestre, o levantamento do número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para as providências cabíveis.

15 Promover o entrosamento dos professores, visando garantir a integração e continuidade dos componentes curriculares.

16 Promover encontros, sessões de estudos, debates, etc., visando a atualização pedagógica dos professores, observando as diretrizes do Departamento de Ensino de 1º grau.

17 Manter-se atualizado com relação aos profundamentos da educação e padrões da melhoria da aprendizagem.

18 Registrar e analizar dados referentes ao desempenho do professor, ao rendimento do aluno e da escola, visando um aprimoramento no planejamento global.

19 Trabalhar em comum acordo com o serviço de orientação educacio-

20 Manter entrosamento com os demais serviços técnicos existentes na escola.

21 Manter integração com os órgãos que atuam direta ou indiretamente, no processo de desenvolvimento do currículo.

22 Colaborar na definição de competências e distribuição de tarefas entre os elementos da escola, quando solicitado pelo administrador.

23 Manter e fornecer informações atualizadas sobre o funcionamento da supervisão escolar, coletando dados quanto a recursos físicos, humanos e institucionais da escola.

24 Participar da elaboração do regimento escolar observando-o no desempenho de suas tarefas.

25 Estimular a criatividade didática do trabalho docente.

X 26 Assessorar a direção do estabelecimento de Ensino no cumprimento de normas e diretrizes emanadas da Secretaria, do Conselho Estadual e Federal de Educação.

27 Interpretar as orientações estabelecidas pela Supervisão central, junto com professores, direção e outros especialistas da escola.

28 Participar das reuniões promovidas pela escola e comunidade.

29 Dinamizar as reuniões da Assembléia escolar.

30 Organizar com a comunidade estudantil as diversas atividades sociais e recreativas.

31 Participar de atividades pedagógicas promovidas por outras instituições.

32 Fazer relatório [illegible]

Prof Elizânia da Silva Wol
[illegible] Pedagógico de 1º

ESTADO DO ACRE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA

COORDENAÇÃO ENSINO URBANO - 1ª À 4ª SÉRIE

P L A N O

D E

A Ç Ã O

- EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO DE 1ª À 4ª SÉRIE

BRASILÉIA-AC, 1991.-

I - INTRODUÇÃO

O presente planejamento foi elaborado com o objetivo de orientar, em termos gerais e específicos, as atividades e linha de trabalho, adotados pela Equipe de Supervisão Urbana de 1ª à 4ª série do município de Brasiléia.

Dois aspectos são relevantes neste contexto: a preocupação da Equipe em realizar um trabalho concreto que venha de encontro às reais necessidades diagnosticadas e, a particularidade de 70% da referida Equipe cursar a Universidade parcelada, no município e em Xapuri, fato que obriga o afastamento por mais de 60 dias destes integrantes, permanecendo a equipe com uma estrutura defasada quantitativamente, prejudicando a qualidade na seqüência do trabalho.

Em função destes dois aspectos e, conscientes da dificuldade de cumprir integralmente as funções do supervisor, é que optamos pela alteração no nome da Equipe, que foi denominado "EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO DE 1ª À 4ª SÉRIE - ZONA URBANA - BRASILÉIA", que tem suas funções definidas no presente planejamento.

II - DESENVOLVIMENTO

1 - OBJETIVOS:

a) GERAIS:

- Desenvolver um trabalho organizado e sistemático junto aos professores, conscientizando-os de sua capacidade de transformação ~~da sociedade~~ social. Pensar e repensar nossos objetivos como educadores, relevando o aspecto qualitativo do homem que pretendemos formar.

b) ESPECÍFICOS:

- orientar o trabalho seqüencial e unificado dos conteúdos em todas as escolas e séries;
- buscar junto ao professor a conscientização da sua função social, pedagógica e política;
- fornecer subsídios necessários ao desempenho do trabalho docente;
- promover interação pedagógica entre direção de escola, professores e equipe de apoio;
- indicar uma professora coordenadora por área (zoneamento),

com sub-coordenação por série.

2 - FUNÇÕES:

- proporcionar condições básicas para os professores desenvolverem suas atividades;
- organizar debates, reflexões de cada elemento dentro da escola.

3 - ATIVIDADES:

- visitas periódicas nas escolas;
- organizar encontros pedagógicos mensais e seguindo calendário previamente estabelecido;
- auxílio na seleção de material;
- realizar grupos de estudos e reflexões entre diretores, diretores e professores da escola, entre coordenadores de área e sub-coordenadores por série;
- coordenar organização de encontros para planejamento por série;
- acompanhamento na elaboração e aplicação da avaliação.

III - PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Entendemos avaliação como um meio de controle de qualidade, na tentativa de assegurar que cada ciclo novo do trabalho se realize com resultados bons ou melhores que os anteriores, para tanto, optamos como procedimento a avaliação no processo, contínua e freqüente, de forma que permita aos profissionais da equipe, dados sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades e, possibilitem informações para um replanejamento.

- auto-avaliação da equipe

ESTADO DO ACRE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA

CALENDÁRIO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NOS MESES DE JUNHO A DEZEMBRO DE 1991.-PELA EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO DAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES.

L E G E N D A

○ - Encontro por Escolas

△ - Encontro com Diretores

✿ - Encontros Pedagógicos (Zoneamento)

Brasiléia-Ac, 19/06/91.

JUNHO

D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

JULHO

D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

AGOSTO

D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

SETEMBRO

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

OUTUBRO

D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

NOVEMBRO

D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

DEZEMBRO

D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

ENCONTRO POR ESCOLAS

Mês Julho

Dia - 08 - Escola José Hassen Hall Filho
Dia - 09 - Escola de 1º Grau Joana Ribeiro Amed
Dia - 10 - Escola de 1º Grau Brasil Bolívia
Dia - 11 - Escola de 1º Grau Getulio Vargas
Dia - 12 - Escola Manoel Fontinele de Castro
Dia - 15 - Escola José Rui da Silveira Lino
Dia - 16 - Instituto Odilon Pratagi

Mês Agosto

Dia - 05 - Escola José Hassen Hall Filho
Dia - 06 - Escola de 1º Grau Joana Ribeiro Amed
Dia - 07 - Escola de 1º Grau Brasil Bolívia
Dia - 08 - Escola de 1º Grau Getulio Vargas
Dia - 09 - Escola Manoel Fontinele de Castro
Dia - 12 - Escola José Rui da Silveira Lino
Dia - 13 - Instituto Odilon Pratagi

Mês Setembro

Dia - 09 - Escola José Hassen Hall Filho
Dia - 10 - Escola de 1º Grau Joana Ribeiro Amed
Dia - 11 - Escola de 1º Grau Brasil Bolívia
Dia - 12 - Escola de 1º Grau Getulio Vargas
Dia - 13 - Escola Manoel Fontinele de Castro
Dia - 16 - Escola José Rui da Silveira Lino
Dia - 17 - Instituto Odilon Pratagi

Mês Outubro

Dia - 07 - Escola José Hassen Hall Filho
Dia - 08 - Escola de 1º Grau Joana Ribeiro Amed
Dia - 09 - Escola de 1º Grau Brasil Bolívia
Dia - 10 - Escola de 1º Grau Getulio Vargas
Dia - 11 - Escola Manoel Fontinele de Castro
Dia - 14 - Escola José Rui da Silveira Lino
Dia - 15 - Instituto Odilon Pratagi

Mês Novembro

Dia - 11 - Escola José Hassen Hall Filho
Dia - 12 - Escola de 1º Grau Joana Ribeiro Amed
Dia - 13 - Escola de 1º Grau Brasil Bolívia
Dia - 14 - Escola de 1º Grau Getulio Vargas
Dia - 15 - Escola Manool Fontinele de Castro
Dia - 18 - Escola José Rui da Silveira Lino
Dia - 19 - Instituto Odilon Pratagi

Mês Dezembro

Dia - 09 - Escola José Hassen Haal Filho
Dia - 10 - Escola de 1º Grau Joana Ribeiro Amed
Dia - 11 - Escola de 1º Grau Brasil Bolívia
Dia - 12 - Escola de 1º Grau Getulio Vargas
Dia - 13 - Escola Manoel Fontinele de Castro
Dia - 16 - Escola José Rui da Silveira Lino
Dia - 17 - Instituto Odilon Pratagi

EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DE ENSINO DE 1ª À 4ª SÉRIES

NUCLEAÇÃO PARA ENCONTROS PEDAGÓGICOS (ZONEAMENTO)

NÚCLEOS	E S C O L A S	P R O F E S S O R E S	D A T A
JOANA AMED	José Hassem Hall Filho De 1º G.Brasil Bolívia De 1º G. Joana R.Amed	De 1ª à 4ª Séries	24.06.91 22.07.91 26.08.91 23.09.91 29.10.91 25.11.91 26.12.91
GETULIO VARGAS	De 1º G. Getulio Vargas I. O. P.	De 1ª à 4ª Séries	26.06.91 24.07.91 28.08.91 25.09.91 30.10.91 27.11.91 27.12.91
BANACRE	Manoel F. de Castro José Rui da S. Lino OS Pastorinhos	De 1ª à 4ª Séries	28.06.91 26.07.91 30.08.91 27.09.91 31.10.91 29.11.91 30.12.91

PROFESSORES POR ESCOLAS

ESCOLA JOSÉ HASSEM HALL FILHO

01. Adriana Souza da Costa
02. Ivelina Figueredo de Lemos
03. Luzia dos Santos da Costa
04. Helena Caetano Dávila
05. Elineide Meireles Medeiros
06. Lucinete Gomes da Silva
07. Maria José Feitosa da Costa
08. Geralda Pereira de Moura
09. Damares Dandeira Rocha
10. Maria da Conceição Alves

ESCOLA JOSÉ RUI DA SILVEIRA LINO

01. Cláudia Regina S. Gadelha
02. Vilma Aparecida Gally
03. Lourdes Sônia Potter
04. Jaqueline Saturnino Medeiros
05. Maria Lucinete Monteiro Melo
06. Célia Maria Campos Dias
07. Vera Lúcia Dias de Lima
08. Mariuza Rodrigues Araújo
09. Valdenira Lima Barroso
10. Lêda Maria Santiago Carneiro

ESCOLA DE 1º GRAU ODILON PRATAGI

01. Maria Lúcia da Silva
02. Sandra Maria Borges Azad
03. Maria Roseli Argeniro Maffi
04. Leocir de Oliveira Barbosa
05. Maria Henrique Ribeiro
06. Maria Auxiliadora de MeloSouza
07. Maria Fátima Mota

ESCOLA MANOEL FONTINELE DE CASTRO

01. Miriam Alves dos Reis
02. Maria das Graças Lópes
03. Lúcia Henrique Ribeiro
04. Risomar Ferreira Cantuário
05. Claudete Tereza Petter
06. Francisca Adalnico Mendzes da Costa
07. Rosângela Soares de ARAÙJO
08. Valdileuza Gomes da Silva
09. Deuza Pereira de Araújo

ESCOLA DE 1º GRAU GETULIO VARGAS

01. Aurieda Moarais da Silva
02. Anízia Almeida dos Santos
03. Vanusa Rabelo de Assis
04. Ana Regina Chaves do Nascimento
05. Maria Eliso Amorim Dias
06. Maria da Paz Batista
07. Josenira do Nascimento Cavalcanto
08. Sebastiana Gomes da Silva
09. Maria Ferreira Medeiros
10. Maria Fátima Oliveira Silva
11. Eva dos Santos
12. Elza Batista Rodrigues
13. Maria das Graças Martins da Silva
14. Antonio Anacleto Ferreira Alves
15. Jancide Jerônimo Amaral
16. Oceana Moura de Brito
17. Rairunda Cruz dos Santos
18. Maria Souza de Araújo
19. Gesilda Neri de Moura
20. Aurea da Silva e Silva

ESCOLA DE 1º GRAU BRASIL BOLÍVIA

01. Izaldete Gonçalves Pereira
02. Luzanira Sales Kador
03. Elza Gomes Ferreira Lópes
04. Maria Rufino Borges
05. Cícera Barbosa Bezerra
06. Hilda Melo de Castro
07. Raimunda Ferreira Fiales
08. Maria de Nazaré da Silva e Silva
09. Luciclóia Vieira da Silva
10. Maria Vieira de Oliveira
11. Elizeu Lima de Freitas
12. Emília de Azevedo Ribeiro
13. Sebastiana Mariano de Souza

ESCOLA DE 1º GRAU JOANA RIBEIRO AMED

01. Maria Erotilde da Costa
02. Luiza Silva Santos
03. Rosimari Ferreira da Silva
04. Raimunda de Moura
05. Iolanda Pinheiro Bartha
06. Maria Mariano de Souza
07. Maria Cantonila da Silva Oliveira
08. Júlia Rodrigues Tavares
09. Gesilda Cordeiro de Moura

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA
E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BRASILÉIA
EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO ANO LETIVO DE 1991.

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo descrever de forma sintetizada as atividades realizadas pela Equipe de Acompanhamento do Ensino Básico do município de Brasiléia durante o ano letivo de 1991, que concebeu a educação como construção coletiva e componente determinante na transformação social, compreendendo portanto ser decisiva a formação teórica do educador e procurou identificar suas necessidades, buscou proporcionar ações efetivas na tentativa de amenizar situações reais deficitárias visto que os problemas apresentados à partir do existir humano só é possível através da reflexão coletiva e constante da nossa prática. Reforçando esta concepção trabalhou com atividades sociais paralelas, que foram determinantes na busca da concretização de seus objetivos.

II - DESENVOLVIMENTO

Com a finalidade de facilitar a compreensão da estruturação, situação e objetivos propostos pela Equipe, o relato das atividades será feito por trimestre.

a) JANEIRO / FEVEREIRO/ MARÇO:

A Equipe no seu momento inicial de atuação apresentou como particularidade o fato de uma porcentagem significativa de seus componentes cursarem a Faculdade parcelada no Município de Xapuri e Brasiléia o que de certa forma dificultou o início das atividades, do ponto de vista da redução quantitativa da referida equipe.

ATIVIDADES:

- Participação em treinamento na linha construtivista - 90 horas, ministrado pela Professora Fátima Barroso da UFAC e professoras da SEC, Mirtis e Wilma.
- Visita as escolas e reuniões com pais de alunos de alfabetização para discussão e esclarecimento sobre a nova proposta de trabalho;
- Encontro com todos os professores por série para análise dos conteúdos programáticos da proposta da SEC e reflexões sobre o papel do educador na escola;
- Encontro de professores para discussão e troca de experiências no planejamento por série;
- Orientações específicas na elaboração do planejamento da alfabetização e reflexões com textos de apoio nas dificuldades iniciais apresentadas;
- Visitas semanais às escolas.

b) ABRL / MAIO / JUNHO:

A Equipe é fortalecida visto que se dá o término do período letivo dos cursos correlados e os demais componentes reintegram-se na mesma.

ATIVIDADES:

- Elaboração do planejamento da equipe;
- Encontros Pedagógicos em todas as escolas com a participação de professores e funcionários;
- Encontro Pedagógico com os diretores de escola;
- Visitas periódicas nas escolas;
- Apoio à administração da Inspetoria de Ensino;
- Encontro Pedagógico para reflexão : O Papel do administrador e do Supervisorno processo Educativo na Escola, orientados pelos Professores Manoel Severo de Farias e Fátima Barroso da UFAC, Professoras Elizabeth, Anícia e Aliete.
- Participação da Equipe em atividades extra-classe com o segundo grau, reflexões com os alunos e apresentação dos filmes, alguns extensivos também ao primeiro grau:

  . Documentário do projeto IPÊ;

  . A Sociedade dos Poetas Mortos;

  . A Construção da Escrita;

  . Avaliação - José Carlos;

  . Os Conteúdos Sócio-culturais - Terezinha Rios.
- Encontro com a Diretora do primeiro grau profesora Lucimar e a Supervisora geral Professora Zélia.
- Participação da Equipe nos encontros da APM nas escolas promovidos pela direção

das mesmas.

c) JULHO / AGOSTO / SETEMBRO.

No mês de julho há a consolidação da equipe, visto que há permanência até o final do ano letivo de seus componentes, altera-se alguns aspectos do planejamento e o trabalho é intensificado numa dimensão social mais ampla.

ATIVIDADES:

- Encontros Pedagógicos nas escolas, com o objetivo de reflexão sobre as particularidades de cada uma específicamente, respeitando o calendário;
- Encontro Pedagógico por série, assistência ao planejamento;
- Encontro com as escolas por zona de localização com o objetivo de troca de experiências e reflexões coletivas;
- Encontros semanais para avaliação e grupo de estudo da equipe;
- Grupo de estudo com a Equipe técnica da Zona Rural;
- Assistência à administração das escolas; calendário especial, dois componentes da equipe permanecem uma semana em cada escola, também com o objetivo de realizar um diagnóstico; visitas em sala de aula para entrevistas específicas com os alunos com a finalidade de obter um levantamento real das dificuldades dos mesmos;
- Mobilização junto aos alunos de segundo grau da Escola Kairala José Kairala no desfile do dia sete de setembro em protesto a exigência da farda de gala para o referido desfile.

d) OUTUBRO / NOVEMBRO / DEZEMBRO :

- Envolvimento, elaboração e execução de um plano de trabalho na tentativa de amenizar o processo inicial de marginalização que se encontravam alguns menores de famílias carentes do município, que deteinou a organização de um debate com a finalidade de acionar-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, incentivando a implantação do Conselho Tutelar previsto na Constituição.

- Reflexão sobre a função da escola com os alunos da oitava série do Grupo Escolar Getúlio Vargas.

- Apoio aos alunos do Curso de Magistério na organização de uma reflexão sobre o Dia do Mestre.

- Encontros nas escolas juntamente com a Inspetora de Ensino e Secretária Municipal de Educação para avaliação do ano letivo.

- Atividades internas de avaliação e elaboração de relatórios do ano letivo.

CONCLUSÃO

Ao realizar avaliação final de sua prática durante o período letivo de 1991, a Equipe de Acompanhamento de Ensino Básico atribuiu o êxito de suas atividades a três aspectos importantes discriminados a seguir:

- é fundamental a busca da competência técnica e o compromisso político;
- que pequenas ações são transformadoras, desde que organizadas e direcionadas a um objetivo claro na construção de um novo projeto político-pedagógico;
- que a interação entre os componentes da equipe determinou as conquistas coletivas, no sentido de peoopostas alternativas para a consolidação de uma educação tranformadora.

A Equipe reconhece o desprendimento com que trabalhou a Inspetora de Ensino Professora Terezinha Rioeiro Fllores e registra o fato de que este trabalho só foi possível de se realizar em função da postura adotada pela mesma que, mesmo sob pressões, às vezes dos próprios colegas foi capaz de manter um trabalho sério e comprometido com a comunidade educacional do município de Brasiléia.

A Equipe agradece também ao Professor Manoel Severo e Professora Fátima Barroso que colaboraram de forma decisiva para a concretização dos objetivos propostos pela equipe.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA
EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO BÁSICO

I N T R O D U Ç Ã O

Considerando os objetivos político-pedagógicos a que esta equipe se propõe de desenvolver um trabalho organizado e sistemático junto aos professores, conscientizando-os de sua capacidade de transformação social, pensando e repensando seus objetivos e pondo em relevância a formação do cidadão e, considerando ainda, a elaboração de um plano de trabalho a ser desenvolvido no ano letivo de 1993, o presente relatório objetiva descrever de forma suscinta, as atividades realizadas, pela referida equipe, com as escolas municipais e estaduais da rede urbana dos municípios de Brasiléia e Epitaciolândia respectivamente.

D E S E N V O L V I M E N T O

Objetivando facilitar a compreenção da estruturação, situação e objetivos propostos pela equipe, o relato das atividades será feito conforme atividades previstas no Plano de trabalho.

- Nos primeiros dias de Janeiro, a equipe deu continuidade a elaboração e, concluiu, juntamente aos supervisores de escolas, as propostas curriculares das disciplinas ao nécleo comum para as quatro primeiras séries.

- Ainda como atividade das primeiras semanas deste mês estão incluidas apreciação final do quadro de lotação do corpo docente de todas as escolas, análise, por série e escola, do rendimento escolar referente ao ano letivo de 92 e elaboração de projetos e gráficos estatísticos relativos aos dados analisados.

- A partir da segunda quinzena de Janeiro, começou os cursos parcelados, dos quais os elementos da equipe são alunos, que se estendeu até último dias do mês de Março. Neste período, foi desenvolvido os trabalhos de reprodução das propostas curriculares e confecção de cartazes com quadro demonstrativo do corpo docente pela datilógrafa Raimunda, para Abril e Novembro, foram planejadas e desenvolvidas mensalmente atividades sistemáticos, a saber:

- Visitas as escolas, reuniões com supervisores, encontros pedagógicos por zoneamento, orientação ao planejamento com supervisores, encontro de avaliação c/ a Inspetoria, Secretaria, direção, vice direção e supervisão de escolas, trabalho de conteúdo e metodologia com professores de 1º e 2ª séries, encontro de conteúdos e metodologia com professores de 3ª e 4ª séries, grupo de estudo com equipes rural e urbana e encontro com diretores.

No que se refere aos encontros pedagógicos citados, vale ressaltar que estes eram mediados por reflexões fundamentadas na filosofia da Educação. Tais reflexões traduziam-se em textos montadas e fitas de vídeo.

Paralelamente às atividades planejadas, foram desenvolvidas atividades extraordinária que, pela própria dinâmica social, apresentam-se

. Encontros com representantes da UFAC através da Pro-Reitoria de Exten-
são e Técnicos da SEC, para o planejamento do seminário:" UFAC, UMA NOV
PERSPECTIVA PARA INTERIORIZAÇÃO";

. Participação de elementos da equipe dos Cursos " Um Salto para o Futu-
ro", " Leitura e produção Textual" e " Cursos de aperfeiçoamento para a
Pré-escola", promovidos pela SEC,SEMED e UFAC, respectivamente.

. Orientação ao Ma jamento Pedagógico com estagiários do curso de Ma-
gistério;

. Participação na elaboração e execução do seminário "EDUCAÇÃO PARA TO-
DOS", resultando na elaboração do PLANO DE EDUCAÇÃO, para os municípios
de Brasiléia e Epitaciolândia;

. Participação na elaboração do projeto e execução do CURSO " REPENSAN-
DO A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE 1º GRAU".

. Participação na elaboração do quadro de docentes para o ano letivo de
94.

ESTADO DO ACRE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO BÁSICO

ZONA URBANA

PLANO DE TRABALHO

- 1 9 9 3 -

APRESENTAÇÃO:

O presente Plano de Trabalho consiste em um roteiro de atividades a serem desenvolvidas sistematicamente pela Equipe de Acompanhamento do Ensino Básico - Zona Urbana no ano de 1993, juntamente com os supervisores de escola, diretores, Secretário de Educação e Inspetoria de Ensino.

Considerando que todos os elementos que compõem esta Equipe fazem o curso parcelado em Xapuri e Brasiléia, nos cursos de Pedagogia e Letras, respectivamente, o desenvolvimento deste plano dar-se-á, conforme calendário de atividades, nos meses em que a Equipe se reintegrar.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES:

Conscientes do fato de que a maioria das crianças que, por incompetência do sistema escolar, repetem e se evadem sucessivas vezes e as que permanecem na "fila " esperando vagas para entrar na escola, vão engrossar o já grande contingente de brasileiros analfabetos, é que pretendemos desenvolver um trabalho organizado e sistemático junto aos professores, conscientizando-as de sua capacidade de transformação social, pensando e repensando os objetivos, relevando o cidadão que se pretende formar.

E L A B O R A D O R E S:

- ANA MARIA PACÍFICO CURZ
- ALEUDA SOARES DANTAS TUMA
- LENILDA DO REGO ALBUQUERQUE
- MARIA ANTONIA VIEIRA DA SILVA

P L A N O D E T R A B A L H O

. JANEIRO:

04 a 08 - Elaboração Propostas - 1ª a 4ª série.

18 a 22 - Confecções de cartazes com quadro demonstrativo do corpo docente e discente, relativo ao Ensino Básico de 1993.

11 a 15 - Quadro demonstrativo do corpo discente - ANO E/1992.- (alunos matriculados, aprovados, evadidos por série e escola).

25 a 29 - Organização do arquivo e listagem dos títulos disponíveis aos professores.

18.01/19.03 - Atividades desenvolvidas pela datilógrafa Tânia Henrique, orientada pela Equipe que Estará ausente do município.-

. FEVEREIRO:

. C U R S O.-

. MARÇO:

23, 24 e 25 - Visitas às escolas.-

28 - Reunião com os Supervisores.

ENCONTRO PEDAGÓGICO

29 - Zoneamento - 1

30 - Zoneamento - 2

31 - Zoneamento - 3

. ABRIL:

01,02,05,07, 12,13,14,15 - Preparação para Seminário

16 e 17 - Seminário

20 (1º) - Orientação ao Planejamento com Supervisores.-

23 (1º) - Grupo de Estudo com a Inspetora, Secretária, vice-diretores e supervisores.

28 (1º) - Trabalho de conteúdo e metologia com os professores de 1ª série.-

30 - Grupo de Estudo.-

. MAIO:

05 - Encontro com Diretores:

ENCONTRO PEDAGÓGICO

10, 11 - Zoneamento - 1

11 - Zoneamento - 2

12 - Zoneamento - 3

17 - Orientação ao planejamento

18, 19 e 20 - Visita às escolas.-

24 - Trabalho de conteúdo e métodologia (com professores de 3ª e 4ª série)

25 - Grupo de Estudo (sob a responsabilidade do pessoal de Letras)

27 - Grupo de Estudo (Supervisão Rural e Urbana)

. MAIO:

- Encontro pedagógico

02 - Zoneamento - 1

03 - Zoneamento - 2

04 - Zoneamento - 3

- Orientação ao planejamento com Supervisores

14 - Trabalho de conteúdo e metologia com professores de 1ª série.

16 - Grupo de Estudo (Supervisão Rural e Urbana)

17,18,21 - Visita às escolas.

23 - Avaliação das atividades desenvolvidas no semestre (Inspetoria e supervisores)

24 e 30 - Elaboração do roteiro de trabalho a ser desenvolvido pelos Supervisores das escolas durante o afastamento da Equipe.-

. AGOSTO:

. C U R S O.-

. SETEMBRO:

01,02,03 - Visita às escolas.

09 - Reunião com os Supervisores (Relatar as ativi - dades)

ENCONTRO PEDAGÓGICO

14 - Zoneamento - 1

15 - Zoneamento - 2

16 - Zoneamento - 3

21 - Grupo de Estudo (Secretaria, Diretores, Super - visores, Inspetorias) *

24 - Trabalho de metologia e conteúdo de 1ª série.*

29 - Grupo de Estudo (Supervisão Rural e Urbana) *

. OUTUBRO:

04,05,06 - Visitas às escolas.

11 - Orientação ao planejamento.

ENCONTRO PEDAGÓGICO

13 - Zoneamento - 1

14 - Zoneamento - 2

15 - Zoneamento - 3

19 - Grupo de Estudo (Sob a responsabilidade dos professores de Letras.

22 - Trabalho de conteúdo e metodologia com professores de 3ª e 4ª série.

27 - Grupo de Estudo (Supervisão Rural e Urbana)

. Novembro:

03,04 e 05 - Visitas às escolas.

09 - Orientação ao Planejamento

ENCONTRO PEDAGÓGICO

11 - Zoneamento - 1

12 - Zoneamento - 2

13 - Zoneamento - 3

17 - Grupo de Estudo (Insp. Diretores, vice-diretores, supervisores).

22 - Trabalho de conteúdo e metodologia com professores de 1ª série.-

25 - Grupo de Estudo (Supervisão Rural e Urbana).-

27,29 e 30 - Preparação para o Seminário do pessoal de apoio.

. DEZEMBRO:

03 - Realização do Seminário

06,07,08 e 09 - Reunião de avaliação pedagógica por série. (com todas as escolas).-

27 - Encontro para avaliação do ano letivo e apresentação do planos de trabalho para 94. (Supervisão Rural e Urbana, Inspetora e Secretária Municipal)

13 a 17 - Elaboração do Plano de Trabalho de 1994.-

20 - Análise do Plano de Trabalho pelos Supervisores.-

O B S E R V A Ç Õ E S:

A entrega deste Plano torna-se necessária a emissão de convite para cada evento.

As reuniões serão realizadas nos dias determinados sempre as 08:30 hs.

Os Encontros Pedagógicos serão realizados por zoneamento:

. Zoneamento 1 - Escolas Fontinele de Castro e Rui Lino
. Zoneamento 2 - Escolas Getúlio Vargas e Instituto Odilon Pratagi.-
. Zoneamento 3 - Escolas José Hassen, Joana Ribeiro Amed e Brasil Bolívia.

Os Encontros por zoneamento serão realizados em turmas alternadas, nas escolas em destaque.
09:00 hs. pela manhã e
15:00 hs. pela tarde.

O Cancelamento de qualquer atividade será comunicado previamente.

Os trabalhos de conteúdo e metodologia serão feitos com assuntos sugeridos pelos próprios professores de 3ª e 4ª série.

* Nos dias em que a Equipe não estiver desenvolvendo nenhuma das atividades citadas, estará em trabalho interno, na Inspetoria e à disposição dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Embora sejam muitas as dificuldades que o país e a educação enfrentam, muito se pode fazer na busca permanente de saídas e soluções que levem o educador a produzir um trabalho de melhor qualidade. Este seja, talvez, o objetivo mais ambicioso do trabalho educativo: Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de acreditar que com sua ação podem deixar marcas em nossa sociedade e ajudar a transformá-la.-

Equipe de Acompanhamento do primeiro segmento do 1º grau.

Calendário de atividades para o mês de março

- Estudo com diretores e supervisores escolares.
- Grupo de estudo ordinário da alfabetização.
- Estudo com supervisores de escola
- Encontros por zoneamento:

1º Fontinelle de Castro e Rui Lino
2º J.O.P e Getúlio Vargas

- Encontro por escola
- Grupo de escola da equipe;

25 e 28/02 - planejamento do estudo de alfabetização;
01/03 - Grupo de estudo da alfabetização
02/03 - Avaliação da atividade desenvolvida no estudo de Alfabetização;
- Planejamento do estudo com diretores e supervisores;
03/03 - Encontro com diretores e supervisores.
04/03 - Avaliação
- planejamento do grupo de estudo da alfabetização.
07/03 - Continuidade do planejamento do grupo de estudo da Alfabetização;
08/03 - Grupo do estudo da Alfabetização;
- planejamento encontro com supervisores
09/03 - avaliação da atividade anterior;
- planejamento do encontro com supervisores
10/03 - Encontro com supervisores
11/03 - avaliação da atividade anterior
14 e 15/03 - planejamento do grupo de estudo da Alfabetização;
- encontro com alfabetizadores
16/03 - avaliação da atividade anterior
- planejamento do estudo por escola.

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA

SERVIÇO DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO

Aos vinte e oito dias do mês de setembro de mil novecentos e noventa e dois, três supervisoras que integram a Equipe de acompanhamento do Ensino Básico estiveram nas salas de 1as séries da escola Joana Ribeiro Amed em visitas de rotina que compreende a observação e análise do desempenho da prática docente.

Considerando as observações feitas nas salas das professoras Auricéda Morais, Maria Cantonila e Lucicléia Vieira respectivamente, pôde-se constatar que a prática pedagógica se realiza precariamente na medida em que os docentes não têm objetivos definidos que possam nortear sua prática implicando, portanto, em atividades desconexas e aleatórias que não visam os objetivos propriamente ditos da alfabetização, que seriam a aquisição da escrita, o desenvolvimento da língua e a formação de hábitos necessários à prática da Cidadania.

Após as visitas, reuniram-se as professoras das salas observadas, a diretora e as supervisoras para se discutir as constatações feitas relacionando a coerência destas com os objetivos da alfabetização.

Convém registrar ainda que no decorrer da reunião evidenciou-se os tipos de relações humanas que caracterizam aquela escola a partir do momento em que duas professoras entraram inesperadamente na sala com os ânimos alterados questionando decisões administrativas, segundo elas, arbitrárias.

Retomando os objetivos da reunião, a supervisora Jovania Aureiro fez suas considerações à prática de [illegible]

17/03 — encontro na Fontinelle de Castro
18/03 — encontro no Getúlio Vargas
21 e 22/03 — planejamento e execução do encontro com alfabetizadores;
24/03 — encontro com I.O.P;
25/03 — encontro com Rui Lino;
28 e 29/03 — planejamento e execução do grupo de Alfabetização;
30 e 31/03 — Avaliação da atividade anterior e grupo de estudo da equipe.

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA
SERVIÇO DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO

Aos vinte e oito dias do mês de setembro de
il novecentos e noventa e dois, três supervisoras que in-
gram a Equipe de acompanhamento do Ensino Básico estiveram
s salas de 1as séries da escola Joana Ribeiro Amed em visitas
rotina que compreende a observação e análise do desempe-
o da prática docente.

Considerando as observações feitas nas salas das pro-
soras Aurieda Moraes, Maria Cantonila e Lucicléia Vieira
pectivamente, pôde-se constatar que a prática pedagógica
realiza precariamente na medida em que os docen-
não têm objetivos definidos que possam nortear sua prá-
implicando, portanto, em atividades desconexas e alea-
ias que não visam os objetivos propriamente ditos da al-
betização, que seriam a aquisição da escrita, o desenvol-
mento da língua e a formação de hábitos necessários
prática da Cidadania.

Após as visitas, reuniram-se as professoras das
alas observadas, a diretora e as supervisoras para re-
ralizar as constatações feitas relacionando a coerência
stas com os objetivos da alfabetização.

Convém registrar ainda que no decorrer da reu
ão evidenciou-se os tipos de relações humanas que carac
izam aquela escola a partir do momento em que duas pro-
soras entraram inesperadamente na sala com os ânimos
terados questionando decisões administrativas, segundo elas,
bitrárias.

Retomando os objetivos da reunião, a supervisora
uzia Queiroz fez suas considerações à prática da profes

sora Lucicléia. A mesma nada contestou mas, a diretora, na qualidade de mãe, buscou argumentos na tentativa de justificar o insucesso da filha atribuindo este, até mesmo às tarefas passadas pelos professores de 2º Grau, onde sua filha é aluna.

As supervisoras Maria Antonia e Ana Pacífico fizeram seu comentário a respeito da prática das professoras Auricéda e Santonila respectivamente, relacionando-os às possíveis implicações no desempenho insatisfatório dos alunos e no acentuado índice de evasão dos mesmos. Discutiu-se a necessidade de se planejar juntamente à supervisora da escola, tendo em vista a importância de se desenvolver um trabalho coerente com os objetivos da série e das disciplinas.

Diante das reflexões realizadas, conclui-se que o desempenho insatisfatório da prática docente tem suas raízes na ausência de reflexão conjunta e na falta de objetivos claramente definidos por todos nesta escola.

Brasiléia - AC, 30 de Setembro de 1992

Estado do Acre
Inspetoria de Ensino de Brasiléia
Secretaria Municipal de Educação

Encontro Pedagógico com Diretores e Supervisores de Escola 08-03-94

Objetivo: Refletir junto aos diretores e supervisores de escola sobre o sentido e a necessidade da definição coletiva das diretrizes filosóficas norteadoras de uma proposta político pedagógica necessária à construção da escola cidadã.

Metodologia: Abertura do encontro com boas vindas e exposição dos objetivos pelos diretores e supervisores sobre o caminhar das atividades do ano letivo.

Comentário por parte da Equipe Central, discutindo sobre a situação da mesma, considerando os objetivos a que se propõe, solicitar sugestões.

Formação dos grupos por escola acompanhado de orientação sobre as questões a serem discutidas.

Apresentação das conclusões.

Orientação sobre a leitura dos textos para o próximo encontro.

Folha de Freqüência do Encontro Pedagógico de Diretores, Supervisores e Vice Diretores

08-03-94

01- Vilma Aparecida Galli — M.F.C.
02- Geny de Carvalho Oliveira — E.M.F.C.
03- Jacqueline Saturnino de S. Medeiros — J.R.S.L.
04- Maria Cecília Carvalho de Oliveira — M.F.C.
05- Zeli Ribeiro Corrêa da Silva — I.O.P.
06- Cacilda Batista Cavalcante — G.E.G.V.
07- Raimunda C. dos Santos — G.E.G.V.
08- Veccana Moura de Brito — (" ")
09- Susana Ribeiro do Amaral — "
10- Leda Maria Santiago Carneiro — (J.R.S.L.)

ESTADO DO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA
EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DE ENSINO DE 1ª a 4ª SÉRIE

GRUPO DE ESTUDO DA ALFABETIZAÇÃO

LOCAL : ESCOLA RUY LINO

DATA : 10.05.94 HORÁRIO : 15:00 h

I - OBJETIVO -Refletir criticamente sobre o papel do professor segundo os concepções de aprendizagem.Behaviorista e Interacionista.

II - RECURSOS:

Humano - Equipe de acompanhamento de ensino básico, professores e supervisores de escolas.

Didático - Texto mimeografado

III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Considerações iniciais; Exposição do objetivo
- Comentário feito pelos professores relativo à primeira leitura de texto (feita em casa e/ou na escola)
- Exposição da dinâmica de leitura
- Leitura Silenciosa
- Leitura Verbal
- Execução da Dinâmica... Tarefas articuladas

IV - AVALIAÇÃO

INSPETORIA DE ENSINO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO DE 1ª A 4ª SÉRIE - ZONA URBANA - BRASILÉIA

GRUPO DE ESTUDO COM ALFABETIZADORES

NÚCLEO : ESCOLA DE 1º GRAU GETÚLIO VARGAS.

DATA : 30-06-94. ÚLTIMO ENCONTRO DO 1º SEMESTRE.

HORÁRIO: 15:00 hs a 18:00 hs.

I OBJETIVOS : A partir da compreensão de que a Alfabetização deve ser um processo trabalhado sob um enfoque sócio-político, proporcionar aos participantes situações que os oportunizem conhecer os meios específicos que possam contribuir para o alcance dos objetivos Gerais da Alfabetização. Tal oportunização deverá ocorrer através da exposição dos grupos de trabalho onde, cada um, ao socializar as conclusões, fará relações com a prática cotidiana tendo como suporte a fundamentação teórica proporcionada nos grupos de estudo.

II RECURSOS :

materiais : fichinhas coloridas para critério de formação de grupos, textos mimeografados : "OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO" de Maria José Valle Ferreira e "SUGESTÕES METODOLÓGICAS NA BUSCA DOS OBJETIVOS PROPOSTOS".

Humanos : Componentes da Equipe, Alfabetizadores, Supervisores e dirigentes de escolas.

III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS :

dar 5 minutos para cada grupo estruturar-se e organizar sua apresentação.
Problematizar a respeito dos assuntos a apresentar.
Orientar as apresentações interagindo com todos.
Fazer as observações necessárias com comentários posteriores ou paralelo às apresentações.
Ao final das discussões, distribuir os textos com roteiro de atividades ou sugestões metodológicas na busca dos objetivos propostos nas discussões.

IV AVALIAÇÃO

Entregar uma ficha em branco para cada participante orientando para que cada um escreva, de seu lado, os aspectos positivos e negativos dos encontros e de outras sugestões para estruturação dos próximos encontros no segundo semestre.

V Conclusão

Equipe de Acompanhamento do Ensino Básico

Atividade: Zoneamento
Local: Joana Amed
Data: 04-06-93
Horário: 14:30 h

I. Objetivo: Refletir com os professores de 1ª a 4ª séries, dos municípios de Brasilândia e Epitaciolândia, sobre a concepção metodológica necessária à realização de uma prática pedagógica competente e coerente, adequando os métodos e técnicas aos conteúdos necessários à formação de cidadão.

II. Recursos:
a) Humanos: Professores de 1ª a 4ª série e supervisores
b) Materiais: • Texto mimeografado, MÉTODOS E TÉCNICAS de Ensino
• Fita de vídeo Aula 06 Salto PARA O FUTURO

III. Procedimentos:
- Abertura com a exposição do objetivo e programação. Lenilda
- Abertura conjunta do texto Métodos e Técnicas. Aleuda
- Projeção da fita
- Listagem das palavras que mais chamou atenção
- Construção de frases com essas palavras

INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

EQUIPE DE ACOMPANHAMENTO DO ENSINO BÁSICO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- PROJETO : "Fundamentação Teórico - Filosófica da prática docente"

- PERÍODO DE REALIZAÇÃO: INÍCIO DO ANO LETIVO 17 e 18/02/94

- CLIENTELA : PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE
  SUPERVISORES DE ESCOLA
  DIRETORES

- EXECUTORES : EQUIPE TÉCNICA INSPETORIA DE ENSINO DE BRASILÉIA

II - JUSTIFICATIVA: Em virtude da necessidade premente de fundamentar teoricamente o docente para que o mesmo construa sua prática pedagógica com competência e conceba-se como sujeito da mesma , elaborou-se este plano de ação para ser desenvolvido sistematicamente com os professores antes do início do ano letivo, visto que somente apartir da reflexão constante e coletiva da nossa prática é que se poderá superar as dificuldades identificadas.

III - OBJETIVOS -

Construir, conjuntamente, uma proposta político-pedagógica de ensino, fundamentando teórico e filosoficamente a prática docente através da análise sistemática dos componentes básicos dos Planos de ensino, dando relevância à delimitação dos conteúdos mínimos necessários em cada série, como condição imprescindível à formação do cidadão.

IV - DESENVOLVIMENTO:

4.1 - Recursos:

Humanos

Professores de 1ª à 4ª série - Zona Urbana

. Supervisores , diretores, vice-diretores;

. Funcionários de apoio;

. Equipe executora

Materiais

. Fichas , clips

. Cartazes,pincel

4.2 - Atividades

- Técnica Socializante:
- Delineamento de uma proposta política-pedagógica de ensino através de questões de fundamento sociológico,filosófico , político, econômico e psicológico.

- Considerações a respeito dos objetivos Gerais e específicos através dos planejamentos de ensino,enfatizando a necessidade de um trabalho sistematizado como condição indispensável ao alcauce dos objetivos propostos por todos na definição de diretrizes filosóficas para o trabalho escolar;

- Considerações específicas e análise sistemática dos componentes básicos dos planejamentos de ensino;

- Delimitação de conteúdos por série em grupo de professores de escolas diversificadas.

- Sistematização de um plano de Unidade

- Sistematização de um Plano de ~~Unidade~~ aula

- Avaliação

- Confraternização