

A ESCOLA ENTENDIDA COMO SISTEMA SOCIAL E O PAPEL DA SUPERVISÃO*

*Maria de Lourdes Melo Prais***

Este texto registra a preocupação de se considerar o tema proposto numa perspectiva crítica de educação, em que a relação escola-sociedade é considerada como mutuamente determinante. A partir daí, pretende-se desenvolver a questão "A escola como sistema social" sob o prisma da Sociologia do Conflito, terminando com uma reflexão inicial sobre o papel da supervisão, no âmbito da contradição do sistema escolar.

1. INTRODUÇÃO

1.1 A Preocupação da Autora

No cotidiano da minha prática educativa, uma questão tem-se apresentado como constante, preocupante e desafiadora, qual seja, a de verificar como pode o educador desenvolver, ainda na sociedade de classes e no espaço institucional escola, uma ação que responda, de modo efetivo, às legítimas aspirações e necessidades das camadas populares. Ou seja, preocupa-me saber de que forma seria viável a democratização do conhecimento no espaço institucional escola, e, de modo específico, na escola pública de 1º e 2º graus?

Neste momento, esta preocupação torna-se mais específica no sentido de se buscar entender de que forma poderia o supervisor escolar contribuir com este objetivo, desenvolvendo na escola uma ação que lhe seja inerente.

Este texto manifesta, pois, a intenção de refletir criticamente sobre o sistema-social-escola, a partir da ótica da contradição e sobre a função da supervisão escolar entendida como eminentemente político-educativa. Procura também articular a ação supervisora com a função essencial da escola pública, entendida no seu sentido etimológico de público enquanto popular. Logo, o que se pretende é compreender a supervisão escolar integrada a um projeto educativo, que intencional e coletivamente se preocupa com a ascensão cultural da classe trabalhadora, dando-lhe condições para que dirija ou controle aqueles que dirigem a sociedade. Pois, no dizer de Gramsci:

* Texto redigido por ocasião do concurso na área de supervisão educacional a que a Autora se submeteu para ingresso na UFU, em 1987.

** Ex-professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente Diretora Geral dos cursos de Pós-Graduação da UNIUBE, Uberaba-MG.

"Um grupo social pode e mesmo deve tornar-se dirigente antes de conquistar o poder governamental; e esta é uma das condições essenciais para a conquista do poder". (apud Macciocchi, 1980, 153).

1.2. A constatação da realidade: a fragmentação do trabalho escolar e a visão distorcida da escola como sistema social

Acredita-se que a função essencial da escola consista na socialização do saber indispensável ao exercício da cidadania¹. Tal função deveria assegurar a todos os indivíduos pertencentes a uma determinada sociedade uma base comum de conhecimentos e habilidades, enquanto instrumental indispensável à participação e transformações sociais.

Entretanto, na prática da educação escolar brasileira, constata-se que a apropriação desses conhecimentos e habilidades tem sido quase exclusiva da classe socialmente dominante. Este fato tem trazido sérios prejuízos para os indivíduos das camadas populares, por não encontrarem na escola que também lhes é destinada condições qualitativas que lhes permitam apropriar-se deste instrumental.

Os mecanismos responsáveis por estes prejuízos vão desde a negação a níveis mais elevados de escolaridade, pela própria seletividade interna da escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar. Entre os aspectos responsáveis por esta desqualificação encontra-se a fragmentação do trabalho educativo. Essa fragmentação é decorrente da reformulação do curso de Pedagogia, ocorrida em 1969, quando foram implantadas as habilitações técnicas, do curso, em coerência com a Política Educacional instaurada pós-64.

Tal política aprofundou um processo em curso, no sentido de obstruir a construção da escola como espaço educativo. Justificada e sustentada por uma pedagogia tecnicista, esta política criou no sistema escolar uma mentalidade corporativista, baseada na lógica da racionalidade e da eficiência do trabalho.

Esta mentalidade corporativista inviabiliza a realização de um projeto educativo totalizante e destrói a possibilidade de a escola ser considerada uma coletividade com objetivos únicos, definidos, através da superação dos conflitos que constituem a sua realidade interna. Esta situação, por descaracterizar a função essencial da escola, passa a ser a preocupação central, desta reflexão.

1. Assim como na produção e sistematização de um novo saber nascido das necessidades da prática social.

2. COLOCANDO O PROBLEMA E APONTANDO POSSÍVEIS SOLUÇÕES

Na tentativa de se apontar possíveis soluções para a questão, este texto constitui uma reflexão a respeito de como, porque e para que a prática da supervisão escolar poderá constituir-se na superação das contradições evidenciadas no sistema social escolar, evitando a seletividade, a discriminação e a desqualificação do ensino. Para tanto, parte do seguinte problema:

Como se caracteriza a relação entre a prática da supervisão escolar e o projeto pedagógico progressista coerente com a função essencial da escola?

Na busca de respostas a esta questão norteia-se pela tese de que:

A supervisão escolar, entendida como prática participativa e coletiva, constitui-se em condição de possibilidade de um projeto educativo progressista, coerente com a atual função essencial da escola pública.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE: FUNDAMENTO TEÓRICO DE SUSTENTAÇÃO DA TESE

Acredita-se que, para a sustentação da tese referida, faz-se necessária a escolha de um referencial teórico-metodológico de análise que permita a explicitação das características intrínsecas do fenômeno a partir de seu contexto da realidade. Em função disso opta-se, aqui, pelo detalhamento dos fundamentos da perspectiva histórico-crítica da educação, por acreditar que tal perspectiva permite compreender:

- o sistema social escola como contexto da contradição;
- a educação como elemento indispensável na luta pela transformação histórica da sociedade.

3.1. A perspectiva histórico-crítica da educação

Tal perspectiva considera a relação escola-sociedade como mutuamente determinante e a educação como ação mediadora no seio da prática social global. Para esta perspectiva, todo projeto educativo deve partir do grau de desenvolvimento das forças produtivas, para aí encontrar a linha de direcionamento de sua prática pedagógica.

A perspectiva histórico-crítica considera, pois, a necessidade de se levar em conta as relações sociais concretas, para daí se gerar o novo. Neste

sentido, admite a possibilidade de transformação do existente, a partir do próprio existente. A este respeito é significativa a afirmação de Marx:

"Por um lado, é preciso condições sociais novas, para que se instaure um sistema de instrução novo. Por outro lado, é preciso um sistema de instrução novo, para que surjam condições sociais novas (...). É preciso partir das condições dadas." (MARX, K. e ENGELS, F. 1978).

Quanto aos fundamentos desta perspectiva com base em Marx, Gramsci, Makarenko, Pistrack, Snyders e Saviani, tem-se que os mesmos podem ser resumidos nos seguintes itens constitutivos:

1. O homem como produto histórico

De acordo com esta perspectiva, a natureza humana não é estática e definitiva, ela é fruto das relações historicamente determinadas.

2. A cultura entendida como socialização

De acordo com esta perspectiva, o homem se desenvolve pela apropriação crítica da realidade e o domínio da cultura é considerado indispensável na luta pela transformação social.

3. A dialética como método de conhecimento

Para tal perspectiva a análise da realidade se faz pela historicidade do fenômeno e a contradição é considerada o elemento mais originário do real. Portanto, a compreensão de qualquer projeto educativo só se dá no âmbito dos antagonismos de classes. Tal antagonismo, por um lado, impede a democratização da escola, pela inculcação ideológica, e, por outro lado, permite a luta pela hegemonia, na exata medida em que permite a construção de uma contra-hegemonia. Assim, a escola é local de lutas de classe e toda a história da sociedade e da educação só poderá ser entendida através desta luta.

4. O trabalho como princípio educativo

De acordo com esta perspectiva, o trabalho constitui-se na categoria histórica através da qual se faz a mediação entre o aspecto técnico e político da educação e o processo produtivo. De acordo com este princípio a educação coloca o homem, de forma livre e consciente, no seio do processo produtivo, eliminando a alienação das relações capitalistas de produção.

5. A escola politécnica

Este princípio pretende eliminar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, através de uma educação onde o saber e o saber fazer estejam unidos ao trabalho produtivo. A Escola Politécnica se preocupa, portanto, com a formação do homem omnilateral. A formação do caráter omnilateral pressupõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, rompendo com a sua alienação de produção e consumo.

6. A escola única

De acordo com este princípio, em termos de desenvolvimento humano, o que é necessário é válido para todos os homens. Este princípio coloca as premissas da transformação social, ao considerar a universalização do saber, como condição de igualdade real entre os homens, diferente da igualdade formal, fruto da sociedade contratual proposta pela revolução burguesa.

7. A educação como mediação

De acordo com este princípio a educação tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Por isso, quando se pretende desenvolver um projeto educativo democrático, não se deve partir do grau de democratização desenvolvido nas relações no interior da escola, mas da articulação da escola com o processo de democratização da sociedade. Trata-se, portanto, de desenvolver o aspecto político da educação, sem, no entanto, perder a sua especificidade pedagógica.

Em coerência com estes princípios, a escola é considerada como o local de lutas de classe. Neste sentido, diz Snyders, ao mesmo tempo que ela preserva, ela mina as relações capitalistas de produção. Porque a cultura que ela espalha é em um só tempo fictícia e verdadeira.

Posto isto acredita-se que a tarefa da supervisão escolar, dentro desta perspectiva, esteja ligada à **qualidade de ensino**. Isto exige que o supervisor compreenda a importância do domínio de conteúdo para que se possa **efetivar um projeto educativo que responda qualitativamente aos interesses e aspirações das camadas sociais emergentes** em coerência com a atual função da escola pública. Isto exige, também, que o supervisor passe a entender a escola como um sistema orgânico e dialético.

3.2. A escola como sistema social

Para a perspectiva histórico-crítica a escola é entendida como um sistema social em permanente processo de construção e modificação. Tal

perspectiva substitui os elementos ordem e progresso, considerados indispensáveis para a manutenção da harmonia e do equilíbrio, numa visão funcionalista de organização social, pela mudança e transformação. Tais elementos, por sua vez, são também indispensáveis para a compreensão da organização social a partir de uma perspectiva crítica.

Segundo esta perspectiva, a escola é um sistema orgânico e dialético, onde as partes integrantes interagem entre si, em vista de objetivos definidos, sem, no entanto, esquecer das contradições inerentes a este sistema, que mantém a organização em permanente estado de transformação. Neste sentido, diz Benson, a organização escolar é:

"um fenômeno concreto, multidimensional, marcado pelas contradições" (Organizations: a dialectical view, 1977).

Esta perspectiva baseia-se na teoria sociológica do **conflito**, que considera a sociedade e todas as suas organizações como um sistema de equilíbrio precário, em decorrência dos interesses antagônicos que nela circulam.

Para esta perspectiva, portanto, a supervisão escolar deverá **superar**, dentro do sistema escolar, os conflitos, através de uma **síntese** resultante das sintonias e convergências dos diferentes segmentos que compõem a comunidade educativa.

Tal síntese deverá estar voltada para um projeto educativo que, visando à qualidade do ensino, entenda a educação como **mediação na prática social global**. Dessa maneira, o supervisor estará contribuindo para que os docentes atuem de modo a transformar a realidade social.

De acordo com o exposto nos itens 3.1 e 3.2, obtém-se a fundamentação teórica para a sustentação da tese de que

a supervisão escolar, entendida como prática participativa e coletiva, constitui-se em condição de possibilidade de um projeto educativo progressista coerente com a atual função essencial da escola pública.

4. CONCLUSÃO

Posto isto, conclui-se pela necessidade de se compreender o **sentido pedagógico e o sentido político** da supervisão escolar.

Compreender o seu significado **pedagógico** importa em reconhecê-la como função comprometida essencialmente com a **qualidade de ensino**. Compreender o seu significado **político** consiste em considerar que esta

qualidade de ensino deve estar **comprometida, por sua vez, com a realização de um projeto educativo qualitativamente adequado às classes trabalhadoras**, atual clientela majoritária da escola pública.

Para **efetivação** da ação supervisora entendida desta maneira, exige-se do profissional da área:

- a) privilegiar o ensino como objeto principal de seu trabalho;
- b) considerar-se como **intelectual orgânico** da massa docente, capaz de organizá-la e instrumentalizá-la para a realização de um projeto educativo comprometido com a transformação social.
- c) considerar a escola como um espaço permanente de contradições, de onde poderá surgir uma síntese superadora resultante das convergências e sintonias dos diferentes agentes que compõem a comunidade educativa.

Finalizando, acredita-se que, ao apontar a supervisão participativa e coletiva como condição de possibilidade de um projeto educativo progressista e, portanto, comprometido com a transformação social, não se exaure o assunto, nem tampouco se apresenta esta proposta de supervisão escolar como condição única de realização de projeto educativo coerente com as necessidades históricas, mas apenas a enfatiza, por considerá-la como condição essencial para que a classe trabalhadora seja dirigente antes de tornar-se governante.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. A prática política do supervisor educacional. In: *Cadernos do Cedes*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, (6):14-25, mar., 1983.
- ALVES, Nilda e GARCIA, R.L. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo, Loyola, 1986.
- BENSON, J.K. *Organizations: a dialectical view*. Nova York, 1987.
- BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci*. Barcelona, Martinex Roca, 1981.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A prática pedagógica do professor da escola pública*. São Paulo, (Dissertação de Mestrado).

MACCIOCCHI, M. Antonieta. *A favor de Gramsci*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes, 1978.

MELO, G.N. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos. In: *Cadernos dos Cedes*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, (6):51-59, 1983.

PRAIS, M.L.M. *Administração colegiada na Escola Pública Mineira*. São Paulo, P.U.C., 1987. (Dissertação de Mestrado).

SANDER, Beno. *Consenso e conflito: perspectiva analíticas na pedagogia e na administração escolar*. São Paulo, Pioneira, 1985.

SILVA J.R., C.A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo, Loyola, 1986.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.

_____. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.