

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA: O PEDAGÓGICO E O ADMINISTRATIVO NA AÇÃO SUPERVISORA¹

Celestino Alves da Silva Junior.

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

Organizar o trabalho nas unidades escolares sob sua responsabilidade constitui tarefa precípua, mas não exclusiva do supervisor escolar. Nem o supervisor é o único responsável pela tarefa, nem a tarefa é a única pela qual o supervisor deve responder.

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. Seus problemas iniciam-se com a não-delimitação de seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar, e crescem exponencialmente com a ausência habitual da necessária localização do trabalho de seus companheiros professores, obrigados à fragmentação de sua jornada e à consequente multiplicação dos locais em que ela se realiza.

Pensada como um local de trabalho, a escola pública de São Paulo, em suas condições atuais, constitui um permanente desafio para a realização efetiva da ação supervisora. Quatro negações, quatro afirmações e, por último, quatro indagações podem caracterizar a complexidade da situação a ser enfrentada.

¹ Originalmente publicado em: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.; RANGEL JUNIOR, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

As negações dizem respeito às peculiaridades da escola pública paulista como local de trabalho. Trata-se de um local: a) não-padronizado; b) não-unificado; c) não-delimitado e d) não-pesquisado. Nossas escolas públicas foram instituídas e edificadas aleatoriamente, sem referência a padrões de qualidade ou de quantidade de salas de aula, de alunos e de professores. Os professores que nelas trabalham frequentemente multiplicam-se por várias delas porque a remuneração por hora-aula e a condição de ACT (Admitido em Caráter Temporário) ainda são as marcas das relações de trabalho no magistério público paulista. Um certo número de horas-atividade, definido por critérios de proporcionalidade numérica, estende o tempo de trabalho do professor a locais inacessíveis ao supervisor ou admite que esse trabalho simplesmente não aconteça e, finalmente, o cotidiano das escolas públicas apenas muito recentemente passou a ocupar espaço nas agendas de pesquisa de nossos professores universitários.

As afirmações referem-se aos professores e demais trabalhadores da escola pública paulista. São educadores: a) relativamente especializados; b) precariamente formados; c) frequentemente improvisados e d) dificilmente agrupados. As dificuldades de reunião devem-se às razões já aqui apontadas. Um trabalhador que ainda precisa ser promovido à condição de trabalhador comum também não dispõe de tempo e condições favoráveis para reunir-se com seus companheiros. Por outro lado, a especialização (relativa), a formação (precária) e a improvisação (frequente) constituem limitações qualitativas que oneram a um só tempo os próprios professores, o supervisor e, principalmente, a conjugação de seus esforços.

A adversidade de todas essas condições conduz, no limite, a uma interrogação central que se desdobra em quatro em virtude das possibilidades de resposta que encerra: Quais devem ser, afinal, os organizadores do trabalho na escola pública paulista - as autoridades governamentais, as autoridades do sistema escolar, as autoridades da unidade escolar ou o conjunto dos trabalhadores da unidade escolar como autoridades pedagógicas em que todos se constituem, neles incluído o supervisor por sua participação e por suas competências específicas?

Admitindo-se a consciência da necessidade de se privilegiar a última hipótese e reafirmando-se o propósito da construção coletiva de um projeto para a escola pública, faz-se necessário, então, um exercício de revisão histórico-crítica da prática da supervisão escolar no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo.

PARA REPENSAR A HISTÓRIA

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar.

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes.

Em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas.

Esta foi a lição de autoritarismo que o supervisor e a supervisão receberam logo após seu nascimento. Mas as pessoas e as instituições crescem, interrogam-se e interrogam suas circunstâncias. É possível não ser autoritário? É possível ser educador e autoritário? Por que não ser solidário? É possível ser educador sem ser solidário? As perguntas foram crescendo de tom e mudando de direção. Aos poucos o supervisor foi se integrando ao clamor do povo e dispendo-se à participação no debate educacional que se estabelecia. O supervisor/educador foi se dando conta de que a verdade não estava pronta e depositada em suas mãos para que ele a distribuísse aos professores que só poderiam conhecê-la por seu intermédio; o supervisor/educador foi descobrindo, tal como Guimarães Rosa, que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”; o supervisor/educador foi percebendo, enfim, que sua tarefa não era transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria mensagem e com ela tentar mudar para melhor a vida de todas as pessoas a quem a mensagem pudesse ser apresentada.

De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada.

Para o professor a equação competência técnica igual a compromisso político foi logo estabelecida. Ruidosamente estabelecida, aliás. Aplacaram-se em seguida as preocupações

e as consciências. Se formos professores – tranquilizavam-se os mestres – nosso compromisso político estará resolvido, já que sabemos agora que ensinando competentemente, a escola brasileira estará esgotando os limites de sua contribuição à libertação do povo. Mãos à obra, pois, e tratemos de nos livrar dos perversos especialistas que se interpõem em nosso caminho. De ameaçador, o supervisor passou a ameaçado. Para que a educação brasileira se reorganizasse em direção à transformação social seria preciso livrá-la do “reacionarismo” de seus especialistas. Até hoje há quem pense nesses termos, sem atentar para o fato de que ensinar competentemente significa exercer domínio sobre uma tarefa especializada, ou seja, significa comportar-se adequadamente como especialista.

A “superação dos especialismos” só viria a ser batizada com esse nome em 1986, mas desde então uma paradoxal estirpe vem se constituindo: a dos especialistas em superalismos. Dentro dessa visão, os especialistas são “os novos responsáveis pelo fracasso escolar”, tal como assinalou com muita propriedade Regina Leite Garcia (1986). Não percebem aqueles a quem Regina critica que estão se transformando na negação da negação que pretendem. No seu fervor antiespecialização acabam se comportando como especialistas em desagregação de esforços e em evocação de ressentimentos. A superação que postulam se reduz aos “superalismos” de que falo, porque não encontra respaldo no movimento real das unidades e dos sistemas escolares.

Visões estereotipadas como essas que venho destacando contribuíram ao longo do tempo para a criação de um quase antagonismo entre supervisores e professores. Em contraposição à ideologia da competência que se foi desenvolvendo, desenvolveu-se também, conforme já indiquei anteriormente, a “ideologia da incompetência do outro”. Se existem problemas, pensaram todos e pensou cada um, eles certamente são determinados pela desqualificação dos demais educadores. Nunca pela clarividente categoria a que “eu” pertenço. Mas não ficamos por aí. Se o compromisso político é insuficiente, isto também se explica pelo temor, pela visão menor ou pela irresponsabilidade dos demais educadores. Nunca o seria pela atitude irrepreensível dos que se colocam a “meu” lado.

Essa pretensão ao monopólio do compromisso político tem se constituído no obstáculo maior à elaboração do projeto coletivo dos educadores brasileiros. Em vários estados da Federação o vínculo partidário diferente do esquema no poder produz a exclusão e a marginalização de educadores que têm muito a dizer e a propor sobre a caminhada comum a ser encetada. No entanto, se estivermos todos comum e efetivamente empenhados na construção de um ensino de qualidade para as grandes camadas da população, aí sim encontraremos uma superação a ser promovida. A superação da pretensão, da autossuficiência e da arrogância dos que se imaginam providenciais e indispensáveis a toda ação coletiva que se venha a organizar.

Escrevi há algum tempo que “ordenar a reflexão educativa é a expressão-síntese das alternativas que se apresentam ao supervisor” (SILVA JUNIOR, 1984). Parece-me importante, nas condições de negociação e de luta que se desenvolvem hoje na sociedade brasileira, retomar essa afirmação a fim de tentar situá-la em seus contornos e em seus desdobramentos. Ao se dedicar à tarefa de organizar uma sólida reflexão sobre o momento atual da educação e da sociedade brasileira, não poderá o supervisor desconsiderar a necessidade do alargamento dos limites da reflexão que pretende.

Se não cabe ao supervisor impor soluções ou estabelecer critérios obrigatórios de interpretação, cabe-lhe, sem dúvida, por ser brasileiro e por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. Isso implica uma posição de profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que se vão acumulando.

Coordenando necessidades e aspirações, o supervisor certamente não pode permitir que se revigore seu antigo papel de controlador a serviço dos interesses estabelecidos. Mas há interesses a estabelecer e necessidades a atender. Estes são claramente os interesses da transformação social, mais uma vez postergados pela nova “conspiração das elites” que se arma e que se acirrará com certeza à medida que nos aproximarmos da redação final da atual Constituição.

Coordenador de uma escola que busca a elaboração de uma nova visão de mundo, o supervisor responde também pela oportunidade da análise consciente e pela erradicação do arbítrio e do dogmatismo. Não conseguirá isso sozinho, evidentemente, e é a própria impossibilidade da ação individual que deverá orientá-lo para a necessidade do trabalho coletivo e do respeito às necessidades da maioria. Este supervisor, orientado para e pela solidariedade, enfrentará, por isso mesmo, seu grande desafio: “cabe-lhe ser solidário numa sociedade competitiva, afirmando pela convicção sua individualidade e negando com convicção o domínio sobre a individualidade do outro”; reconhecendo o indivíduo como a “síntese de múltiplas determinações” e ajudando a construir a “vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade” (SILVA JUNIOR, 1986). Se este for seu compromisso político, será em torno desse compromisso que sua presumível competência deverá se manifestar.

PARA REINAUGURAR A EXISTÊNCIA

Pensar e fazer, cumulativa e interligadamente, é a marca necessária da prática coletiva a se estabelecer entre os educadores. Falamos dessa prática e da necessidade da contribuição do supervisor para que ela se estruture e se solidifique. Mas ela não pode, obviamente, ser pura prática. Pouco teremos avançado se passarmos apenas do plano das práticas isoladas e

conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa articulação e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver. Elaborar uma prática coletiva em supervisão implica, necessariamente, a reelaboração da relação teoria e prática em supervisão.

Como a grande maioria das agências sociais, a escola pública também se encontra impregnada pela lógica da organização capitalista do trabalho. Para esta lógica, a proposta do trabalho coletivo se reduz ao conceito de trabalhador coletivo, ou seja, exatamente ao oposto daquilo em que o trabalho e o trabalhador pedagógico devem se constituir. “Trabalhador coletivo” nesta lógica nada mais significa que a abstração da pessoa do trabalhador, abstração esta possível e necessária uma vez que a orientação geral e o controle da produção constituiriam prerrogativas da administração.

Apenas a referência acima deveria ser suficiente para o reconhecimento da inviabilidade da organização do trabalho na escola pública com base em pressupostos de uma pretendida “Ciência” da administração de base genérico-empresarial. Orientada para o lucro e a acumulação privada, essa ciência simplesmente não tem como dar conta das questões de interesse público. No entanto, ela ainda se constitui na referência principal nas instâncias de formação e de atualização do supervisor de ensino.

Rediscutir o vínculo teoria-prática em supervisão implica algumas indagações obrigatórias: Qual a relação da prática do supervisor com a práxis desejável do educador? Que teoria, afinal, dá conta dessa prática controvertida? De que forma a intervenção teórica encaminha essa prática até o horizonte da práxis propriamente dita?

A existência de uma teoria é uma decorrência da análise da realidade e não se constitui apenas, como muitas vezes se sugere, como uma derivação de outras teorias preexistentes. Como sabemos, foi esta última maneira de se lidar com a teoria que acabou por preponderar nas tentativas até aqui realizadas de se implantar a prática da supervisão no sistema escolar do estado de São Paulo. Não há nada de muito surpreendente nessa constatação quando se considera que ainda se mantém como hegemônica a concepção positivista de ciência que inspirou o trabalho desenvolvido. Em relação a esse aspecto, devo registrar meu entusiasmo para a discussão das potencialidades da pesquisa-ação como fonte para uma nova ação supervisora.

Escrevi anteriormente que “há um lugar para o bom senso em supervisão” e que “esse lugar deve ser percorrido pelo intelectual que se propõe a traduzir e a elaborar conceitualmente as necessidades dos trabalhadores e do trabalho a ser desenvolvido”. Mais recentemente me referi ao fato de que “em decorrência mesmo da lógica do capital, as necessidades do trabalho e as dos trabalhadores nem sempre caminham paralelamente” (SILVA JUNIOR,

1986). Não tem sido fácil o caminho dos trabalhadores da educação que se dedicam ao trabalho de supervisão. Menos fácil ainda tem sido o caminho de outros trabalhadores da educação, os professores que nas salas de aula expressariam, de alguma forma, a validade do trabalho desenvolvido pela supervisão. Ainda amarrados a fragmentos teóricos superficialmente visualizados e a posições políticas insuficientemente elaboradas, que quase sempre acabam por desaguar na “ideologia da incompetência do outro”, nossos trabalhadores do ensino, sejam eles supervisores ou professores, pouco avançaram na construção de uma visão de mundo e de educação adequada às necessidades do trabalho a ser desenvolvido. Se a prática desordenada ainda parece longe da práxis consistente e articulada que se deseja, isto certamente decorre, em grande parte, dos problemas enfrentados no processo de formação percorrido.

Tais problemas, no que dizem respeito aos supervisores, manifestam-se tanto no plano teórico-conceitual, a que já me referi, como também e, principalmente, no plano prático institucional. Não se sabe bem o que ensinar ao futuro supervisor e também não se examinam bem as condições em que a grande maioria dos supervisores é formada. Paradoxalmente, devo registrar que o processo de formação de supervisores da educação não é, ele próprio, objeto de nenhuma supervisão institucional.

Em seu sentido mais estrito, o conceito de formação liga-se necessariamente à ideia de ensino. Por aí se dá a aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidades que preparam a inserção produtiva em algum setor da organização social. Em seu sentido mais abrangente, porém, a formação compreende a própria assimilação da experiência humana acumulada e codificada. Assim entendida, conforme assinala José Misael Ferreira do Vale (1985), a formação confunde-se com o projeto político de uma sociedade e reflete, em verdade, as condições de existência nessa sociedade. Nestes termos, organizar um processo de formação de supervisores escolares adequado às necessidades atuais da sociedade brasileira significa pensar uma proposta de trabalho que se inicie pela consideração das aspirações e das necessidades dos alunos e dos professores ao lado dos quais o futuro supervisor vai construir sua prática profissional. Significa, conseqüentemente, formar para a prática coletiva e para a organização da vontade coletiva.

Um tal propósito de formação obriga a um esforço especial por parte dos professores que trabalham com a habilitação em supervisão escolar em nossas instituições de ensino superior. Diferentemente do que acontece em outras áreas de conhecimento já consolidadas, o professor de supervisão escolar não pode se valer de autores “clássicos” no campo, de obras consagradas ou de uma bibliografia variada e estimulante. Não há em supervisão escolar um saber historicamente acumulado que corresponda, por exemplo, ao suporte teórico que a biologia representa para a formação do médico, ou a física para a do engenheiro. O pouco

saber que até aqui se acumulou é um saber comprometido com os valores e os interesses predominantes na sociedade em que ele se acumulou; é um saber que vem de encontro e não ao encontro das necessidades de transformação da sociedade brasileira.

Ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão. Pesquisar “a” e “para” a supervisão. Significa, conseqüentemente, examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar as situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática. A ciência da supervisão, já o disse também anteriormente, será construída sem abrigar a pretensão da objetividade absoluta. É da unidade dialética das atividades teórica e prático-experimental que deverá resultar a supervisão da educação adequada ao atendimento das necessidades reais do conjunto da população.

Para que esse saber estruturado sobre supervisão escolar se acumule e se aperfeiçoe será necessário, entretanto, enfrentar também adequadamente as dificuldades que se colocam no plano prático-institucional. Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação dos especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira. Essa produção e essa participação insuficientes têm permitido a continuidade de uma visão duplamente equivocada: porque elaborada com base na apreensão acrítica dos referenciais teóricos existentes e porque desligada em seus fundamentos das referências necessárias da realidade educacional brasileira.

O número de supervisores já existentes em nossos sistemas e em nossas unidades escolares faz supor, à primeira vista, uma perspectiva de superação na prática das deficiências observadas em seu processo de formação. É sempre possível elaborar coletivamente a reflexão necessária à determinação do sentido da prática que se desenvolve. Para isso é preciso que se organizem as situações de encontro entre os praticantes e esta situação em que nos encontramos indica bem o caminho a ser percorrido. No entanto, é preciso, por outro lado, ter presente a necessidade da extensão e do aprofundamento do processo de formação prévia dos supervisores escolares em nossas universidades. Nas universidades propriamente ditas não é pequeno apenas o número de professores que se dedicam à supervisão. E também pequeno o número de seus cursos de habilitação. Isso quer dizer, ao menos no estado de São Paulo, que a formação de supervisores é tarefa quase que totalmente entregue às muitas “instituições de ensino superior” isoladas que se distribuem por seu território. Não é, pois, a escola pública de 3º grau que prepara os supervisores da escola pública de 1º e 2º graus.

Muitas são as implicações da situação acima apontada. Mesmo que não se considerem os casos-limite (cursos vagos, fraudes e simulações de diversas ordens) é ainda assim neces-

sário reconhecer que as condições de trabalho oferecidas aos professores dessas faculdades inviabilizam totalmente a perspectiva de uma investigação profícua e original sobre supervisão escolar ou qualquer outro objeto de estudo. Ministrando seus cursos invariavelmente em um único período (quase sempre o noturno) e remunerando seus professores apenas pelas horas-aula ministradas, não podem, evidentemente, essas instituições assegurar as condições de elaboração teórica ou de revisão crítica de um campo do conhecimento humano. Na verdade, em que pese toda sua boa vontade, o praticante de supervisão escolar que na condição cumulativa de professor dedica-se à formação de novos supervisores apenas pode oferecer aos seus futuros colegas o relato criterioso de sua própria prática. Foi essa prática que o levou à condição de professor, mas as condições de que dispõe como professor não lhe possibilitam a reflexão mais aprofundada sobre o sentido da prática que desenvolve. O que de melhor se pode esperar de uma tal situação é apenas a continuidade da prática que atualmente se desenvolve, o que certamente é muito pouco à vista das enormes carências e das muitas expectativas que envolvem a ação das escolas públicas de 1º e 2º graus.

Se em relação às condições de trabalho dos professores que dela se incumbem e das instituições que a oferecem a formação de supervisores defronta-se com problemas da magnitude dos que estamos analisando, em relação aos alunos que a buscam para se prepararem para o exercício futuro da supervisão a situação também não é, infelizmente, mais favorável. Sobrecarregados pelo excessivo número de seus encargos atuais como professores, coordenadores ou diretores das escolas públicas de 1º e 2º graus, os futuros supervisores não podem dedicar a seus cursos de formação o tempo e o empenho indispensáveis a uma preparação criteriosa à nova função a que aspiram.

Como se observa, a hipertrofia da administração sobre o ensino manifesta-se duplamente em nossos sistemas escolares. De um lado a administração institucionalizada prepondera sobre a preocupação e a própria realização do ensino nas salas de aula; de outro, a administração como objeto de estudo não chega a sofrer a investigação e a análise que possibilitariam a revisão crítica de seu significado.

Falo da administração ao mesmo tempo que da supervisão porque não considero que as duas práticas se distingam substancialmente. Supervisionar uma escola é orientar sua administração para a realização do ensino, seu objetivo precípua. Como conseguir efetivamente essa realização deve ser a preocupação central do processo de formação dos supervisores. Já vimos que o ensino não tem se beneficiado desse processo, em razão das circunstâncias que têm envolvido sua concretização. Resta-nos, então, considerar como a práxis do supervisor poderá ajuda-lo a superar as deficiências de sua formação, contribuindo decisivamente para o reconhecimento de seu papel de articulador do projeto pedagógico de uma coletividade.

PARA REELABORAR A SIGNIFICAÇÃO

Perplexidade, desalento e impotência têm sido as marcas habituais do cotidiano do supervisor paulista. Enredado na multiplicidade das tarefas que lhe são estipuladas e das que deve estipular e cobrar, parece-lhe extremamente remota a perspectiva de direcionar seu trabalho de forma a transformá-lo em um complemento desejável da ação do professor. É preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta. As dimensões dessa prisão estabelecida de fato pelos critérios usuais de funcionamento do sistema acabam muitas vezes hipertrofiadas pela visão de mundo e de educação insuficientemente elaboradas nos cursos de formação. Uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor. Não se trata de uma expectativa infundada. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas. Como organização social que é, a escola sustenta-se necessariamente em uma certa burocracia instalada. Como organização voltada ao estudo e à reflexão, no entanto, ela só se realizará efetivamente se se dedicar à análise e à crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa, naturalmente, pela burocracia que a atravessa.

Ocorre que a burocracia passa, frequentemente, de modo de organização a modo de pensamento e é nesse sentido que ela quase sempre se revela insuperável. Pensar burocraticamente é não pensar, é assumir a impessoalidade e renunciar, conseqüentemente, à expressão pessoal. É indispensável que o supervisor da escola se expresse como educador e como especialista. Do supervisor espera-se que aja como “o cimento possível da passagem para a coletividade dos educadores daquelas iniciativas e realizações que os pequenos grupos das escolas conseguirão produzir por seu apoio e orientação” (SILVA JUNIOR, 1984).

Do “caos teórico-político-institucional” com que hoje se debate o supervisor deverá emergir uma “práxis” essencialmente pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência constituir-se-á no encaminhamento das soluções possíveis para as grandes questões do cotidiano do ensino. Essas soluções terão que ser construídas em conjunto pelos educadores. No processo dessa construção coletiva encontrará o supervisor os contornos desejáveis de sua prática profissional. Tornar-se-á ele o organizador dessa grande reflexão educativa da qual participará em igualdade de condições com os demais educadores. Para tanto, o supervisor terá que repensar sua relação com os professores de modo a recredenciar-se em seu conceito. Colocar-se a serviço do serviço que os professores devem prestar a seus alunos constitui-se na melhor maneira de superar o atual desencontro, “transformando-o em um encontro necessariamente educativo, porque realizado entre educadores” (SILVA JUNIOR, 1984).

Alguns pontos fundamentais devem também ser repensados e aclarados, se efetivamente pretendemos reordenar a práxis do supervisor e, com base nela, influenciar a reela-

boração de seu processo de formação e de atuação profissional. Em primeiro lugar é preciso reafirmar que “se a educação, em seu significado mais profundo, é incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou” (SILVA JUNIOR, 1990). Se a educação que se pretende orienta-se pelo princípio da solidariedade, não serão o “taylorismo” clássico ou moderno, o “fordismo”, os arremedos de “cogestão” ou suas muitas derivações que deverão se constituir em critérios para a organização do trabalho nas escolas públicas. O controle da produção pela administração, a parcelarização das tarefas e a separação das especialidades, que essas teorias pressupõem, apenas conduzem à inviabilização do caráter necessariamente pedagógico do trabalho escolar.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a inadequação das teorias atualmente disponíveis não significa que a elaboração teórica, como tal, seja inviável ou desnecessária como suporte para uma nova prática supervisora. Isso apenas significa que é necessário construir novas referências teóricas que decorram da análise da prática do supervisor e, ao mesmo tempo, observem a natureza peculiar do trabalho pedagógico como princípio orientador do trabalho a ser desenvolvido.

Exercício de convicção, por natureza, o trabalho pedagógico não tem como ser objetivado. Isso também não significa que a objetividade seja um valor a ser descartado ou que o pleno exercício da subjetividade constitua o critério universal para a organização do trabalho pedagógico. Subjetividade e objetividade precisam ser retomadas em seus significados essenciais para que suas relações se estruturem adequadamente em favor da realização da finalidade da escola pública.

Dizia Gramsci (1978) que objetivo significa sempre “humanamente objetivo”, o que pode exatamente corresponder a “historicamente subjetivo”, isto é, objetivo significaria “universal subjetivo”.

O que Gramsci nos ensina e Michel Löwy (1978) reafirma e destaca é que a objetividade não é a impessoalidade ou a neutralidade. Objetividade é a resultante da confluência das ações dos sujeitos da história, é uma construção, um ponto de convergência dos resultados das múltiplas pesquisas teórico-práticas da humanidade. Objetividade, enfim, diria eu, é aquilo sobre o que a humanidade se acertou. E a humanidade ainda não se acertou sobre o modo pelo qual o trabalho pedagógico deve ser organizado e menos ainda acertou quando pretendeu que esse trabalho fosse “objetivado”, ou seja, tivesse a sua concepção e controle de sua realização retirados da pessoa naturalmente encarregada de promovê-los, que é, indiscutivelmente, o professor.

Chegamos, assim, ao ponto central da relação de trabalho pedagógico/trabalho administrativo. Sabemos já que o que dá sentido ao trabalho administrativo/supervisor em

educação é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico. Sabemos, também, por isso mesmo, ver o trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. O que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossas subjetividades, é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico.

Quando o professor “ministra” sua aula ele também “administra” essa sua aula. Ele, que a planejou anteriormente, vai agora “executá-la”. Para isso, vai cumprir e distribuir tarefas, semelhantes ou diversificadas, utilizando diretamente ou determinando a utilização dos recursos disponíveis de modo a possibilitar que desse esforço humano coletivo por ele coordenado resulte o alcance da finalidade pretendida por todos: a aprendizagem dos alunos. Podemos chamar a isso de ensinar, mas também podemos chamar a isso de administrar. O ensino em geral não é substancialmente diferente da administração em geral.

Foi a busca da substancialidade própria da administração que de alguma forma afastou do ensino. Em busca de sua identidade a administração escolar e, por extensão, a supervisão afastaram-se do ensino para não ser com ele confundidas. A procura teórica frequentemente deu origem à distância pessoal: “como” administrador ou supervisor não me cabe pensar as situações de sala de aula. “Como” professores não cabe a “eles” pensar os problemas da administração. Logo “como” supervisor, meu interlocutor “natural” e exclusivo na escola será o diretor, aquele que não se ocupa do trabalho docente...

A reelaboração do sentido da ação supervisora só se fará possível, como se observa, com a necessária revisão crítica da relação de trabalho entre o diretor da escola pública e os professores de seu corpo docente. Essa relação, por sua vez, só se realizará em plenitude na medida em que o corpo docente da escola se reinstale como figura política e material, ou seja, na medida em que o corpo docente readquira identidade própria, decorrente de sua constituição e de sua estabilidade. Ironicamente, uma das tarefas mais complexas a que o supervisor se dedica, a atribuição de aulas, é também o indicador mais completo da fragilidade de sua ação institucional. “Recebendo” intermitentemente as aulas que lhe são “atribuídas”, o professor reduz-se à condição de trabalhador horista e eventual. Promovido, como se faz necessário à condição de trabalhador comum, será esse professor remunerado pelo seu tempo total de trabalho mensal, distribuído pela duração normal de uma jornada comum de trabalho, na qual estará contido o número de horas-aula a serem ministradas. “HTPs” (Horas de Trabalho Pedagógico) serão então, simplesmente, todas as horas do dia de trabalho do professor, independentemente do número de horas-aula desse dia. Não há sentido em um trabalho docente que não seja concebido direta ou indiretamente como um trabalho pedagógico.

Como professores presentes durante todo o dia de trabalho em uma escola, e apenas nela, estarão colocadas as condições para a reelaboração do sentido da ação supervisora. A fusão do “administrativo” com o “pedagógico” sustentará o projeto organizacional, instrumento efetivo para a materialização do projeto político-pedagógico.

PARA CONCLUIR, LEMBRANDO A CIDADANIA E A DEMOCRACIA

A materialização da finalidade da escola pública tem sido confortavelmente reduzida ao processo de construção da cidadania. Digo “confortavelmente” porque, no contexto em que vem sendo discutida, cidadania confunde-se com democracia, que por sua vez confunde-se com exercício de direitos individuais. Esta é apenas uma pobre forma, embora indispensável, de democracia: a democracia da representação. Como tal, ela é necessária, mas não é suficiente para a resolução dos problemas da administração e da supervisão da escola pública.

A insistência quase exclusivista da discussão sobre a qualidade dos mecanismos de representação reduz a perspectiva da democracia na escola pública a um processo de interesse imediato daqueles que povoam seu interior. A preponderância de sua manifestação faz com que a discussão se circunscreva ao aspecto político em sentido estrito, desconsiderando a democracia como forma de existência social. Vista por esse ângulo, a discussão sobre a democracia e a escola recolocaria em seu horizonte de considerações os problemas da exploração econômica, de separação entre produtores e proprietários, entre dirigentes e executantes, “governantes e governados”, como Gramsci não se cansava de registrar. A compreensão do sentido de democracia possível no interior da escola pública só se estabelecerá na medida da articulação necessária entre as lutas específicas de seus trabalhadores e as lutas genéricas e coletivas pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, ou, para ser mais explícito e incisivo, pela construção do socialismo democrático.

Por isso escrevi em 1997 que “as escolas não existem para ser administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam”. Não estava ali desqualificando a necessidade ou a possibilidade da administração da educação ou de sua supervisão. Se estivesse, não teria imprimido a meu trabalho posterior a marca da tentativa de revisão crítica da questão da especialização em educação que de alguma maneira o caracteriza. Também não estava hipertrofiando a plano didático-pedagógico da vida escolar ao me referir à necessidade da aprendizagem. Estava sim, como até hoje, preocupado com a significação social da escola, seus limites e suas possibilidades de contribuição para a resolução da questão maior da educação popular. Também por isso me rejubilei interiormente quando Luis Carlos de Freitas escreveu em 1989 (grifos do autor) algo muito semelhante: “Centrar a discussão do problema na eleição do diretor ou em termos da presença ou não de especialistas na escola tem ofuscado este ponto central da questão, ou seja, *o fato de o aluno ser o principal protagonista da escola; o fato de a escola existir para o aluno*”.

Marilena Chauí houvera escrito em 1982 (p. 68) que “a questão democrática, antes de ser discussão sobre a cidadania como direito à representação, deveria ser a questão da concreticidade da própria cidadania”. Miguel Arroyo (1987, p. 69) também já escrevera que a

ênfase na educação para a cidadania se alimenta de uma concepção da história como progresso inexorável da barbárie à civilização, da miséria à felicidade de todos, da exploração à liberdade, processo que se consuma na sociedade industrial-capitalista moderna, [...].

para em seguida perguntar (ARROYO, 1987, p. 69):

Como manter essa concepção linear e triunfalista do progresso capitalista numa realidade como a nossa, onde a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis?

Entre a afirmação de Chauí e a indagação de Arroyo, Saviani (1983, p. 52) já havia colocado sua hoje clássica constatação:

Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

É essa construção da ordem democrática que se constitui no horizonte da construção social da escola. Daí a preocupação que registrei quanto a uma certa empolgação “eleitoralista” ou “eleitoral-participacionista” evidenciada no debate político-pedagógico dos anos iniciais da década de 1980. Daí também as reservas com que vejo o que chamei de “ideologias de conveniência”, tais como a “descentralização”, a “participação”, a “municipalização” e a “ação comunitária”. Repito aqui o que disse anteriormente: em todas elas o Estado “despubliciza” suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que aparenta favorecer o público com a possibilidade que lhe abre de interveniência em suas decisões. Creio que os trabalhadores da escola pública, sejam eles professores, administradores ou supervisores, vêm elaborando de forma crescente sua consciência e sua compreensão desses problemas. Creio também que a unificação de seus locais de trabalho, que começa a se manifestar como bandeira de suas lutas, constitui um requisito indispensável para a elaboração de sua vontade coletiva. Como também já afirmei, sem a presença física do trabalhador individual o “trabalhador coletivo” não se constitui, mas também o projeto político não se elabora. As relações de trabalho e o próprio trabalho são, pois, na escola pública, assim como têm sido na história da humanidade, a fonte e o princípio do processo de organização da vida democrática. O “trabalho como princípio educativo” terá que passar de objeto de estudo, ou de referência formal na legislação do ensino, a princípio prático de ação no cotidiano dos trabalhadores da escola pública. Por ele e com ele poderemos percorrer o caminho de sua democratização.

REFERÊNCIAS



- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **O educador: Vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico: Elementos para a pesquisa e novas formas de organização. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 5., 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 1989. (Simpósio da Organização do processo do trabalho docente: Uma análise crítica).
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. **O pensar e o fazer dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1986.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LÖWY, M. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão escolar e política educacional no Brasil.** São Paulo: FEUSP, 1977. (Dissertação de mestrado).
- SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão da educação: Especialização e especificidade. **Didática**, São Paulo, n.20, p. 49-60, 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.59, p.73-76, 1986.
- SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1990.
- VALE, J. M. F. O ensino de administração e a formação de administradores escolares. **Revista Brasileira da Administração da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.2, p. 61-70, jul./dez. 1985.