

**SUPERVISÃO
EDUCACIONAL
APLICADA AO
ENSINO
SUPLETIVO**

**Dilza Atta
Odile Angelin Gomes de Lima**

**BAHIA
1982**



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO



**SUPERVISÃO
EDUCACIONAL
APLICADA AO
ENSINO
SUPLETIVO**

REFLEXÕES SOBRE A SUPERVISÃO EDUCACIONAL

APLICADA

AO ENSINO SUPLETIVO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
- BAHIA - 1982

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
KLEBER PACHECO DE OLIVEIRA

DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPLETIVO
LAERTE CORREIA LIMA

DIRETORA DA DIVISÃO DE PROGRAMAÇÃO E ASSISTENCIA
METODOLÓGICA
DILZA SOUZA ASSIS

ELABORADORES

DILZA ATTA

ODILE ANGELIN GOMES DE LIMA

S U M Á R I O

A P R E S E N T A Ç Ã O

pag. 11

Parte I - Educação de Adultos: pontos para reflexão

pag. 15

Odile Angelin Gomes de Lima

Introdução

pag. 17

1. A Educação de Adultos e o Estado

pag. 19

2. Importância da Educação de Adultos

pag. 23

3. Características da Educação de Adultos

pag. 27

4. O Educador na Educação de Adultos

pag. 35

Parte II - A Supervisão na Educação de Adultos

pag. 49

Dilza Atta

Introdução

pag. 53

1. Caracterização da clientela

pag. 57

2. A Supervisão Educacional e a Qualidade do Ensino

pag. 71

3. Reflexões sobre a Metodologia da Ação Supervisora no Ensino Supletivo

pag. 97

APRESENTAÇÃO

A Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, através do Departamento de Ensino Supletivo, apresenta o documento - "Reflexões sobre a Supervisão Educacional Aplicada ao Ensino Supletivo" - instrumento que servirá de estimulador de idéias, levando os Supervisores a refletirem quanto à sua atuação na atividade específica de trabalho.

O material sugere uma reflexão, considerando a filosofia pretendida e desenvolvida pelo Ensino Supletivo, na certeza de que contribuirá para uma avaliação crítica constante da realidade do ensino, voltada cada vez mais para a comunidade, deixando o ensino de ser uma mera oportunidade de escolarização, para tornar-se um processo com objetivos e métodos próprios, resultando numa maior respeitabilização do mesmo.

Vale esclarecer que para o desenvolvimento deste trabalho considerou-se, basicamente, a função de suplência dentre aquelas desenvolvidas por este Departamento uma vez que esta exige do supervisor um maior acompanhamento, face a complexidade do seu processo educativo.

Este documento é resultado de um trabalho conjunto entre o Departamento de Ensino Supletivo e o Núcleo de Supervisão do Departamento de Educação I, da FAGED/UFBA., com o objetivo de divulgar um material não de apoio, mas como uma proposta para uma tomada de consciência dos Supervisores que atuam na área do Ensino Supletivo.

O documento contém duas partes: a primeira, mais teórica, pretende informar sobre as características da Educação de Adultos; a segunda refere-se à própria prática da Supervisão.

A leitura do mesmo deve ser feita dentro do espírito da relação teoria/prática.

Os textos, nele contidos, foram elaborados a partir de discussões de um grupo de trabalho do qual participaram, além das autoras, Profa. Odile Angelin Gomes de Lima e Dilza Maria Andrade Atta a Profa. Isa Maria Fonseca Castro, Chefe da Seção de Supervisão do DESU e a Profa. Nilza Maria Souza Santos, então, Coordenadora do Núcleo de Supervisão da FAGED-UFBa..

Agradecemos, portanto, à equipe pela elaboração deste documento e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Diretor do DESU

P A R T E I

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

- pontos para reflexão -

odile angelin g. de lima

I N T R O D U Ç Ã O

Pensar sobre educação de adulto é, hoje, um imperativo, ante as lacunas gritantes com relação ao acesso das classes menos favorecidas ao ensino regular.

Com a consciência da complexidade que envolve o tema em questão, não se pretende, neste trabalho, desenvolver um estudo exaustivo, mas levantar alguns pontos que se acreditam relevantes num processo de reflexão crítica sobre a educação de adultos enquanto uma atribuição do Estado, quais sejam: educação de adultos e o Estado, importância da educação de adultos, características da educação de adultos e o educador na educação de adultos.

A disposição crítica de buscar caminhos para a abordagem dos problemas enfrentados (sejam eles novos ou velhos) já representa uma grande disponibilidade de enxergar o antes não visto, de descobrir aspectos novos onde se pensou estarem esgotadas todas as alternativas.

Esse é um trabalho árduo, que todo educador enfrenta no seu dia-a-dia em que se vê recompensado pelas pequenas vitórias obtidas, depois de alguns recomeços.

Essa é a dimensão do trabalho educativo que se quer passar para você, que pretende dedicar-se àqueles que tardiamente chegaram à escola.

1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O ESTADO

Não é a proposta deste estudo desenvolver uma teoria da educação de adultos a ser assumida pelo Estado, uma vez que se está consciente de que só é possível teorizar a partir de uma prática e que, por sua vez, essa prática é fundamentada pela teoria que a inspira. Por esse motivo, acredita-se caber a este documento, como objetivo, a abordagem de pontos que ajudem a equacionar a problemática da realidade educacional do adulto, hoje.

Por outro lado, não se assume, aqui, a discussão, muito comum entre os educadores, sobre a responsabilidade da educação de adultos caber ao Estado ou à classe trabalhadora (para quem ela se destina) e suas consequências teóricas e práticas.

Parte-se do fato de que a Educação de Adultos é uma atribuição do Estado, cabendo-lhe a responsabilidade de desenvolvê-la qualitativa e quantitativamente. Neste ponto, concorda-se com a posição tomada pelos educadores, no Documento Conclusivo da I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 30, 31/3 e 1/4/80. Eles reconhecem a existência de "uma educação do povo feita pelo próprio povo, desenvolvida por seus mestres" mas, ao mesmo tempo, esclarecem que "a defesa dessa ênfase não deve levar a conceber a educação popular como desenvolvida, exclusivamente, pelas organizações da sociedade civil. A consequência de tal concepção pode ser o abandono de mais e melhor educação pública formal para as camadas trabalhadoras".

Numa concepção mais abrangente, é educação popular também aquela realizada pelo Estado, tanto a destinada à população infanto-juvenil, quanto à população adulta: "a universalização do ensino e a extensão da escolaridade são reivindicações fundamentais dos trabalhadores."

Falando sobre "Estado e Educação Popular", Vanilda Paiva posiciona-se, também, nessa mesma ótica. Para ela, a escola oferece aos seus alunos "os instrumentos

úteis à sua sobrevivência e até mesmo à sua libertação. Ao que parece, os trabalhadores se dão conta dessas verdades, na sua prática", e respondem com sim, não só à universalização do ensino elementar, como à extensão da escolaridade obrigatória e gratuita.

Aceitando-se a educação de adultos nessa perspectiva mais ampla, é possível levantar alguns pontos importantes ao seu desenvolvimento, quais sejam:

- a) melhorar a qualidade da educação para a classe trabalhadora, desenvolvendo um ensino que seja, de fato, uma instrumentalização ao desenvolvimento de sua capacidade de reflexão, de crítica;
- b) preparar os educadores responsáveis pela operacionalização dessa educação, de forma a que percebam e assumam, "compreensivamente", sua posição frente ao educando adulto;
- c) promover uma qualificação profissional que permita à classe trabalhadora encontrar meios para sua sobrevivência;
- d) rever, criticamente, os currículos dos vários cursos em questão, de forma que eles não se reduzam, apenas, a uma adaptação daqueles aplicados ao ensino regular.

Desse modo, considerando as discussões, estudos e preocupações dos educadores hoje, que redimensionam os limites dessa educação, é prioritário rever, criticamente, as metas, os objetivos, os currículos e as especializações que se encontram no bojo dessa educação de adultos, proposta para a classe trabalhadora.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Apresentando a posição de Jean Ladrière com relação ao pensador crítico, Pegoraro diz que, para ele (Ladrière) o espírito crítico permite ao homem que usa de sua capacidade de pensar, sair de uma visão particularizada, fragmentária da realidade onde atua para uma visão mais globalizante de onde pode perceber o porquê dos acontecimentos, sendo capaz de compreender o seu movimento, identificando como se originaram e para onde se dirigiram.

Uma educação de adultos que se proponha a desenvolver um "espírito crítico", como define Ladrière, ajudará no processo a ser desenvolvido por esse homem para assumir sua condição de sujeito. Na luta pela sobrevivência, o homem não encontra "espaço nem está instrumentalizado para, debruçando-se sobre sua prática, seu dia-a-dia, desenvolver a capacidade de refletir, de relacionar, de decidir sobre o concreto, o particular, numa visão globalizante de sua realidade histórica, econômica, política e social.

A integração do homem ao seu contexto (Freire 1976), implica em que, "tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso, ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza. Faz dele, um ser situado e datado, (como dizia Marcel)."

A importância dessa educação é sentida pela classe trabalhadora que luta e reivindica não só ensino gratuito e obrigatório até os 14 anos, mas também a educação de adultos. Nesse momento, ela está lutando pela elevação do valor de sua força de trabalho e por melhores condições de vida. Reconhecendo ser essa uma obrigação do Estado, exige o seu atendimento.

Dominar a leitura e a escrita significa para a classe trabalhadora ser capaz de comunicar de forma clara e precisa suas necessidades, seus interesses, suas reivindicações e, por outro lado, compreender os acontecimentos que ocorrem à sua volta, permitindo a ele, trabalhador, inte -

grar-se, participativamente, no seu contexto.

3. CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Quando se fala de Educação de Adultos está evidenciado ser essa educação dirigida para uma clientela especial, cuja idade não lhe permite mais fazer o curso regular. Com 15 anos, o adolescente atinge a idade mínima limite para compor a clientela do sujeito de 1º grau e com 19 anos a de 2º grau.

Do exposto, podemos concluir que essa clientela dos cursos de educação de adultos possui uma experiência de vida de, pelo menos, 15 anos. Essa experiência reflete aprendizagens feitas na classe a que pertence, na família, nas agremiações, nas escolas de samba, nos terreiros de candomblé, nos botequins, nas oficinas, nas instituições religiosas, etc.. Reflete o domínio de uma cultura através da qual o homem "explica" e compreende o mundo onde vive.

Para LADRIÈRE, apud PEGORARO (1978), a cultura é um "conjunto formado por sistemas de representação, sistema normativos, sistemas de expressão e sistemas de ação. Este conjunto de sistemas manifesta a estrutura radical* do homem, revela os traços mais profundos de sua fisionomia. A cultura é forma de vida. É uma visão original e irreduzível do mundo, da vida e da morte, do significado do homem com sua missão, seus deveres e suas esperanças. A cultura revela as estruturas mais profundas do homem, exprime seu enraizamento num certo clima humano, criado num determinado espaço e tempo existenciais. Do sólido enraizamento na comunidade cultural-espaço-temporal, o homem levanta seu olhar, procurando descobrir e articular o sentido da existência pessoal e global e as grandes finalidades do drama da História."

* radical significa, no texto, raiz, origem.

Apesar de estar implícito nas colocações acima, merecem ser evidenciadas algumas características que, porque próprias do homem, justificam a educação de adultos, numa perspectiva de conscientização, de crítica e de diálogo.

É PAULO FREIRE quem explicita, de forma clara e precisa, essas características, quando diz que o homem é um ser de relações e é um ser que existe no tempo.

O HOMEM É UM SER DE RELAÇÕES

Ao fazer tal afirmação, o autor quer evidenciar a capacidade que o homem tem de relacionar-se com o mundo através das respostas dadas aos desafios que enfrenta no seu dia-a-dia, nas relações com o mundo físico, nas relações familiares, profissionais, de lazer etc.. Essa capacidade de responder aos desafios não se "esgota num tipo padronizado de resposta", mas responde diferentemente, não só aos vários desafios que partem do seu contexto, como também a um mesmo desafio."

"No jogo constante de suas respostas, o homem altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age." (FREIRE, 1976)

O homem, pela observação da realidade, é capaz de captar não só os fatos, como identificar os laços que prendem um fato a outro. Essa capacidade de captação da realidade empírica é "naturalmente crítica e por isso reflexiva." Isto é, é capaz de voltar atrás, de retomar um processo vivido e, criticamente, compreendê-lo.

O HOMEM É UM SER QUE EXISTE NO TEMPO

O homem descobre sua temporalidade quando atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.

Consciente de sua temporalidade, adquire também a consciência de sua historicidade.

Exemplificando essas afirmações, (FREIRE, 1976) diz que "não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional - um hoje constante, de que não tem consciência". O homem (porém) existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido, a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se".

Podemos perceber do exposto que, ao se pensar em educação de adultos, é preciso ter presente que esse educando tem não apenas 15, 20, 60 anos de experiências, mas, por sua própria natureza racional, como ser que reflete e que tem historicidade, traz para a sala de aula sua visão de mundo, tecida a partir das respostas dadas aos desafios enfrentados e à consciência histórica dos mesmos.

Uma educação que se propõe a atender a essa clientela de aluno adulto, assim conceituado, tem que apresentar características próprias ao atendimento de suas necessidades.

Nessa perspectiva, não se pode esquecer que a educação de adultos, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, não pode apresentar a mesma conotação. Nos países desenvolvidos, a educação de adultos, quer se chame educação permanente, educação para o lazer etc., é uma educação para pessoas que já receberam uma educação fundamental ou de base. O mesmo não acontece, porém, nos países

sub-desenvolvidos onde o aluno/adulto, com os conhecimentos adquiridos através de sua cultura, procura, nos "cursos para adultos", a instrumentalização necessária às aprendizagens profissionalizantes, básicas à sua sobrevivência.

Consequentemente, nesses países, a educação de adultos caberá, entre outras, as tarefas de:

- a) selecionar um conteúdo para a educação fundamental ou as especialidades para formação de mão-de-obra a partir da realidade social dessa clientela, inserida no contexto sócio-econômico-político da sociedade;
- b) permitir ao educando situar-se como "agente" no processo de sua educação;
- c) assumir que a aprendizagem das técnicas de escrita e leitura não se realizam de forma mecânica, mas no âmbito de um amplo processo de discussão, centralizada nas experiências da vida individual e social do educando;
- d) ser uma educação para o diálogo, para a participação e para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica de decisão e de ação;
- e) estar aberta para pensar a prática e refletindo, criticamente, sobre a mesma, encontrar a pedagogia adequada a essa realidade "sui generis" que é ela mesma a educação de adultos.

4. O EDUCADOR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Valeria a pena, talvez, iniciar esse tópico refletindo sobre o processo vivido pela autora numa experiência de educação de adultos, de dezembro de 1968 a dezembro de 1969, no Centro de Formação e aperfeiçoamento de Pessoal (CEFAP.Ba), um dos órgãos de desenvolvimento de pessoal da Petrobrás, na Bahia, situado no município de São Francisco do Conde.

O Curso de Complementação de Escolaridade (CCE) surgiu da dificuldade de se obter um bom desempenho do aluno-operário, nos cursos de treinamento ministrado pelo ... CEFAPBa, devido ao fato de ele não dominar a escrita e a leitura, assim como os rudimentos mínimos de matemática.

O currículo do CCE compreendia as disciplinas português, matemática e tecnologia, além do trabalho de orientação educacional com reuniões de grupo e atendimento individual. Sua duração era de 42 e 54 dias de aulas, num total de 70 e 90 horas, respectivamente aos níveis "B" (1º e 2º anos primários) e "C" (3º e 4º anos primários).

O CCE apresentava características bem específicas. Sua meta prioritária era permitir ao operário maior integração à sua função e, conseqüentemente, à Empresa, através de uma melhor qualidade de seu trabalho, adquirida por sua participação ativa nos treinamentos que deveria receber, em sua área específica. Desse modo, o curso não poderia ser longo, uma vez que o operário era retirado do seu trabalho para frequentar as aulas e seu conteúdo deveria dar-lhe condições de ler, interpretar e executar as orientações e tarefas a serem desenvolvidas durante o treinamento.

Ampliando essa dimensão, o trabalho de orientação educacional com os alunos voltou-se para o aspecto social, quando eram levados a refletir sobre sua realidade existencial na empresa, na família, na sociedade. Tal ação educativa continuava na sala de aula através da atuação das professoras que estimulavam o diálogo e possibilitavam um

clima propício à aprendizagem de um trabalho participativo.

Por outro lado, os conteúdos de português e matemática, principalmente no nível "B", eram desenvolvidos a partir de textos cujo tema e conceitos básicos faziam parte do dia-a-dia da empresa, conseqüentemente, do domínio vocabular dos operários.

Hoje, 12 anos depois, retomando as anotações, tenta-se compreender aquela experiência que se realizou com entusiasmo e envolvimento. A vivência educativa da autora, até então, limitava-se a crianças e adolescentes de classes média e alta. De uma hora para outra, foi preciso pensar em desenvolver uma ação educativa com adultos e, além de adultos, operários de uma empresa como a Petrobrás.

Revendo as anotações com relação ao trabalho de Orientação Educacional e de Supervisão, vê-se o quanto foi possível aprender com os alunos e as professoras.

Inicialmente, durante a experiência-piloto, o tema das reuniões de grupo estava devidamente definido e as discussões giravam em torno do trabalho.

A medida, porém, que aquela clientela foi ganhando nitidez e concretude na compreensão da autora, as barreiras foram sendo vencidas e passou-se a desenvolver uma ação educativa a partir dos interesses do grupo. É claro que, na fundamentação teórica, era defendida a integração do homem ao seu contexto histórico-cultural. Por outro lado, era preciso atender aos objetivos e interesses da Empresa, já expostos em parágrafos anteriores. Contudo, pôr isso em prática requeria uma aprendizagem que só com o próprio educando era possível adquirir. Foi o que ocorreu na experiência propriamente dita.

Nos cursos desenvolvidos após a experiência-piloto, os temas abordados, nas reuniões de grupo, eram sugeridos pelos alunos e, a partir deles, todo um trabalho de integração da turma se processava, usando-se técnicas de dinâmica de grupo que permitissem o diálogo.

Por outro lado, a visão das professoras, originárias do mesmo meio cultural, permitiu que se entendessem algumas das dificuldades relativas ao conteúdo ou à dinâmica grupal, identificadas na turma ou individualmen

te.

Acompanhando o desenvolvimento das turmas, os educadores vibravam com a capacidade que os alunos-operários apresentavam de criar, encontrar soluções para suas dificuldades, de querer aceitar, de relacionar a nova aprendizagem com os conhecimentos e com sua realidade existencial. Ao lado dessa atitude, porém, dependiam de apoio afetivo dos educadores, traduzido no reforço dado a cada um de seus acertos, na crença que se depositava nas suas possibilidades de vencer aquela etapa do curso. À medida que o curso progredia, a autoconfiança dos alunos-operários ia aumentando e, confrontando o mesmo grupo de homens em momentos diferentes, quando cursavam o nível "B" e depois o nível "C", constatava-se, com alegria, a segurança e a confiança com que enfrentavam os novos conteúdos a serem assimilados.

Presenciou-se, nesse contato com as diversas turmas, um esforço muito grande para responder, da melhor maneira possível, àquela oportunidade de estudar. Os fatos confirmam este depoimento aqui transcrito melhor que qualquer comentário:

- para trazerem os deveres prontos no outro dia, ficavam estudando à luz de candeeiros, até altas horas e justificavam tal procedimento dizendo "que era muito importante para eles aprender a ler e escrever";
- alguns contavam felizes o fato de terem podido ensinar um dever ao filho;
- outros continuaram a estudar em grupo (porque residiam na mesma localidade - Madre de Deus) enquanto aguardavam a chamada para o nível "C";
- outros ainda, terminado o nível "C", continuaram estudando, à noite, para fazer o "maturidade".

Ante essa experiência, que foi marcada por um clima de crença na capacidade do homem, desde as chefias até professoras, acredita-se que todo trabalho educativo que leve o homem a pensar e a descobrir suas possibilidades é um primeiro degrau para que ele continue seu processo de aprendizagem, integrando-se em cursos de educação popular ou noutras formas de aprendizagem, oferecidas na comunidade, capazes de ampliar seu desenvolvimento intelectual e social.

Dessas vivências, leituras e discussões, alguns aspectos, relativos à postura do educador frente ao aluno-adulto calaram mais fundo e sobre eles passam-se a tecer algumas considerações.

No processo de aprendizagem, desenvolvido na educação de adultos, o binômio educando-educador está com posto por dois adultos com experiências de vida bem definidas e distintas. É preciso, por parte do educador, uma consciência crítica muito desenvolvida para que seja capaz de captar, na fala do educando, sua realidade cultural e social, que deverá servir de fundamento à aprendizagem, sem que a decodifique no seu sistema próprio de representação dessa realidade. Em outras palavras, "é necessário ter sensibilidade para descobrir o código do outro antes de imediatamente catalogá-lo dentro de nossas categorias". (Garcia, 1980).

Oscar Negt, citado por Vanilda Paiva (1979) afirma "... necessitamos, os pedagogos, de uma interpretação da cultura da sociedade de classe na qual vivemos que nos permita entender as condições ligadas à ação que visa à transformação da consciência."

Porém, mais do que qualquer teoria, está em jogo a posição que o educador toma no espaço onde se realiza o processo de aprendizagem.

Não há receitas que possam orientar a sua atuação; esta é fruto do hábito que ele tem de, refletindo sobre sua prática, descobrir os métodos e técnicas adequados àquela realidade onde se desencadeia o processo de aprendizagem.

Comentando sobre sua formação de educador de adultos, Paulo Freire, referindo-se às experiências nos círculos de debate, em entrevista dada a Lígia LEITE (1979) conclui que só havia uma condição para que ele se tornasse um educador do povo: "era assumir o papel de educando dele!"

Por sua vez, o educador tem uma história de vida, está inserido num contexto social no qual assume uma postura político-social que se reflete nos papéis desempenhados na sociedade, inclusive no de educador, influenciando no tipo de relação educador-educando.

Assumir, pois, o controle de sua ação educativa numa perspectiva da "educação para a libertação" requer do educador o desenvolvimento de sua capacidade de observação, de reflexão e de crítica.

Tais coisas, porém, hoje muito divulgadas e sobre as quais é muito fácil escrever, exigem de seu aprendiz muita abertura para criticar-se e ser criticado, muita vontade de continuar buscando em cada experiência o seu significado.

Paulo FREIRE (1978), em comentário a esse res-
peito, confessa: "toda vez que sou chamado a refletir sobre os mesmos temas, me ponho diante deles com a mesma curiosidade, com a mesma inquietação - a de quem busca. A "convivência" com os mesmos temas jamais foi capaz de "burocratizar" a minha curiosidade. Aproximo-me deles, enquanto deles tomo distância, apreendendo-os como problemas e por isso mesmo, como desafios a serem desvelados".

O repúdio ao óbvio deve ser uma preocupação constante do educador. A rotina do cotidiano, o hábito de ver e ouvir falar sobre as mesmas coisas nos leva a crer que as respostas dadas aos problemas são as mais certas e justifica o fato pela "evidência" que acredita ver nestas respostas.

Se se refletir um pouco sobre a própria história do conhecimento, ver-se-á que muitas das grandes descobertas se deram, porque seus autores desconfiaram do óbvio. Não tiveram receio de reinventar, de retomar a questão na sua raiz, de analisá-la sob um novo quadro de combinções. E tudo isso foi possível, porque sua postura an-

te a realidade era a de quem está alerta, aberto aos míni mos detalhes, desconfiado do "que fazer mecânico e roti - neiro dos processos já estabelecidos".

Como foi dito no início deste texto, o seu propósito foi apenas o de levantar alguns pontos para a re flexão. Aqui não se tiram conclusões: cabe ao educador, (su pervisor, professor) refletir, criticar, levantar outras questões e, na relação dialética entre sua prática e a teoria que a fundamenta, encontrar caminhos que o ajudem no seu processo de educar educando-se; de, em crescendo, fazer que outros cresçam, na postura humilde daqueles que, quanto mais saber acumulam, mais reconhecem sua ignorân - cia, ante a grandeza do processo dialético do homem com o mundo.

BIBLIOGRAFIA

PARTE I

1. CAMARGO, Elizabeth S.P. e PINO, Ivany Rodrigues. Movimento dos trabalhadores em Educação: documentos relativos à I Conferência Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez e Autores Associados (6), junho, 1980-
2. FREIRE, Paulo - Educação como prática de liberdade. Rio, Paz e Terra, 1970.
3. A alfabetização de adultos; é ele um que fazer neutro? Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes (1), setembro, 1978.
4. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues, A Questão Política da Educação Popular, São Paulo, Brasiliense, 1980.
5. LEITE, Lúcia Chiappini Moraes - Encontro com Paulo Freire. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez e Moraes, (3), maio, 1979.
6. PAIVA, Vanilda. Do problema nacional às classes Sociais Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes, (3), maio, 1979.
7. _____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Questão Política de Educação Popular, São Paulo, Brasiliense, 1980.
8. PEGORARO, Olinto. Introdução. In Ladrière, Jean. Filosofia e Práxis Científica, Rio, F. Alves, 1978.

PARTE II

A SUPERVISÃO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

dilza atta

"O mestre não é aquele que sabe;
é aquele que, de repente, aprende"
Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

A Supervisão Educacional, pelos rumos que a escola tomou, a partir de uma divisão de tarefas bastante discutível, senão por outras razões, pelo fato de haver minimizado o papel do educador em favor da figura do técnico, é, ou pelo menos espera-se que seja, o setor responsável pelos aspectos pedagógicos, logo, mais diretamente educativos, que se desenvolvem na organização escolar. O planejamento, o acompanhamento, a avaliação, a coordenação dos trabalhos lhe cabem, bem como o estabelecimento de condições para que surjam e cresçam grupos, o que provoca uma coesão em torno de objetivos comuns. Tais responsabilidades compõem um processo que pode ser aplicado a qualquer situação educacional, processo esse que, entende-se, se inicia sempre por uma observação e um diagnóstico da realidade à qual se aplicará. Desse modo, não se pode falar de uma supervisão para escolar de crianças e outra para a de adultos, não há um trabalho específico para o Ensino de 1º grau e outro para o Ensino de 2º ou de 3º graus. O processo é o mesmo e é imprescindível que seja antecedido de um diagnóstico da realidade dentro da qual se exercerá.

Observe-se, porém, que, embora não haja um tipo específico de Supervisão Educacional para educação de adultos, é necessário levarem-se em conta as circunstâncias especiais em que se realizam tais ações educativas, considerando-se o diagnóstico que deve ser contínuo, porque anterior a cada uma das ações que se pretende realizar.

É daquelas circunstâncias que trata, principalmente, essa segunda parte deste texto, nos três capítulos em que está dividida.

Inicialmente, discute-se a clientela-fim - os alunos dos cursos de suplência e suas características, bem como a clientela intermediária do supervisor que são os professores. Em seguida, levantam-se as exigências de qualidade na escola e trata-se do modo pelo qual essa qua

lidade deve ser caracterizada na educação de adultos. Trata-se também da questão dos limites da ação supervisora, em geral, e, mais especificamente, no ensino supletivo. Finalmente, no terceiro capítulo, propõe-se uma reflexão a respeito de metodologias adequadas de adultos, no contexto do ensino estatal supletivo.

Aqui não se pretende, como, de resto, no trabalho como um todo, propor soluções para o problema da supervisão no ensino supletivo. Espera-se, apenas, que os pontos de reflexão oferecidos possam ser úteis a um trabalho coletivo de supervisores e professores na adequação de sua ação educativa às necessidades de saber do povo que tem, cada vez com mais insistência, desde que suas condições sócio-econômicas o permitam, buscado a escola.

1. Caracterização da clientela

"... reconhecer no operário o indivíduo que tem uma experiência vivida de trabalho que é profundamente rica e da qual muitas vezes ele não tem consciência; revalorizar, redescobrir, reavaliar esses conhecimentos é o ponto de partida do processo educacional para enriquecê-lo com os instrumentos de uma cultura formal". (Darcy de Oliveira - Jornal da Educação)

O Serviço de Supervisão deve fundamentar-se no conhecimento da realidade, sem o que trabalho algum pode ser eficiente e eficaz. Daí, a necessidade de, ao menos sumariamente, ser caracterizada a população a que o Serviço de Supervisão do Ensino Supletivo vai servir, de vez que as carências dessa população é que demandam tal serviço.

Na escola de qualquer grau, a supervisão se dirige a dois tipos de clientela: a imediata, que são os professores e a mediata ou clientela-fim, a mais importante - os alunos, por causa de quem toda a estrutura da escola é montada, vale não esquecer tal fato. Esses, no Ensino Supletivo, são adolescentes e adultos que cursam, atrasados, as quatro primeiras séries, somente uns poucos conseguindo ultrapassar essa primeira fase de escolaridade.

Antes de qualquer tentativa de estudo dessa clientela, é preciso lembrar o contexto de que ela é resultante. A escola é uma instituição inserida na sociedade e repete as características da sua formação social. Assim, a divisão em classes se reflete no estabelecimento de tipos diversos de escola e na seleção da clientela de cada um desses tipos. Sem tratar dos que saem para estudar no Rio e em São Paulo ou, sobretudo, no Exterior, há os que podem frequentar escolas particulares caríssimas, com alto nível de qualidade; outros conseguem entrar em escolas públicas diurnas, com a idade regular, e aí permanecer durante onze às vezes oito, às vezes quatro anos, quem sabe, a depender

da maior ou menor necessidade de cedo participar da força de trabalho. Por fim, a rede pública noturna, aquela relacionada mais de perto com esse estudo, recebe alunos defasados do ponto de vista idade x série e que são:

- adolescentes, ocupados durante o dia em subempregos. para subsistir;
- adultos, em geral também subempregados que tentam melhorar a sua participação na força de trabalho, na esperança de, por via de consequência, melhorar o seu salário.

Impossível não estabelecer a relação que salta aos olhos. A população de baixa renda é aquela que se atrasa no ingresso à escola (quando ainda consegue ingressar) e carece de cedo participar de atividade produtiva para ajudar na sobrevivência da família ou garantir a sua própria. E é essa mesma população de baixa renda, a classe trabalhadora portanto, que recebe um ensino precário, passando menos tempo na escola e tendo menos tempo para estudar e refletir, já que a maior parte do seu tempo é dedicado ao trabalho. Evidente que a baixa qualidade do ensino, que é desvinculado da realidade e nada reflexivo, repercute:

- na inserção na força de trabalho (melhor qualificação pressupõe melhor retorno em salário);
- na dificuldade de formar-se, em cada um dos componentes dessa clientela, uma consciência de si próprio como pessoa e como integrante de uma classe social, do que resulta a permanência dos limites que lhe estão afetos, já que a consciência é que provoca necessidade de superação desses mesmos limites.

Cabe, aqui, uma digressão para considerar que os professores do Ensino Supletivo que compõem a clientela imediata, anteriormente citada, não são muito diferentes do ponto de vista dos problemas de sobrevivência que têm de enfrentar. Observe-se, ainda, que alguns dos componentes dessa clientela são profissionais desmotivados para o trabalho que realizam, sobretudo na zona urbana. Com uma melhor qualificação do que a dos que trabalham na zona rural (quase sempre pessoas com poucos anos de escolaridade, em que pese o seu esforço e boa vontade), os de zona urbana, em geral, dedicam-se, durante o dia, a uma atividade qualquer - estudam, trabalham em casa, às vezes ensinam em outro turno, exercem outra profissão - e, à noite, assumem um lugar na escola, porque, entre outras razões:

- usam o magistério noturno como uma situação transitória, enquanto resolvem um problema pessoal, como, por exemplo, a conclusão de um curso universitário ou mais atenção às crianças no primeiro período de crescimento;
- precisam de uma complementação de salário, ainda que insignificante;
- não querem perder a situação de funcionário efetivo;
- não querem "jogar fora" um tempo de serviço que é contado indistintamente, seja em turno diurno ou noturno;
- aguardam, em um trabalho "mais leve" (pois que executado à noite, com menos tempo e "menor exigência") a aposentadoria.

Esse quadro conhecido de todos quantos trabalham em educação, evidentemente, não é róseo. Ele é um dos limites do trabalho de supervisão. E, do que até aqui se leu, há uma conclusão a ser ressaltada: professores e alunos do Ensino Supletivo, em sua grande maioria, não têm, aí, a sua atividade prioritária.

No que diz respeito ao docente, isso é mesmo uma limitação e se configura como problema para o supervisor que deve encontrar, na reflexão conjunta com os seus professores, meios de superação.

No que respeita ao aluno, o fato de dedicar-se desde muito cedo, a uma atividade produtiva faz dele um aluno muito especial e acrescenta uma segunda característica (que decorre da primeira) a este estudo. Ele é diferente da criança que está recebendo o saber distribuído pela escola, que se sobrepõe apenas às suas experiências de aprendizagem psico-motora e as que lhe advêm da exploração do espaço ao seu redor. O adulto que chega ao Ensino Supletivo desenvolveu a sua própria forma de inserir-se no mundo e já domina um conjunto de processos de aprendizagem, de modos de aprender, já possui um conjunto de saberes que se desenvolveram em torno das várias áreas da atividade humana, saberes que, não tendo sido veiculados pela escola, têm de ser por ela levados em conta, quando não pelo seu conteúdo, pelo processo de aprendizagem que os constituiu. Vale, pois, analisar, mais detidamente, essa outra característica do aluno que requer os serviços do Ensino Supletivo.

BRANDÃO, (1979) fala de "espaços próprios de cultura" que o povo domina, que se constituem em seu saber e que se desenvolvem especialmente em certas áreas que são aspectos do seu dia-a-dia. Assim, uma grande soma de conhecimentos a respeito de alimentação, saúde, vivência afetiva (a educação dos filhos, por exemplo) moradia, religiosidade, senso lúdico já fazem parte do universo do adulto ou mesmo do adolescente que vem à escola. É preciso não esquecer os preceitos de medicina popular, aí incluindo a utilização da flora como elemento básico de cura ("flora e raízes", ervas", "flora medicinal"), de tempos em tempos recuperada pelas camadas médias, por veiculação de jornais e televisão, preceitos que são disseminados entre o povo, numa "rede de docência" (Brandão, 1979) que impede a diluição desse saber. Do mesmo modo, como ignorar as aprendizagens de trabalho? Os conhecimentos relativos à agricultura, à complexa estrutura da pesca, à tecnologia de construção de casas, e de abrigos para os animais, ao desenvolvimento de ações.

de caráter comercial de compra e venda (à vista e "fiado" levando ao uso de símbolos para anotações "inventadas" pelo próprio analfabeto? E, ainda que pareça menos importante, como não considerar as aprendizagens feitas em torno dos festejos quer religiosos (lembrar a complexidade de um terreiro de candomblé), quer profanos (a organização de blocos carnavalescos e de escolas de samba) que são, entre o povo, muito estruturados e, em todos os seus aspectos, são de domínio popular? É ainda Brandão (1980) quem afirma: "... qualquer que seja a situação atual de um grupo popular, ele possui seu saber: a) suas técnicas de vida e de trabalho; b) suas normas culturais de controle e comportamento nas relações sociais; c) sua ideologia, ou seja, o seu modo próprio - embora imposto por outras classes sociais - de compreender o seu mundo e de participar de sua sociedade". E Garcia (1980) indica: "é a partir desse saber que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive". Essa é, pois, mais uma razão para que a escola, aqui, no caso, a escola supletiva, tome conhecimento do saber de que é portador o seu alunado. E considere o processo de que resultou o seu saber. A esse respeito e a título de ilustração, cabe um comentário referente a analfabetos do Médio São Francisco. Analisadas as respostas dadas por eles às indagações relativas ao processo desenvolvido em suas aprendizagens ("Como você aprendeu a fazer isso?") pôde ser catalogado um grande grupo de respostas como o que se convencionou chamar de aprendizagem criativa ou de invenção e que, segundo os informantes, resultavam, em geral, de um problema, de uma necessidade. Parece natural que, diante de um problema real que lhe é posto pelas circunstâncias de sua vida, o homem, se dispuser de dados - informações, busque saídas e "tire do juízo" (como eles dizem lá) uma ação que se repete e se incorpora para sempre às suas aprendizagens. Ser posto face a um problema e refletir sobre ele, encontrando saídas, parece ser, pois, um processo de aprendizagem. E a escola precisa levar isso em consideração ao escolher a sua metodologia de trabalho.

Outra característica que não se pode esquecer é a de que o aluno do curso supletivo que é proletário e que, por ser adulto, já desenvolveu processos de aprendizagem, em geral, é também migrante ou filho de Veio da roça e está tendo dificuldade de adaptação às formas urbanas de vida, está tendo dificuldade em aprender a viver na cidade. "O homem do campo tem um aprendizado específico e um modo próprio de ler a realidade. Esta leitura é feita com as categorias de que dispõe, categorias que, frequentemente, pertencem ao universo religioso" (Garcia, 1980). Essas não se aplicam ao novo ambiente. E, assim, ele é inseguro, já que o seu saber (aqui encarado globalmente: um conjunto de normas que se aplicam ao enfrentamento da realidade) está sendo questionado. Em verdade, quanto a isso, é preciso notar a diferença de consciência de saber, quer se trate de camponês ou de proletário da cidade. Um informante do Médio São Francisco dizia à professora que o entrevistava a respeito do seu trabalho: "ah! moça, nisso eu sou doutor; a senhora não sabe bem o que a senhora sabe? pois isso aqui alguém pode fazer igual; melhor que eu, não". Essa idéia, revestida de outras formas, e relacionada com saberes e atividades diversas, foi ouvida muitas vezes, na mesma região. Na cidade, porém, o saber popular é escondido pela tecnologia dominante, já que estão mais claras as relações de classe. O operário da cidade, mesmo competente no que se refere ao seu saber, e ao seu trabalho, se encolhe face ao saber do técnico, do engenheiro, do "doutor" (forma de tratamento que ele, de certa forma, generaliza). E como o saber formal é mitificado pela linguagem que o operário não entende (problema que também existe na própria escola com o aluno do curso regular que não entende a "língua" do professor), a sua insegurança aumenta. Ele não tem consciência de si como pessoa, não tem consciência do que sabe, não se vê e ao seus companheiros como um grupo, e desconhece os seus próprios direitos cujo cumprimento deve exigir.

Tentando, agora, resumir um pouco as idéias aqui propostas como caracterização da clientela que busca o ensino supletivo, podem-se encontrar, esquematicamente,

três elementos básicos que são decorrentes uns dos outros, separando-se, apenas, didaticamente:

- a) os alunos do ensino supletivo são oriundos da classe trabalhadora com as carências e características que lhes são próprias e enfrentam uma escola que se organiza em sua estrutura, em seus textos, em sua linguagem sem considerar tais carências e tais características.
- b) em geral, são migrantes que tentam adaptar-se a um novo esquema de vida, tendo abandonado um "habitat" de relações primárias e diretas por outro, onde cada qual é apenas um número, perde a sua identidade pessoal.
- c) ao lado disso, são possuidores de um saber próprio, resultante de processos de aprendizagem de que não têm consciência e de cujo conteúdo, muitas vezes, passam a desconfiar, já que, na cidade maior, perdem a segurança que, porventura, o seu "habitat" original lhes dera; são esses processos de aprendizagem já desenvolvidos que vão facilitar a que eles, "ingressando tarde na escola, possam receber a educação formal que vai dar condição de negociar o seu ingresso e a sua melhoria no mercado de trabalho" (Darcy de Oliveira, *Jornal da Educação*, 1980).

Esses dados gerais se aplicam, aproximadamente, aos alunos dos cursos supletivos. Mas o conhecer tais dados não exime o supervisor de tentar, em conjunto com os seus professores, desenvolver uma metodologia de diagnóstico e descobrir cada grupo de alunos de que características especiais se reveste. A isso se retomará no capítulo final desse documento.

2. A SUPERVISÃO E A QUALIDADE DO ENSINO (*)

De passagem, já se tocou no problema da qualidade do ensino supletivo neste documento. Ocorre porém, que o problema da qualidade do ensino, por suas conseqüências, merece uma análise mais demorada, valendo, de início, explicitar a sua relação com o serviço de Supervisão.

A medida em que o capitalismo se fortaleceu no Brasil, instituições com objetivos diversos foram, aos poucos, aproximando a sua organização dos contornos organizacionais da empresa privada moderna que é o modelo básico do capitalismo. Isso aconteceu à escola. E o tipo de divisão de trabalho que se impôs deixou à supervisão os aspectos qualitativos da organização escolar, para usar a linguagem "apropriada", o "controle de qualidade do produto". É evidente que se questiona a validade disso, considerando-se que professores, técnicos, direção, todos são educadores, logo, todos responsáveis pela qualidade do trabalho escolar. Mas existe, de fato, tal divisão que deve ser levada em consideração. Está, pois, estabelecido que ao Serviço de Supervisão está afeta a qualidade do ensino. Pergunta-se, porém, a que tipo de qualidade o Serviço de Supervisão deverá prover. E para as finalidades específicas deste documento, pergunta-se que tipo de qualidade o Serviço de Supervisão do Ensino Supletivo deve exigir.

Vale lembrar, aqui, a série de variações que o padrão de qualidade tem sofrido, no desenvolvimento da Educação. Afinal, que se pode descrever como um ensino qualitativo? Que tem cobrado dos professores, como parâmetro de qualidade a ser alcançada, esse serviço que ora se chamou de Inspeção, ora Assistência ou Coordenação Pedagógica e agora Supervisão? É a análise desse problema que se pretende proceder em seguida.

(*) Alguns trechos desse capítulo foram extraídos da palestra "Recursos Humanos e Qualidade do Ensino", apresentada pela autora no IV Encontro Regional de Educação, em Vitória da Conquista, em março de 1980, organizado pelo Conselho Estadual de Educação.

Parte-se do suposto de que momentos diversos, com filosofias diversas, em contextos concretos diferentes, têm provocado a busca de diferentes padrões de qualidade. E, embora por organização didática, eles sejam aqui apresentados uns após outros, é necessário atentar para o fato de que não se constituem em etapas sucessivas, a subsequente melhor do que a anterior. Eles são concomitantes e talvez seja esse o aspecto mais importante que se pretende ressaltar aqui: a existência simultânea (ao mesmo tempo, mas não no mesmo espaço) de padrões variados. E isso será adiante analisado.

Em um primeiro momento, a escola era tradicional e a orientação altamente centralizada, no próprio Ministério de Educação, donde emanavam normas detalhadas a nível de programa de disciplinas e formas de realização de exames. O número de alunos era, então, pequeno; mas estava disseminado o princípio de que todos (TODOS) deveriam receber educação fundamental. A esse respeito, na década de 30, em Salvador, comentava-se: "quem não vai à escola, não serve nem para ser carroceiro" (que, à época, era um serviço muito útil, mas dos menos pagos e com menos prestígio social: orientar os burros que puxavam carroças pelas ruas e ladeiras da cidade). Admitia-se, então, a necessidade da escola para aperfeiçoamento político do cidadão: "quem frequenta a escola sabe votar melhor, escolher mais adequadamente seus governantes". Procurava-se transmitir informações em quantidades maciças que eram cobradas em exames rigorosos, acompanhados por inspetores que, além desse rigor, cobravam assiduidade, pontualidade, cumprimento de carga horária reservada a uma e a outra atividade, cumprimento total dos programas. Esse, o padrão de qualidade do primeiro momento estudado.

Ao final da década de 50, divulgavam-se, no Brasil, resultados de experiências educacionais feitas na Europa (basicamente na França e na Bélgica), experiências essas que valorizavam a escola em si, os aspectos intra-escolares. Estavam ligadas ao chamado movimento da Escola Nova que se espalhava na Europa e nos Estados Unidos, e resultava da compreensão de que era preciso reformar a esco-

la, de vez que ela não cumprira a tarefa que o poder burguês liberal lhe designara: o de preparar as massas para participar melhor das decisões políticas("instruído, o povo escolheria bem seus governantes e a democracia se consolidaria"). E pensavam aqueles que consideravam a escola como "redentora da humanidade"(cf. Zanotti, apud Saviani, 1980) que a sua função, era mesmo essa: erradicar as duas feridas do homem - a ignorância, que era a miséria moral e a opressão, que era a miséria política. Entretanto, (pensavam também) ela não havia podido realizar a sua finalidade, porque havia defeitos no seu interior. Era preciso reformá-la por dentro. Passou-se, então, a cobrar outro tipo de qualidade: a qualidade intra-escolar, a qualidade técnico-pedagógica, psicopedagógica. Novas técnicas foram experimentadas, considerando-se os aspectos psicológicos dos educandos. A qualidade, passou, pois, a identificar-se não mais com um alto teor de informações e sim com o processo educativo: planejamento, acompanhamento, avaliação, coordenação. Deu-se ênfase aos processo de trabalho: estudo dirigido, trabalho em equipe, estudos do meio, conselhos de classe, recuperação paralela, etc..Os conteúdos desenvolvidos pela escola deixaram de ser um fim em si mesmos para serem considerados instrumentos de aprendizagens sociais e integrativas. A educação era considerada a atividade-fim do sistema, mas era identificada com a formação global da personalidade do educando, em quem devia estar centrada a atividade escolar. Esse o tipo de qualidade cobrado pelos Coordenadores, Assistentes ou Orientadores Pedagógicos que, à época, eram os nomes pelos quais o Supervisor era reconhecido.

Um terceiro momento passou a identificar a qualidade com a modernização organizacional, correspondendo, exatamente, ao momento de maior expansão e afirmação dos princípios capitalistas no Brasil. A visão empresarial da escola. A administração e os aspectos técnico-burocráticos passaram a ser enfatizados: as atividades-meio, portanto. E, nesse momento, a eficiência da Supervisão deve passar a ser técnico-burocrática. A escola é fragmentada em diversas atividades que se cruzam e se chocam, sem se in-

tegrarem; o importante é a racionalização tecnológica. Nesse momento, em certo sentido, as posições se invertem: o supervisor que, de algum modo, estava a serviço dos professores, passa a tê-los a seu serviço; a técnica deixa de ser instrumento e passa a ser substitutivo da ação pedagógica e, mantendo todos muito ocupados, afasta a discussão do conteúdo da educação e do verdadeiro trabalho que a realidade exige. É interessante notar que muito se fala de diagnóstico, mas a realidade, verdadeiramente, não emerge dos questionários, das observações, das coletas de dados. Ela não se descobre para a leitura superficial ou para a leitura orientada que mascara os resultados.

Retoma-se, agora, um ponto importante: esses três momentos não são sucessivos para a educação com um todo. A segunda etapa não substituiu a primeira; a terceira não se sobrepõe à segunda. Do que até aqui se leu, aquele que trabalha na área logo percebe que os colégios da rede oficial, por exemplo, e, mais de perto no turno noturno (o Ensino Supletivo, portanto) não viveram, em verdade, o segundo momento. Ou aí se aplicam métodos tradicionais, ou todos se justificam da não-utilização de mecanismos "modernos" por causa do grande número de alunos que demandam a escola. E aí se vê como o segundo momento, o dos técnicos da Escola Nova, em vez de ajudar, prejudicou a educação que o estado organiza para o povo. Todos os mecanismos desse tipo de qualidade, tais como, ensino por unidades didáticas, recuperação ao final da unidade, sistema de avaliação com recuperação paralela, conselho de classe, trabalho de equipe, estudo dirigido, tudo isso que, em alguns casos foi até imposto por lei, foi distorcido, na prática, por inadequado à realidade a que se disse que era destinado. E como, por influência dessas mesmas idéias, houve uma natural quebra de exigências, de disciplina, os conteúdos, as informações foram descuradas; e o pessoal que procura a escola pública tem aprendido cada vez menos. Observe-se que isso não ocorre nas boas escolas particulares. A sua clientela já dispõe das informações básicas que serão, na escola, instrumento de trabalho. Tais informações são veiculadas por vários meios aos quais essa clientela, desde

cedo, tem acesso (o que não é possível àquela da escola pública). Assim, ela usa o material que a educação formal lhe passa para sistematizar, conectar, organizar os conhecimentos de que já vem, aos poucos, se apropriando, em suas vivências, em sua classe social. Esse tipo, pois, de qualidade que é, em certos casos, até exigência legal, só se pode realizar para poucos, em condições bastante especiais, em condições ótimas, do ponto de vista de recursos humanos, materiais e financeiros. É até uma posição reacionária defender tal qualidade, pois fica implícito que se defende, com ela, a elitização da escola que tem de ser cada vez mais para todos, atendendo, assim, à demanda popular sempre maior.

Quanto ao terceiro momento, aquele que se denominou aqui de técnico-burocrático, ele não é um momento de qualidade educacional. Tem a ver com a organização da escola, em uma tentativa de fazê-la análoga à empresa, como se desse modo, a mão-de-obra melhor se adequasse às necessidades empresariais. Mas isso não ocorre, tanto que há resistência das empresas em acolherem egressos da educação formal, preferindo abrir centros de treinamento e, assim, preparar a sua própria mão-de-obra. Esse terceiro momento, que não substituiu o segundo, como o segundo não substituiu o primeiro, é, apenas, a expressão de que se trocou o essencial pelo acessório e de que as atividades-fim, relativas à educação, foram preteridas em favor das atividades burocráticas e administrativas que são atividades-meio. Do mesmo modo que a burocracia foi reforçada na área de saúde, da habitação, o foi também na educação, como em todos os demais setores do país. E isso é um reflexo deste período tecnocrático. Reitera-se, assim, a afirmação já feita antes a respeito de que não se pode analisar a escola, sem colocá-la no contexto sócio-econômico e cultural no qual ela está inserida.

Aqui, retorna-se à pergunta: há uma qualidade específica a ser cobrada pelo supervisor hoje? E no Ensino Supletivo, onde o tempo é menor e as carências maiores, qual seria o tipo de qualidade a ser exigido?

Em primeiro lugar, vale considerar o que o próprio povo - o maior interessado - está identificando como qualidade; esse mesmo povo que procura a escola supletiva, que manda os filhos, seja para a escola regular, seja também para a escola supletiva. Os depoimentos, a seguir transcritos, foram tomados do povo e expressam o seu pensamento a respeito do que deve ser a escola que lhe serve.

1º Depoimento de uma mãe de família, moradora de uma pequena cidade (2.000 habitantes), sede de um município do Médio São Francisco.

"Antigamente, o menino ia prá roça com o pai e a menina ficava em casa ajudando a mãe. Todos aprendiam a trabalhar, tinham uma disciplina de trabalho. Hoje, ninguém tem coragem de fazer isso. Tem de mandar os filhos prá escola. Lá, eles não aprendem nada do que é preciso. E ninguém exige nada deles. Não há nenhuma disciplina. O que sabe não adianta e também não aprenderam a trabalhar. Nem uma coisa, nem outra. Será que isso tá certo? Tem de ser, é assim mesmo".

2º Depoimento citado por Saviani (1980):

"Eu mando o meu filho à escola para aprender e ele não aprende, a professora está lá para ensinar e não ensina; se o meu filho não quer aprender, a professora tem que fazer querer."

3º Depoimentos obtidos em reuniões realizadas de 02 a 07 de agosto de 1980, em cidade do Sudoeste da Bahia, como preparação para um Encontro Regional de Educação:

- a) "Um conteúdo deve ser cobrado com muita exigência; o programa deve ser dado todo."
- b) "Mesmo reconhecendo que há uma preocupação dos professores e das instituições com o alunado, os representantes dos alunos (com quem foi feita uma das reuniões) pedem maior exigência dos professores, sobretudo no curso noturno. Do contrário, "o nível vai baixando a um ponto em que ninguém aprende nada."

- c) "O professor trabalha com a classe como se ela estivesse nivelada. E isso não é verdade. Os alunos não têm o mesmo grau de aprendizagem; há muito desnível". E acrescenta: "Mas o professor não pode fazer outra coisa, não é?" (um eletricista, pai de aluno.

Observação: Esses depoimentos estão transcritos em relatório apresentado à Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação e arquivado naquele Conselho.

4º Depoimento de um homem do povo, de cerca de sessenta anos, dado a professor da Faculdade de Educação, no Campo Grande (Salvador), em novembro de 1980, em atividade de extensão ali desenvolvida pelos docentes da Universidade Federal da Bahia, durante a greve nacional de professores do ensino superior:

"No meu tempo, eu aprendi com esforço da professora. Hoje o pessoal tem a formatura e não sabe". (Ele acha que isso é porque os professores ganham pouco; mas acha também que deve haver outra causa que ele não sabe qual é.)

A julgar pela ilustração dos depoimentos apresentados, o povo quer a escola, mas exige que ela lhe passe informações úteis, que ela cobre uma disciplina e um esforço adequado dos alunos e que seja uma escola diferente daquela que aí está.

Dentro da mesma linha de pensamento, isto é, na tentativa de descobrir qual a qualidade que o supervisor do Ensino Supletivo deve cobrar de seus professores, consultaram-se textos de teóricos da educação dos quais alguns se transcreveram e, daí, se pode inferir a sua visão dessa qualidade.

- a) (...) a classe trabalhadora responde com um SIM não só à universalização do ensino público elementar, como à extensão da escolaridade obrigatória e gratuita. Este tem sido um objetivo tra

dicional da classe trabalhadora, (...) do mesmo modo, ela tem lutado para que o Estado promova e financie a educação de adultos (nas mais variadas formas), (PAIVA, Vanilda, 1980)

- b) "O que cabe defender é uma educação a mais avançada possível, a melhor possível para os trabalhadores (...). E vejam que é isso, no fundo, que os pais reivindicam (...). Quando um pai defende a disciplina (é) porque tem a consciência de que o aprendizado é uma tarefa árdua e sem disciplina, não se aprende, os conteúdos não são assimilados pela própria interação espontânea, assistemática (...). No fundo, isso contém toda uma crítica a professores, diretores, supervisores, orientadores ... No fundo, é a cobrança de que eles cumpram a sua função de ensinar e ensinar bem, ensinar da melhor forma possível" (SAVIANI, Dermeval, 1980).
- c) "Gostaria de chamar a atenção dos educadores para a importância dos conteúdos. É através da transmissão dos conteúdos que se instrumentaliza a população para expressar seus interesses, atuar no quadro da sociedade, afastar os preconceitos, afastar uma visão mágica do mundo, visão mágica esta que, à medida que permanece dominante na população, acaba sendo um instrumento reforçador da dominação. (SAVIANI, Dermeval, 1980)

Relidos, agora, os dois conjuntos de citações aqui transcritas, o do povo e o de teóricos da educação, percebe-se que as exigências coincidem.

Em primeiro lugar, há uma conclusão a tirar-se daí: o povo está exigindo escola, busca-a com muito esforço, abandonando-a, porque livros, farda, sapatos, transporte, são um ônus com que ele não pode arcar. Além disso, o tempo que se dá à escola, muitas vezes, está sendo roubado do biscoito que vai ajudar a parquíssima "renda familiar". O povo, por intuição, está sabendo que precisa do

"saber da escola" para enfrentar o mundo urbano-industrial, já que a escola é organizada pelas coordenadas desse mesmo mundo.

Em segundo lugar, os dois grupos de depoimentos fazem as mesmas cobranças: disciplina, conteúdos, sistematização. Resumindo, pode-se indicar, considerando tais depoimentos, que a qualidade do ensino supletivo (bem como, aliás, de toda a rede oficial) precisa ter as características que se seguem:

1ª - Valorização dos conteúdos

Os conteúdos veiculados pelo ensino, regular ou não, são muito importantes, eles são o único meio de o povo ter acesso à cultura acumulada pela humanidade. Os pais sabem disso e estão pedindo que "o professor ensine". Os teóricos estão também insistindo sobre isso. As informações e as habilidades necessárias à sobrevivência no mundo urbano-industrial precisam ser passadas para o povo que só a elas terá acesso, frequentando a escola. Tais conteúdos são imprescindíveis para elevação da força de trabalho que, assim, será mais bem negociada; e, ao mesmo tempo são importantes para uma tomada de consciência de si mesmo e de sua filiação a uma determinada classe social.

2ª - Exigência de disciplina

Considerando-se que a apreensão de uma grande soma de informações exige muito esforço e que a sistematização disso demanda tempo para sedimentação, o ensino de qualidade precisa conter um componente de disciplina, exato o oposto do "passar a mão pela cabeça" que se pratica. Aliás, os depoimentos de pessoas do povo insistem mais. É preciso exigir mais esforço do aluno, já que as várias a-prendizagens precisam ser sistematizadas a fim de que se possa ter consciência do saber. Isso não se dá espontaneamente.

3ª. Metodologia com base na realidade do aluno.

Deixando de lado a sofisticação tecnológica que serve à sistematização de conteúdos já adquiridos na vivência cotidiana das camadas médias e da burguesia, a metodologia do ensino supletivo, como, de resto, de toda a escola pública, deve responder a outras exigências. É preciso o professor levar em consideração a realidade do aluno em suas carências, mas sobretudo nos processos de aprendizagem que ele desenvolveu para dominar um saber muito importante, mas diverso daquele que é veiculado pelo sistema de educação, esse saber escolar precisa dominar, não para substituir o que ele possui, mas para fazer frente às necessidades específicas de enfrentamento do mundo urbano-industrial no qual ele luta para sobreviver. O ponto de partida dos processos de aprendizagem acima referidos, em geral, é o conjunto de carências, são os problemas para os quais o povo tenta encontrar saída. Quem sabe esse não seria um ponto de reflexão para os supervisores e professores educadores do povo: montar seu trabalho educativo sobre uma metodologia problematizadora, de vez que parece ser essa a base da aprendizagem popular.

Vale refletir se seriam essas, entre outras, características do padrão de qualidade atualmente solicitado. E se esse padrão, de certo modo, assim se caracteriza, que fazer para alcançá-lo? De que modo assumi-lo como o objetivo da ação supervisora no ensino supletivo? Parece que, nesse ponto, explicitamente, se toca na questão dos limites. E esses são inúmeros, incontáveis no ensino público e sobretudo na área que ora se estuda. No decorrer desse texto, em verdade, todo o tempo se esteve chamando a atenção para eles. São de caráter estrutural e conjuntural. Referem-se a professores, a especialistas e a alunos, sobretudo a esses. E como anteriormente já foi feita uma análise do aluno do curso supletivo, talvez seja esclarecedor abrir um espaço para alguns comentários sobre essa categoria profissional que é o professorado. De início, é preciso voltar a um tempo em que o professor era considerado e se considerava um educador, que criava

e praticava, de certo modo, um saber, uma ciência educativa, criava-a na sua prática, no seu dia-a-dia, a partir da realidade que se apresentava à sua frente, a partir das necessidades, dos problemas que lhe surgiam. "Tirava do juízo" suas saídas e tentava comparar saída com saída, a ver os resultados. Não usava as técnicas e as metodologias que técnicos distantes elaboram e que são estandarizadas na escola, inclusive simplificadas com o auxílio do supervisor. Havia, então, unidade entre saber e fazer que hoje estão dissociados. A divisão de trabalho em educação atingiu a um nível tal de especialização que, muitas vezes, um grupo planeja, outro executa, outro avalia. Ora, esse processo que se adequa a organizações que objetivam a realização de um produto material, não parece adequar-se à criação de aprendizagens em pessoas. A relação entre professor e alunos, um e outros educadores e educandos, a um só tempo, no dizer de Paulo Freire, é que pode provocar o desenvolvimento do processo completo de aprender: visão conjunta da realidade e detecção de problemas, planejamento para abordagem dos problemas, desenvolvimento dessas abordagens, avaliação conjunta, retomada constante da realidade e localização de novos problemas, etc., nessa relação contínua professor x aluno x problema, ou seja, material de aprendizagem. Hoje, o sistema educacional se organiza para o especialista (o supervisor) pensar e o professor fazer. E, de vez em quando, se dá fato de o professor receber pronto ("porque os professores não sabem fazer isso") os objetivos - bem formulados inclusive com verbos adequados - e o plano inteiro de sua atividade. Na verdade, muitas vezes não acontece isso; nem acontece nada. O professor foge do especialista porque não confia nele. Não vai às reuniões e se libera disso que, para ele, se configura em cerceamento da liberdade. Só que ele está preso em outras malhas: as do livro didático. Vale lembrar que até, aproximadamente, 1970 o professor escolhia o livro que era o seu instrumento de trabalho e da classe que era levado em conta na preparação da aula (porque era, basicamente, o material de que o aluno dispunha). Mas sua aula era preparada com o auxílio de uma bibliografia mais rica ou mais pobre, a depender de

suas circunstâncias. Hoje, o professor recebe o livro que deve adotar; e o Manual do Professor já lhe dá as aulas prontas e, evidentemente, defasadas da realidade dos alunos. Deu-se a rutura dentro da escola na mesma direção em que se deu no trabalho, rutura entre o saber e a técnica, entre o trabalhador e os meios de produção. De responsável por seu saber, seus meios e suas técnicas, o professor passa a ser um "operário da linha de montagem", executando sua tarefa sob a supervisão de um técnico a quem está afeto o "controle da qualidade do produto" - o supervisor. De verdade, só pode cobrar dele que fique em frente à classe, faça o que está escrito ("sugerido") no Manual do Professor, mandando os alunos preencherem as lacunas, na maioria das vezes com "x", do livro de exercício. Não se pode cobrar dele que seja educador. Desse modo, o aviltamento salarial, limitação que salta aos olhos e de que todos se queixam, não é a única causa da progressiva proletarização do professorado. Há uma transformação na própria estrutura do trabalho com a rutura aí estabelecida.

Assim, a clientela imediata dos supervisores do Ensino Supletivo, além dos limites expostos no início do capítulo anterior, se caracteriza por essa irresponsabilidade com relação ao saber, o que não lhe pode ser imputada como culpa. E, debatendo-se entre a realidade da luta pela sobrevivência (salário aviltante, acúmulo de trabalho, impossibilidade de estudo) e os valores da classe média que ele se esforça por resguardar, o professorado desmotivado (salvo as exceções que confirmam a regra) caminha, à noite para a escola onde consulta o relógio que marcará o momento de volta pra casa.

Os limites da ação supervisora estão, portanto, nos condicionantes sócio-econômicos que definem a postura do aluno, sua clientela-fim e a postura do professor, sua clientela imediata, além da sua própria postura. Mais uma vez, pinta-se um quadro de cores carregadas. E cruzam-se os braços? A tomada de consciência dos limites não poderão ter como resultado a reunião de forças para encontrar saídas? A forma mais significativa de aprendizagem humana não parece ser provocada pela existência de problema? Em cada caso es-

pecífico, professores e supervisor - todos educadores - não podem ver por onde caminhar entre as dificuldades aqui indicadas entre outras ? Não podem abrir caminho, fazer o caminho nesse emaranhado de dificuldades ?

Saviani, (1980), comentando a frustração de que são tomadas as pessoas em consequência do enfrentamento da realidade, faz a seguinte colocação com a qual se concluem essas reflexões: "Esse é um processo através do qual se desfazem as ilusões. Essa sensação de impotência corresponde exatamente ao esfacelamento da ilusão de perder. Ora, na posição ingênua, idealista, o educador se acreditava com certos poderes, acreditava que ia transformar a sociedade, julgava possuir o condão de mudar a realidade pela força de sua ação subjetiva. Na medida em que descobre que a educação é um fenômeno condicionado, determinado pelo modo de produção, pela estrutura da sociedade, pela correlação de forças (...) esboroa-se aquela ilusão de poder. Aqui, admito, há o risco de se passar de um otimismo ingênuo para um pessimismo, no meu modo de ver, igualmente ingênuo, acreditando-se, agora, que a determinação da sociedade é tal que retira da educação toda e qualquer chance de contribuir, positivamente, para a transformação da sociedade". E lembrando que "a consciência dos condicionantes objetivos, ao mesmo tempo que destrói o poder fictício, constrói um poder efetivo", Saviani conclui: "creio ser possível superar seja o otimismo ingênuo, seja o pessimismo ingênuo em direção àquilo que eu chamaria, na falta de uma expressão melhor, entusiasmo crítico".

3. REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA DA AÇÃO SUPERVISORA PARA O ENSINO SUPLETIVO.

"Caminhante,
não há caminho.
O caminho
se faz
ao caminhar."

A. Machado

Inicialmente, vale explicitar a dificuldade de discorrer sobre a metodologia da ação supervisora no Ensino Supletivo, quando se está seguro de que não há uma metodologia, assim geral, assim genérica, receita mágica a ser aplicada por todos, sem preocupação com a realidade - ponto de partida, e com os resultados sobre essa mesma realidade, que é também ponto de chegada. A epígrafe que encima esse capítulo tem, pois, a importância de uma definição. Em verdade, "não há caminho", não há metodologia a ser ensinada. Para entender bem claro isso, é preciso ter experimentado atravessar o mato fechado e ter que abrir passagem enquanto se caminha. A cada passo é a fronteira, é o limite. Que é preciso transpor. Mas, para isso, é necessário estar lá, diante da parede de cipós. É preciso estar com os pés postos lá. E lá, somente lá, abrir o caminho. Com os instrumentos que se tenha. Mas, lá, abrir o caminho.

A insistência nessa imagem quer chamar a atenção para a precariedade das soluções encontradas fora do conjunto professores x supervisor, todos juntos pensando na realidade da escola, do alunado com seus condicionantes. E aqui se impõe uma reflexão preliminar que retoma e tenta reunir três elementos já antes analisados.

Em primeiro lugar, afirmou-se que foi entregue ao supervisor a responsabilidade pela qualidade do ensino, em consequência da divisão de trabalho instalada na escola dando-lhe o ofício de PENSAR, enquanto aos professores era deixado o ofício de FAZER. E, ao denunciar-se tal fato, propõe-se que educadores e, por isso, responsáveis por seu sa

ber, pela qualidade do ensino, são todos, supervisor e professores, realizando em conjunto a tarefa educativa.

De outro lado, identificou-se uma especialidade no alunado do Ensino Supletivo, formado de trabalhadores e de seus filhos, em geral migrantes, chegados tardiamente à escola, detendo saberes adquiridos a partir de processos de aprendizagem que eles dominam, mas de que, nem sempre, tem consciência. Afirmou-se também, a importância de ser tal especificidade levada em conta por professores e pelo supervisor. Vale lembrar, neste momento, que a caracterização da clientela aqui levada a efeito não pretendeu substituir, por ser bastante genérica, a análise da realidade que cabe aos professores e supervisor realizar. Quis ser, apenas, uma espécie de pano de fundo, a partir do qual se poderá fazer o diagnóstico de cada escola, de cada classe.

Tocou-se, ainda, na possível existência de um padrão de qualidade, reclamado até explicitamente pelo povo, envolvendo preocupação acentuada com os conteúdos e as habilidades necessárias à sobrevivência na sociedade urbano-industrial, e com um senso de disciplina capaz de levar a sistematizações e conexões de conhecimentos estanques, isolados, compartimentados. Parece dever ser também tal padrão levado em conta por professores e supervisor, na realização de seu trabalho. Entenda-se, porém, que não se pretendeu oferecer esse padrão de qualidade como objetivo, já formulado, aos educadores. Deve ele ser visto como ponto de reflexão, genérico que também o é. Da realidade da classe, da escola, do alunado é que os objetivos de verão emergir.

Assim, a necessidade de um trabalho conjunto de professores e supervisor, a caracterização genérica da clientela e a especificação de um certo padrão de qualidade devem ser entendidos como elementos de reflexão, mas não chegam a constituir uma metodologia para a ação supervisora, não se propõem a ensinar o caminho. Esse caminho, essa metodologia só pode ser construída lá, dentro da escola, na prática dos professores com o supervisor. Na sua tentativa de conhecer os alunos e suas circunstâncias.

Somente "lá", "diante da parede de cipós", é possível abrir, fazer o caminho.

Mas é conveniente utilizar instrumentos, resultados de reflexão. Assim, o que se põe a seguir são apenas alguns pontos para reflexão - não poderia ser uma metodologia. Tais pontos, muito poucos, postos sem intenção nem possibilidade de cobrir todos os aspectos relevantes do trabalho educativo, estão relacionados a três instâncias que se interligam intimamente, mas que estão separadas para efeito de estudo.

A primeira delas é a da escola, dos alunos, trabalhada com o professor. A segunda é a dos professores, trabalhada com o supervisor. A terceira é a dos supervisores, trabalhada com o nível central, o próprio Departamento de Ensino Supletivo.

Tais pontos se apresentam sob a forma de perguntas sem respostas, porque as verdadeiras perguntas e suas respostas só podem nascer da prática, do trabalho conjunto, repete-se, de professores e supervisor, debruçados sobre a realidade. Além disso, não são apresentados a partir de uma ordem lógica. Também esta depende dos professores, do supervisor e de sua realidade.

19 Pontos para reflexão relativos à primeira instância: alunos com o professor.

- a) Para que o professor conheça o aluno (faça sondagem, faça diagnóstico) não parece válido deixar que os alunos falem? deixar que discutam entre si e se informem uns aos outros a respeito de suas vidas, de seus saberes? deixar que eles digam o que sabem a respeito, por exemplo, dos problemas básicos de saúde, moradia, alimentação, criação de filhos, etc.?
- b) Como conhecer a classe para ajudá-la a aprender, sem conhecer os processos de aprendizagem anteriormente usados pelos alunos? sem deixar que eles digam como aprenderam o exercício das tarefas que constituem a sua vida? sem nunca lhes perguntar: "Como você aprendeu a fazer isso?"
- c) Valeria a pena procurar saber quais os modos diferentes da realização de uma mesma tarefa (extra-escolar) e tentar descobrir, através de comparação, qual o mais simples, o mais perfeito, o de resultado mais duradouro, etc.?
- d) Como aprender os meios de pensar dos alunos e ajudá-los a desenvolver tais meios? Como ajudá-los a aplicar tais meios aos conteúdos do ensino?
- e) Estaria o professor disposto a aprender com os alunos?
- f) Será que é perder tempo dar condição de os alunos falarem, com vistas ao desenvolvimento de sua linguagem? Não haveria temas interessantes, extraídos da sua própria vida, que deveriam ser discutidos? Não se poderia considerar esse trabalho de discussão como preparação para o conhecimento e a aprendizagem da escrita?
- g) Considerando os inúmeros depoimentos a respeito de aprendizagens provocadas por necessidades, por problemas, não seria interessante assumir uma metodologia problematizadora?
- h) Já que o aprender demanda esforço, é justo facilitar

tar a aprendizagem, "passar a mão pela cabeça" do aluno? Não seria válido cobrar com adequada exigência, o seu esforço ?

- i) Como desenvolver uma metodologia sistematizadora dos saberes já adquiridos e estabelecer a sua conexão com os novos conteúdos veiculados pelo professor? Como devolver ao aluno, organizadamente, o material confuso que ele entrega ao professor nas sondagens, nas conversas, nas discussões?
- j) Seria possível levantar os problemas, verdadeiramente existentes entre os alunos, tais como instalação de rede de esgoto, de luz, de água, de posto de saúde, etc.? Haveria condição de abrir espaço para que eles, discutindo tais problemas, se organizassem para resolvê-los?
- l) Textos relativos aos direitos pessoais, tais como os ligados à previdência social, às leis trabalhistas não poderiam ser usados para os alunos já capazes de ler?
- m) Não valeria a pena algum trabalho realizado na base de mutirão para comemorações tradicionais tais como "reza" de Santo Antonio, caruru de São Cosme e de Santa Bárbara, etc.?
- n) Não se poderia tentar um jornal ou coisa parecida onde as comunicações poderiam ser desenhos, recortes de jornal, quadrinhos, quando não pudessem ser comunicações escritas dos alunos? Não se poderia tentar também uma espécie de jornal falado, no qual as comunicações se processassem a partir do uso de cordel, de desafios repentistas, etc.? Isso não poderia ser oportunidade para o professor descobrir como o povo se comunica?
- o) Pelo menos, nas pequenas comunidades, não valeria a pena trazer até os alunos, as pessoas mais velhas, detentores da história local, que transmitiriam aos mais novos os seus conhecimentos, o seu saber?

2º Pontos para reflexão relativos à segunda instância: professores com o supervisor.

- a) Deveria o supervisor encontrar espaço para reflexão conjunta com os professores a respeito dos problemas dos vários grupos de alunos e tomar tais problemas como ponto de partida do trabalho da classe? Como o supervisor encontrar tal espaço ?

- b) Como o supervisor ajudar o professor no conhecimento dos saberes do alunado e na descoberta dos processos de aprendizagem já desenvolvidos ?
- c) Até que ponto, a proposta de um trabalho mais ativo envolveria um grande número de professores desestimulados para o Ensino Supletivo?
- d) Seria válido tentar introduzir a dúvida, "pôr grilos" no espírito do professor? Como encontrar tempo para discutir os fatos e as dúvidas?
- e) Interessaria ao supervisor desenvolver um trabalho partindo de uma visão clara do fato para uma análise desse mesmo fato, que levasse a pequenas ações e que isso fosse, inclusive, treinamento para o professor?
- f) Estaria o supervisor disposto a aprender com o professor?
- g) Como o supervisor poderia superar o limite de professores e alunos não terem, no ensino, sua atividade prioritária?
- h) Como o supervisor adaptar as condições tão específicas do Ensino Supletivo às suas tarefas comuns de planejamento, acompanhamento, avaliação ?
- i) Valeria utilizar, no trabalho de aperfeiçoamento do professor, uma metodologia problematizadora? Como fazer isso?
- j) Como ajudar o professor a entender que ao trabalhador, muitas vezes, é difícil captar o abstrato, afastar-se do concreto, pensar em realidades distantes?
- l) Valeria insistir com o professor na necessidade de uma observação constante - diagnóstico contínuo - que levaria a planejamento de pequenas ações acompanhadas, avaliadas e replanejadas pelo conjunto de alunos, professores e supervisores?
- m) Como ser o supervisor capaz de captar os valores transmitidos por seus professores e por seu alunado e ser intérprete desses valores face a aplicação das normas e dos valores da escola?
- n) Como criar o supervisor o seu espaço de trabalho?

39 Pontos para reflexão relativos à terceira instância: supervisores com o órgão central.

- a) Como propor um trabalho conjunto com supervisores de tal modo que os técnicos do nível central possam participar da realidade do alunado para entendê-la a levá-la em considera-ção no estabelecimento de normas a serem cumpridas ?
- b) Como planejar, acompanhar, avaliar, replanejar, respeitando a realidade das escolas ?
- c) Estariam os técnicos dispostos a aprender com os supervisores e com os professores ?
- d) Como reforçar o supervisor para que ele trabalhe independente do nível central ?
- e) Valeria utilizar, no trabalho de aperfeiçoamento do supervisor, uma metodologia problematizadora ? Como fazer isso ?

Aqui, acabam de ser oferecidas perguntas sem respostas que pretendem ser fontes de reflexão. E não têm respostas pela simples razão de que não chegam a ser verdadeiramente perguntas, falta-lhes realidade, já que foram formuladas de fora de uma prática determinada. Quem terá as verdadeiras perguntas e suas respostas, senão os professores, refletindo em conjunto com o supervisor e os supervisores refletindo em conjunto com os técnicos, aprendendo todos juntos sua realidade e, por isso, perguntando e respondendo ? Quem, senão o grupo? Quem, senão cada grupo, face a sua prática ?

A primeira parte deste documento inclui um relato de experiência que é um exemplo do que se vem querendo colocar. Trata-se do trabalho realizado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal da Petrobrás, com os Cursos de Complementação de Escolaridade. Pela descrição

apresentada, constata-se que professores, supervisor/orientador, alunos, todos juntos foram construindo, aos poucos, a metodologia do seu trabalho, que nascia da análise da prática, das perguntas e respostas que se propunham.

Outros exemplos podem ser indicados.

Miguel Arroyo, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, em comunicação apresentada ao III Encontro Nacional de Supervisão Educacional, e publicada pela Gráfica e Editora Piloto, Goiânia, 1980, sob o título "Subsídios para a prática educativa da Supervisão Educacional", conta como o seu grupo criou, sobre a realidade, formas diferentes de trabalhar. Sua preocupação, no texto citado, se prende à explicitação, através de depoimentos, de como a função técnica da supervisão assume, face à prática, face à realidade, seu verdadeiro caráter de ação educativa.

"Passamos a trabalhar em grupo. Estudávamos juntos, professores, supervisores, diretor. Neste estudo, era prioritária a reflexão sobre a realidade, os problemas da comunidade, o estudo do programa oficial de ensino e as possíveis adaptações a nossa realidade, ao conhecimento de cada professor, dos pais, dos alunos. (...) Começamos a refletir sobre a experiência e a metodologia de cada professor. Fazíamos reuniões em que cada professora leiga contava como dava e o que dava em suas aulas. Nesta troca de experiências, aproveitávamos para planejar e avaliar. Observamos que a partir da 3ª reunião, os professores preparavam suas experiências de classe para mostrar para o grupo. Todas sentiam que era importante levar contribuições. A partir deste material, fazíamos o estudo do conteúdo e definíamos a metodologia. Procurando sempre repensar o programa a partir do conhecimento e da vivência do aluno e do professor" (Arroyo, 1980 (ã)).

Por trás de todos esses exemplos, dos quais resultou ou continua resultando o desencadeamento de ações educativas, há denominadores comuns: a inexistência de receita, de passos da ação pré-estabelecidos; a abertura para o conhecimento da realidade, para o fazer perguntas e encontrar respostas, a preocupação com uma reflexão crítica

ca em torno dos fatos, da realidade, portanto; sobretudo a abertura para aprendizagem com os educandos, para a apreensão da sua verdade e, em decorrência de tudo isso, a co-letivização da aprendizagem. Todos juntos, professor, su-pervisor, alunos, "diante da parede de cipós", abrindo o caminho. Talvez possa ser essa a imagem mais próxima do que se poderia considerar uma metodologia da qual pudessem resultar ações educativas marcadas pelo tipo de qualidade que a clientela parece estar cobrando. E talvez não seja demais repetir ao supervisor, no caso, ao supervisor do Ensino Supletivo, que a sua função é a de ser educador, para a qual não há caminho. "O caminho se faz ao caminhar".

Salvador, 10-de abril de 1980

BIBLIOGRAFIA

(PARTE II)

1. ARROYO, Miguel et alii. Subsídios para a praxis educativa da Supervisão Educacional In Encontro Nacional de Supervisores de Educação, 3, Goiânia, 1980. Terceiro Encontro Nacional de Supervisão de Educação, Goiânia, 1980
2. _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez e Autores Associados (5) jan, 1980
3. ATTA, Dilza. Identificação e análise de mecanismos de aprendizagem desenvolvidos em ocasiões naturais por analfabetos no Médio São Francisco, na Bahia. Relatório Parcial, Salvador, UFBA/FACED/Departamento de Educação I / Núcleo de Supervisão 1979. Mimeo
4. _____. Relatório de Visita: Itapetinga (CR.9). Fase Preparatória do IV Encontro Regional de Educação Conselho Estadual de Educação. Comissão de Planejamento. Salvador, 1980. Mimeo
5. _____. Recursos Humanos e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. Encontro Regional de Educação (IV), Vitória da Conquista, 1981. Mimeo
6. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Eva viu a luta. Educação e Sociedade São Paulo, Cortez e Moraes (3) maio, 1979.
7. _____. Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação. Cadernos de CEDES, São Paulo, Cortez e Autores Associados (1), 1980

8. _____. Refletir, Discutir, Propor. In Encontro Nacional de Supervisores de Educação (III) Goiânia, 1980 Terceiro Encontro Nacional de Supervisão / de Educação, 1980
9. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio, Paz e Terra, 2A. edição, 1975
10. _____. et alii. Vivendo e Aprendendo. São Paulo, Brasiliense, 1980
11. GADOTTI, Moacir et alii. A Supervisão Escolar e a tendência democrática da Educação. In Encontro Nacional de Supervisores de Educação 2, Curitiba, 1979. II Encontro Nacional de Supervisores de Educação; anais. Curitiba, 1979
12. _____. Por um novo projeto de educação. Jornal da Educação. Campinas, 1 (1) 8 - 9 out. 1980
13. GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular; algumas reflexões em torno da questão do saber. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Questão Política da Educação Popular, São Paulo Brasiliense, 1980
14. LEITE, Lúcia Chappini Moraes. Encontro Com Paulo Freire. Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes, (3) maio, 1979.
15. PAIVA, Vanilda. Estado e Educação Popular. recolocando o problema, in BRANDÃO, Carlos Rodrigues - A Questão Política da Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1980
16. ROSISKA e Miguel: uma aula sobre educação popular. Jornal da Educação. Campinas, 1 (1) 8 - 9, out. 1980

17. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à filosofia São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980
18. _____. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In GARCIA, Walter. Inovação Educacional no Brasil, problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980 (a)
19. TURRA, Clódia et alii. Caracterização da supervisão educacional no atual contexto In Encontro Nacional de Supervisores de Educação, 2, Curitiba, 1979 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação; anais. Curitiba, 1979 pags. 76 - 122
20. WANDERLEY, Luis Eduardo. Educação popular e processo de democratização. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Questão Política da Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.