

o pobre do orientador tem uma lista enorme de alunos e pais para chamar... O pior é que tem orientador que faz disto a justificativa de sua existência na escola! O conselho, pelo contrário, deve ser um momento para se pensar a prática educativa como um todo e como processo. As visões dos vários segmentos são da maior relevância para a melhor compreensão da atividade pedagógica. A retomada da história dos conselhos (através dos registros feitos), dá a exata dimensão dos avanços (ou estagnações) do percurso educativo.

Conselho de Escola

Os conselhos escolares também representam importante espaço para a democratização da escola, através da articulação do trabalho entre os vários segmentos que a compõem. A orientação educacional deve incentivar que estes segmentos explicitem nas reuniões as suas percepções do cotidiano da instituição, a fim de que ou sejam relativizadas pelo confronto de vários pontos de vista, ou sejam assumidas como desafios que vão além da dimensão individual, e que merecem, portanto, um posicionamento e encaminhamento comum. Quantas queixas são feitas no dia-a-dia da escola (seja por pais, alunos, professores, funcionários, direção) e ficam por ali, não são politizadas, e acabam gerando um clima necrófilo, fatalista, de que "aqui é assim mesmo", de que "não adianta, que não vai mudar". As mudanças são difíceis, mas não impossíveis, sobretudo quando há uma coletividade organizada. É preciso incentivar a participação, bem como manter um vínculo mais orgânico entre representante-representados, pois alguns membros, depois de eleitos, passam a falar por si, sem ter o cuidado de dialogar com seus pares. A orientação deve estar atenta para os eventuais conflitos entre interesses corporativos e demandas dos demais segmentos. A mobilização da comunidade na luta por um ensino de qualidade é uma atribuição primordial da orientação.

Cabe também ao orientador educacional um cuidado especial com as relações no interior do conselho, pois, por falta de cultura participativa, as pessoas podem se expressar de forma a agredir a quem se dirigem; como já apontamos, nossa vivência democrática enquanto sociedade é muito recente ainda. Há também a questão do diálogo entre os saberes sistematizados e os cotidianos, que nascem da prática, que talvez não tenham aquela roupagem sofisticada da linguagem científica ou acadêmica, mas que dão conta dos desafios concretos da existência. Sabemos que linguagem é poder, e este poder pode ser usado de forma libertadora ou castradora, buscando silenciar as diferenças, ao invés de aprender com elas.

É grande a tarefa! Esta nova escola, esta nova orientação que queremos ser, ainda não somos. Mas, com certeza, será a partir daquilo que somos que iremos construir este novo, crítica e coletivamente. Que possamos nos realizar no exercício da orientação educacional, mostrando, muito concretamente através de nosso trabalho, como ela é necessária para a construção da escola de qualidade democrática e para a emancipação social.

4. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica

O objetivo desta reflexão é enfatizar o papel da coordenação pedagógica (ou supervisão) no processo educativo escolar. Trata-se de um recorte, de uma primeira aproximação, já que a esfera de atuação e preocupação da coordenação é muito ampla (envolve questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, etc.).

I—PAPEL DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO

Afinal de contas, qual o papel da supervisão? Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que têm, com frequência, é de que são "bombeiros" a apagar os diferentes focos de "incêndio" na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc.

Breve Histórico

Muitos dos problemas que se colocam atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao "controle". Embora tenhamos no Brasil rastros da função supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*,¹ o modelo de supervisão que terá maior incidência sobre o nosso é o dos Estados Unidos,² que surgiu no século

1. Promulgada, depois de várias versões, em 1599. Ali já se previa, por exemplo, que o *prefeito dos estudos* deveria "ouvir e observar os professores", lembrar de sua obrigação de esgotar a cada ano a programação que lhes fora atribuída, assistir suas aulas, ler os apontamentos dos alunos, etc. (cf. Saviani, 1999: 21).

2. Ver, por exemplo, o Plano de Assistência Brasileira-Americana no Ensino Elementar (PABAE, 1957-1964), no qual uma das ações foi a de levar professores aos Estados Unidos para se especializarem em supervisão e depois montarem cursos desta especialidade no Brasil.

XVIII como "Inspeção Escolar", no bojo do processo de industrialização. Aqui é quase inevitável nos remetermos a Foucault (1977: 177), à idéia de Panóptico:³ a *super-visão* como expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros. Mais recentemente, ganhou força e contorno legal, num contexto nada favorável:

Sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei n. 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, "generalistas", com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (Urban, 1985: 5)

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

Comprometido com a estrutura de poder burocratizada de onde emana a fonte de sua própria autoridade individual, o supervisor escolar tende a "idiotizar" o trabalho do professor porque, tal como na situação industrial, "não se pode ter confiança nos operários" (...) A incompetência postulada do professor se apresenta assim como a "garantia" perversa da continuidade da posição do supervisor, de vez que inviabiliza a discussão sobre sua competência presumível e sobre a validade de sua contribuição específica. (Silva Jr., 1984: 105)

Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores.

Definição Negativa do Papel

Há a demanda pela definição do papel do coordenador pedagógico; certamente esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional. Começamos pela definição negativa, qual seja, por aquilo que a supervisão não é (ou não deveria ser): não é *fiscal* de professor, não é

3. O Panóptico de Bentham corresponde a um projeto arquitetônico em que na periferia há uma construção em anel e no centro, uma torre, vazada com largas janelas, de onde se pode ver sem parar tudo o que acontece nas celas, onde está um *louco*, um *doente*, um *condenado*, um *operário* ou um *escolar* (Foucault, 1977: 177).

dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é *tapa buraco* (que fica "toureando" os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é *burocrata* (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de "papel"), não é de *gabinete* (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *dicário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é *generalista* (que entende quase nada de quase tudo).

Definição Positiva

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico,⁴ organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.⁵ O núcleo de definição e de articulação da supervisão deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a própria concepção de supervisão se transforma, na medida em que não se centra na figura do supervisor, mas na **função** supervisora, que, inclusive, pode, e deve, circular entre os elementos do grupo, cabendo à coordenação a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade. A função supervisora pode ser compreendida como um *processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional* (Alarcão, 2001b: 13). É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc.

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica 'bem sucedida' (...) Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da

4. Que, naturalmente, se articula com os campos administrativo e comunitário.

5. *Boniteza é poder ler o nome das coisas e todos os livros*, aluna Jéssica Fiel, 2o ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. In VVAA. *Poetizando Paulo Freire*. São Paulo: SME, 2002, p. 38.

escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribuindo sobremaneira para o sucesso da escola. (Mediano, 1990: 83)

O supervisor deve colaborar ainda com a definição e explicitação do Projeto Político-Pedagógico da Escola⁶ —o que não deve ser entendido como longas páginas de declaração de intenções, mas sim alguns pontos considerados fundamentais e assumidos pelo conjunto dos educadores—, bem como com a integração da própria coordenação pedagógica com os demais setores da escola.

O foco de atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituição enquanto grupo (tarefa na qual é particularmente ajudado pela orientação educacional).

Entendemos o supervisor como um intelectual orgânico no grupo (cf. Gramsci);⁷ sua prática, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Nesta medida, nos afiamos daquela postura de controle burocrático, em direção à do educador (não podemos perder de vista a clássica e sempre atual pergunta: Quem educa o educador?).⁸

Mediação

Quando analisamos a função social da escola (a educação através do ensino), nos damos conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da **mediação**, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor. O supervisor relaciona-se com o professor visando sua relação —diferenciada, qualificada— com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia de sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, no entanto, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, seja pelo professor, em termos de processo de interação, é muito similar à relação professor-aluno. Assim como o aluno —e não o professor—, naquele momento da aula, é o foco das atenções em termos de construção do conhecimento, quem vai ter a prática pedagógica em sala é o professor, e não o supervisor. Seu papel é, pois, de mediador.⁹

⁶ Sobre Projeto Político-Pedagógico, ver Capítulo 1. Como apontamos no capítulo anterior.

⁷ Cf. K. Marx, III Tese Contra Feuerbach (1978: 51).

⁸ Nos parece que novamente cabe bem aqui a analogia com o *catalisador* na reação química: não entra na reação, embora seja seu elemento desencadeador ou acelerador.

Considerando, então, que quem pratica, quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, a coordenação, para ajudá-lo, deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite o avanço:

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);¹⁰
- Trabalhar em cima da idéia de *processo* de transformação;
- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar para o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

Podemos localizar aqui um certo movimento em que há uma alternância entre criar e aliviar tensão.¹¹

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência (cf. Freire, 1980), passagem do “senso comum à consciência filosófica” (cf. Saviani, 1983a), ou criação de um novo patamar para o senso comum (cf. Boaventura Santos, 1995: 45).

Em termos de abertura para um novo paradigma, podemos nos propor passar de “super”- visão para “**outra**”-visão!

Ampliando o Horizonte

Um outro desdobramento da função supervisora é o da educação da mantenedora, da administração educacional. Existem contradições que estão colocadas pelo próprio lugar que se ocupa na estrutura e não por “maldade”. O coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o “chão da sala de aula” (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns e outros a se aproximarem criticamente.

Dando mais um passo, nos deparamos com a comunidade em que a escola está inserida, e encontramos mais um campo de atuação da supervisão, na medida em que também aí estão envolvidos processos de aprendizagem aos quais a supervisão deverá estar atenta. Assim, chegamos a

¹⁰ Demagogo é o dirigente que diz o que o outro quer ouvir. O desafio que se coloca na perspectiva democrática é o outro se sentir acolhido e ao mesmo tempo desafiado a crescer.

¹¹ Cf. C. S. Vasconcelos, *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança*, p. 110.

um conceito mais amplo da supervisão: *Líder de comunidades formativas* (Alarcão, 2001b: 50). Toda relação educativa, seja lá onde se dê, embora não se esgote nele, implica um vínculo epistemológico, o qual será objeto do cuidado da coordenação. É como afirma Paulo Freire:

A educação, não importando o grau em que se dá, é sempre uma teoria do conhecimento que se põe em prática... O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: *qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao supervisor?* Aí talvez a gente pudesse dizer: **é o próprio ato de conhecimento** que está se dando na relação educador/educando. (Freire, 1982: 95)

É possível afirmar, portanto, que a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram.

Condições Objetivas e Subjetivas

Para que este papel possa se efetivar na instituição, e o coordenador ajudar a produzir as mudanças indispensáveis da prática pedagógica, são necessárias, amplamente falando, condições *objetivas* e *subjetivas* (entendidas como entrelaçadas e não dicotomizadas numa distintividade categori- ca). Embora a tarefa de conseguir essas condições para o trabalho não seja, evidentemente, só da coordenação, é *também* dela, devendo, portanto, se comprometer com sua concretização, articulando-se com os demais segmentos envolvidos. Na seqüência, vamos analisar estas duas exigências.

II—CONDIÇÕES SUBJETIVAS PARA A AÇÃO SUPERVISORA

Quando se fala de mudança da prática de sala de aula para educadores, não há uma adesão imediata; ao contrário, manifesta-se amiúde uma certa resistência, comentários que deixam transparecer nas entrelinhas descrença ou desânimo. É comum encontrarmos situações em que, de um lado, estão os técnicos a defender, e, de outro, os professores fazendo de tudo para se livrarem das tais novas propostas...

Para dar conta deste desafio, a coordenação pedagógica deverá ser capacitada nas três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal.

1—Dimensão Atitudinal

Esta, provavelmente, seja uma das dimensões mais difíceis de serem trabalhadas, justamente por envolver valores, interesses, sentimentos,

disposição interior, convicções; por isto, devemos nos aproximar dela com bastante coragem e rigor.

Diante da forte crise de sentido para o trabalho que os educadores estão vivenciando, e da conseqüente resistência à mudança, há o perigo de o coordenador cair na postura moralista no trato com os professores. Não "moralizar" significa não fechar a porta para o outro; acreditar na possibilidade de mudança do outro; ao invés de ficar preocupado em julgar e rotular alguém (atribuir a eventual falha à "essência" da pessoa), procurar, antes de mais nada, compreender o porquê daquele ato ou situação (abordagem hermenêutica), e, a partir desta atitude de acolhimento, ajudar o sujeito a encontrar ou, se for o caso, apresentar um outro caminho, uma outra possibilidade de ser. Podemos nos remeter aqui para uma metaleitura: quando dizemos isto a um supervisor é porque estamos procurando vivenciar este princípio, acreditando que este supervisor (que vai nos ler) pode ter uma visão diferente a respeito dos professores com quem convive.

Muitas vezes, parece que encaramos o professor como se fosse um indivíduo perverso, mau caráter, como se tivesse a prática distorcida porque quer, porque conscientemente desejou aquilo. Numa postura de cuidado, de acolhimento, ao contrário, entendemos que isto pode estar ocorrendo em função de um processo de alienação. Se nós não conseguirmos um grau mínimo de **empatia** (capacidade de nos colocarmos no lugar do outro), se logo partirmos para juízo moral do professor, estaremos estabelecendo uma ruptura no relacionamento pela colocação do estigma: o professor é autoritário, é descompromissado, etc., ao invés de buscar compreender, entender que ele eventualmente **está sendo**, está tendo algumas práticas autoritárias. Criticamos o professor que rotula o aluno e, de repente, podemos estar agindo de forma semelhante com ele...

O supervisor não pode "queimar" a relação com os docentes. Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica. Precisamos nos trabalhar nesta direção, desarmar preconceitos, buscar sinceramente esta crença.

Guardadas as devidas proporções e as diferenças de contextos (um está no início da formação, outro no exercício profissional), poderíamos dizer que assim como o professor não pode desistir do aluno, o coordenador não pode desistir do professor. Parte-se sempre do pressuposto de que todo ser humano pode aprender, todo ser humano "tem jeito".

a) Categorias de Análise

Portanto, há que se analisar as causas de tal atitude do professor. Para isto, propomos algumas *categorias de análise* (e também de intervenção): criticidade, historicidade e totalidade.¹²

Criticidade

Não ficar preso à manifestação primeira, ao que aparece; ver através. Lukács sinaliza que *já na vida cotidiana os fenômenos freqüentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la* (1979: 25). Cabe pesquisar, investigar: por que as coisas estão acontecendo assim? A criticidade se contrapõe à:

- Ingenuidade: não perceber a existência do problema; ficar preso aos discursos; não conseguir furar os esquemas de ocultação, de desaparecimento, de intransparência; não estar apto para ver o que está por detrás, por dentro; “não desconfiar”, viver “em outro mundo”;
- Inserção na ideologia dominante: negação do problema, pela crença compartilhada com o sistema; convicção no equívoco; repetição de explicações prontas que, com efeito, não dão conta das reais causas dos problemas;
- Pseudo-superações: por não captar o núcleo do problema, são feitas pequenas modificações, sem alterar o elemento determinante, a estrutura. Quando não se sabe onde está o problema, corre-se o risco de se eleger (ou inventar...) um e tomá-lo como se fosse o verdadeiro, o que traz a sensação de segurança e de que se está fazendo algo. Confundir crítica com “falar mal”: do ponto de vista da ordem dominante, é até interessante que existam ‘críticos’ ao sistema — o que dá a sensação de liberdade—, desde que se fique no nível da mera catarata, e não se parta para a organização, para a ação concreta, pois é a ação que transforma a realidade (e não simplesmente as palavras).

Diante do problema, é preciso uma atitude de análise, de investigação, de busca de compreensão da estrutura profunda e de compromisso de transformação. Esse é o papel da Ciência: *passar do movimento simplesmente aparente dos fenômenos ao movimento interno real* (Garaudy, 1967: 127).

Um dos elementos essenciais à mudança é a compreensão da natureza contraditória do real, tanto no que concerne aos sujeitos, quanto às estruturas.¹³ Pela análise crítica, podemos ir identificando as contradições pre-

12. Por *categoria* estamos entendendo determinada forma de ser da realidade; podem também ser compreendidas como *princípios orientadores* para a prática.

13. No Capítulo 2, já tínhamos iniciado esta reflexão, em especial no tocante à contradição dos sujeitos.

sentas na realidade e nos educadores, e trabalhá-las, qual seja, ajudar na tomada de consciência, bem como na busca de superação. Este trabalho deve se basear ao mesmo tempo por um respeito profundo e pela verdade.¹⁴ No entanto, *a arma da crítica não pode esquecer a crítica das armas* (cf. Marx, 1989: 86): quando criticamos, p. ex., a preocupação em cumprir o programa (o que, de resto, põe por terra qualquer possibilidade de um planejamento mais autêntico), não podemos esquecer as condições que levam o professor a tal atitude;¹⁵ por isto a *análise da realidade* deve ser muito bem feita, para o professor não ser depois destronado pelos acontecimentos.¹⁶

Criticar é também ser capaz de ver e resgatar os aspectos positivos; não ficar só no cobrar. Valorizar o saber do outro: dado o caráter contraditório da realidade, por mais equivocada que nos pareça uma prática, sempre tem algo válido e não deve ser totalmente descartada.

Cabe igualmente a autocrítica: o supervisor aprender a colocar em pauta a própria prática, trabalhar suas contradições, para poder de fato —sem defesas— dialogar com o professor.¹⁷ O coordenador não pode se prestar a fazer o papel de *pelego*, de justificar as contradições da instituição.¹⁸

É preciso ainda a metacrítica: a crítica da própria crítica, qual seja, a reflexão saber-se limitada, o sujeito estar sempre atento aos perigos, às armadilhas do pensamento e da subjetividade. Daqui advém um vetor importante para orientar a atividade do educador: a partir de certo ponto, só conseguimos avançar na crítica se avançarmos na tentativa de intervenção no real, uma vez que *a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis — ação e reflexão* (Freire, 1981a: 82).

Diante de situações de conflito, de que lado deve se colocar o coordenador: dos professores ou da mantenedora/direção? Nos parece que esta é uma questão mal colocada: não se trata de assumir a “defesa” de uma das partes a priori —muito menos de “ficar em cima do muro”, já que não há neutralidade—, mas sim de estar comprometido com um Projeto Político-Pedagógico, e, em função disso, se posicionar em cada situação concreta.

Alguns coordenadores, ingenuamente, defendem a entrada da escola nas redes empresariais de ensino (tipo franquias). Só que não percebem

14. Omitir contradições percebidas não é respeitar o outro, já que revela a descrença no seu potencial de acolher e de poder mudar.

15. Sobre isto, ver o Capítulo 8, *Aula Expositiva: ainda existe espaço para ela?*

16. Como analisamos no Capítulo 1.

17. A autocrítica não pode ser assumida como autoflagelo, auto-expição (dos pecados...); a crítica, a rigor, procura decifrar a realidade, em suas positivities e negatividades; é a busca da verdade (ou de uma verdade, naquele momento histórico).

18. Lembremo-nos de um fato, ocorrido em Feira de Santana (BA), em que os professores se queixavam do número excessivo de alunos em sala, aquele mundo de gente, o professor nem podendo andar entre as carteiras, o forte calor, etc.; o supervisor, vendo-se acuado, sai com esta: “Nós não trabalhamos numa linha interacionista? Então, quanto mais aluno tiver, melhor, mais interação”...

que, com esta atitude, estão sendo autofágicos: em pouco tempo a escola vai perceber que, para fazer simplesmente os professores seguirem aquelas famigeradas apostilas, não precisará de alguém para auxiliar nisto... Além do mais, as redes oferecem padronização através de cursos, reciclagens, atendimento telefônico para as dúvidas, etc., ou seja, no caso de filiação, o coordenador, sobretudo se tentar fazer um trabalho mais crítico e reflexivo, não só se torna descartável como indesejável!

Totalidade

Procurar perceber as múltiplas relações, as várias partes envolvidas (princípio de complexidade), bem como seus nexos e conexões. Entra aqui a relação entre *parte e todo*, geral e particular. Buscar a visão de conjunto, ver as várias dimensões do problema —adiante e atrás; de um lado e de outro; acima e abaixo (cf. Alarcão, 2001b: 41)— é fundamental para sua compreensão concreta e para a adequada intervenção. Os esquemas explicativos monocausais são muito confortantes, mas também muito ineficazes...

Devemos considerar que o comportamento do professor de resistência à mudança não é um caso isolado; esta distorção está presente num número bastante significativo de docentes. Além disto, não podemos focar só o professor: é preciso resgatar a rede de relações da qual o professor faz parte; caso contrário, parece que o problema é só ele, como se todo o resto estivesse muito bem.

Por outro lado, em termos de intervenção, quanto maior o número de fatores atingidos por nossa ação, maior a probabilidade de dar certo. Algumas vezes, o professor-coordenador é acusado pelos colegas de ter mudado de lado¹⁹. Isto, com efeito, pode acontecer, qual seja, o supervisor passar a defender a mantenedora como forma de manter o emprego ou certos privilégios. No entanto, normalmente o que acontece não é mudar de lado, mas ver outros lados, perceber aspectos que até então não tinham sido percebidos. É preciso, pois, trazer estes elementos novos para os professores, ajudá-los a ver também, para enfrentar juntos.

Historicidade

Para que possamos saber *como sair* desta situação, precisamos nos calizar no movimento da história, a fim de entender como chegamos a isto (gênese e desenvolvimento do problema). Cabe, pois, investigar: como o professor atingiu este descrito em relação à prática de ensino e às possibilidades de mudança? Não nasceu assim. Devemos reconhecer que propostas de mudança, em muitas realidades, foram implantadas de forma precipitada, sob a égide do tecnicismo, num contexto de desqualificação

da formação,¹⁹ achatamento salarial, entrada dos *especialistas*, avanço da indústria do livro didático, etc., enfim, do esvaziamento da função docente. Aqui está a raiz de grande parte da sua descrença no ensino: a alienação deste processo, o seu caráter exterior, estranho, burocrático, autoritário. No cotidiano da escola, muitas foram as contradições: propostas desvinculadas das condições para sua efetivação; formalismo (ex.: exigência de preencher formulários com determinados verbos ou termos); imposição do livro didático (professor "tem que" seguir); estratégia de dirigentes de transferir toda a responsabilidade para a escola em nome da delegação da tarefa de elaboração do Projeto Pedagógico; faz-se projeto, muda alguém da mantenedora, impõe-se outro; faz-se plano de trabalho e nunca ninguém sequer lê, etc. A história do profissional, do grupo e da instituição nos ajuda a entender muita coisa, possibilitando uma aproximação mais adequada à realidade.

Quando todos estes elementos são levados em conta no processo de mudança, passamos a ter um outro olhar sobre nós mesmos e sobre os colegas docentes, por compreender o fenômeno na sua complexidade e movimento.

b) Sensibilidade e Confiança

Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a **sensibilidade**, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor. Podemos nos lembrar do conceito radical de afetividade (capacidade de se deixar afetar pela necessidade do outro). Tal sensibilidade leva ao cuidado de não generalizar (ex.: "os" professores são resistentes); as generalizações apagam as diferenças, tendendo a ser injustas; conseguir ver os *núances*, a diversidade do espectro, e preservar as diferenças (combinando-as). Ser sensível é ser capaz de ver os sinais mais tímidos ou sutis; *não apagar a chama que ainda fumaça*. Ter capacidade de identificar e valorizar as práticas novas que estão acontecendo (ainda que frágeis e até contraditórias, num primeiro momento). A sensibilidade dá uma certa leveza ao trabalho desafiador de formação, sobretudo quando consideramos a necessidade de desconstruir conceitos, hábitos e atitudes já enraizados.

É imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança. É claro que isto não se faz com discursos vazios ("podem confiar em mim"), mas com atitudes concretas no cotidiano do trabalho, onde o coordenador revela, de fato, a que veio e a quem está servindo; temos de mostrar aos professores que estamos com eles, no sentido de ajudá-los a terem um trabalho mais adequado do ponto de vista pedagógico, portanto mais realizador, com menor grau de sofrimento e desgaste. O nosso papel

19. Lembrar, por exemplo, a reforma universitária, o acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development).

não é destruir ninguém, não é desprezar ninguém, não é desvalorizar ninguém. O que queremos é construir uma prática educativa transformadora, libertadora, onde todos possam se tornar mais humanos, livres, solidários, justos. Nosso empenho é alertar para a necessidade de desconstruir os eventuais elementos de alienação que existam nos sujeitos que participam da prática educativa. Como diz a tradição oriental, para se confiar em alguém é necessário comer um saco de sal junto... A confiança não vem por decreto; conquista-se com o tempo.

Por seu turno, diante das críticas que recebe, a supervisão não deve começar logo a se justificar ou a desqualificá-las; há um discurso corrente de que "as críticas devem ser construtivas" que é um tanto perigoso, uma vez que pode ser usado como uma forma sutil de calar o outro. Em primeiro lugar, é inerente à crítica um certo caráter *destrutivo*, na medida em que se busca a mudança da realidade (o que não justifica, de maneira alguma, desrespeito às pessoas). Em segundo lugar, não é obrigação de quem critica já ter clareza do que deve ser posto no lugar do que está sendo criticado. Por fim, se formos solicitar que cada crítica seja acompanhada por seus fundamentos ontológicos, axiológicos, epistemológicos, etc., o que estamos fazendo, na verdade, é decretar o fim das críticas...

A coordenação colabora muito quando se coloca numa postura de formação permanente, não se julga pronta só porque tem determinado curso, grau ou tempo de trabalho; cultiva a tão saudável e absolutamente necessária *consciência da incompletude*, que leva a sempre buscar, para corresponder à vocação ontológica de *ser mais* (cf. Freire, 1981b: 83-86). Humildade, abertura.

2—Dimensão Procedimental

Um outro campo de formação e domínio por parte da coordenação pedagógica é o relativo ao *saber-fazer*, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades).

a) Categorias de Intervenção

Indicamos, na seqüência, algumas categorias nas quais a ação supervisora pode se referenciar.

Práxis

O que muda a realidade é a prática; precisamos chegar a ela. Não há mais espaço para intenções genéricas; é preciso transformar idéias em ações concretas, para assim, dialeticamente, transformar a própria consciência, enraizando o lampejo inicial que provocou a ação, bem como alte-

rando-a de acordo com o confronto com o movimento do real. Mas, se desejamos transformar a realidade, não pode ser através de qualquer prática.²⁰ Esta deve corresponder a uma nova visão (logo, pautada numa reflexão crítica) e, mais do que isto, a uma nova postura (adesão interior, crença, convicção). A práxis plena, portanto, é muito complexa, já que envolve não apenas a reflexão e emoção (*necessidade*), mas também, para que possa realmente acontecer, a correspondência a determinadas condições objetivas (*possibilidade*).

Alguns educadores, fazem uma divisão grosseira entre teoria e prática, e dizem, p. ex., que a reflexão fica no "antes" da atividade pedagógica, no pólo da teoria, e a ação fica no "depois" da reflexão, no da prática. Não podemos aceitar esta visão, exatamente por fazer uma justaposição (e não interação) e romper a concepção de educação como práxis transformadora. Na perspectiva dialética, a atividade educativa engloba tanto a *Elaboração quanto a Realização Interativa*,²¹ qual seja, reflexão a partir da prática, prática refletida, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão, etc.

Percebe-se, com freqüência, um certo preconceito em relação à teoria, fruto do contato com determinadas 'teorias' mágicas. Daí a assertiva: "Na prática a teoria é outra". Podemos dizer de imediato que tal afirmativa também é uma teoria... Teoria sempre fazemos; a questão é: que teoria? Blábláblá ou algo que efetivamente decifre a realidade, a explique e nos ajude a intervir? Por outro lado, há um problema sério no exercício do magistério: quando começamos a nos formar na academia, já temos muitos anos de experiência no campo (é certo que como aluno e não como professor, mas no mesmo campo que exercemos nossa atividade profissional); isto também pode gerar a tendência de menosprezar a teoria ("dar aula" é óbvio). Na formação dos novos docentes, este saber advindo da experiência prévia normalmente não é trabalhado, o que reforça a separação entre teoria e prática. Um outro fator de secundarização da teoria é que os erros pedagógicos não têm tanta visibilidade como em outras áreas (na Engenharia, a ponte cai; no Direito, o processo é perdido; na Publicidade, a campanha não decola, etc.): o ensino pode ser mal feito e demorar anos para isto ser percebido...

O distanciamento entre teoria e prática pode se dar por diferentes motivos, desde um fator antropológico (a intrínseca diferença que existe entre aquilo que vivemos e aquilo que desejamos, tensão geradora do processo de hominização, a não-conformação com o que está dado), até fatores sociais (divisão do trabalho), econômicos (divisão em classes sociais) ou culturais (idealismo). O problema nas instituições, muitas vezes, não é tanto a distância entre teoria e prática, mas o fato de isto não ser assumido, não ser tematizado; nestes casos, a teoria acaba virando ideologia, no sentido negativo de encobrir contradições da prática.

Coloca-se aqui aquele questionamento básico: será que precisamos de uma nova relação **de** idéias **sobre** a realidade ou nova relação **com** as

20. Conforme análise precedente, quando tratamos do Projeto Político-Pedagógico.

21. Como vimos no Capítulo 1.

idéias e **com** a realidade?²² Seria importante tomar algumas idéias, postas, e acreditar, ir fundo, levar a sério, procurar concretizar, tentar efetivamente colocar em prática. Não ficar pulando de “galho em galho” nos modismos pedagógicos.²³

O que se visa, então, é estabelecer na escola a dinâmica constante de Ação↔Reflexão, de tal forma que possamos cada vez mais nos apropriar criticamente de nossa prática (e da nossa teoria) e fazê-la(s) avançar. Para isto, o acompanhamento individual e o trabalho coletivo constante são fundamentais, como veremos com detalhes mais à frente.

Método

Para construir a práxis e atingir seus objetivos, a supervisão precisa se estruturar. Vimos acima a queixa do “desvio de função”. Todavia, podemos questionar: a coordenação tem seu projeto de trabalho? Sabemos que o projeto não é panacéia, mas o mesmo argumento utilizado para com os professores serve para a supervisão: se é difícil o trabalho com um bom plano, será muito mais sem ele! Esta idéia tão simples não é tão facilmente assimilada pelos supervisores: em decorrência de toda a ênfase que se tem dado ultimamente ao trabalho coletivo, muitos coordenadores acabam fazendo uma *fusão sincrética*, qual seja, não se distinguem do coletivo e não conseguem perceber a necessidade de um projeto próprio, de um plano específico de trabalho (embora, naturalmente, vinculado, como todos os outros planos setoriais da instituição o devam ser, ao Projeto Político-Pedagógico).

Sistematizando os elementos colocados até aqui, podemos dizer que para a qualificação da ação mediadora do supervisor junto ao professor é preciso:

- ① Compreender a realidade; construir a rede de relações; conhecer, mapear, apreender o que está por detrás dos limites da prática ou das queixas;
- ② Ter clareza de objetivos; saber a serviço de que e de quem se coloca; ganhar clareza em relação à intencionalidade do trabalho;
- ③ Estabelecer o plano de ação, a partir da tensão entre a realidade e o desejo.
- ④ Agir de acordo com o planejado.
- ⑤ Avaliar a prática.

Ter *Métodos* [*Metà* (fim) + *Hodós* (caminho)] ajuda a entender a complexidade do real: há uma grande diferença entre o perceber intuitivamente o imbróglio que está aí, e o se munir de instrumentos de análise, de tal forma que se consiga estabelecer as relações (dando melhores condi-

ções para a intervenção). São comuns no meio escolar expressões múltiplas de descontentamento, reclamações meio difusas. Ora, a percepção sincrética tem seu valor, já que faz parte do processo de construção do conhecimento, do desenvolvimento humano. A experiência sincrética é muito rica, importante, até porque, como momento de instabilidade, é abertura a novos possíveis, a novas leituras, visto não estar fechada ainda num quadro conceitual mais rígido ou estruturado. O problema é estagnar aí. Quando começamos a esmiuçar, conhecer melhor a realidade, estabelecendo os nexos (conhecer é estabelecer relações), ganhamos tanto em nitidez dos objetivos, quanto na definição do plano de mediação. Às vezes, passamos um pouco rápido demais por este olhar sobre o real; achamos que já sabemos como as coisas são. Ficamos repetindo discursos, chavões e não nos apropriamos da teoria. Se passarmos superficialmente pela realidade, tanto os objetivos quanto o plano de ação podem ficar empobrecidos, comprometendo o caráter transformador da ação. Este processo de elaboração vai nos remeter à necessidade de formação, de construção teórica, de qualificação do sujeito (individual e coletivo). O projeto de trabalho é uma estratégia para isto.

Continuidade-Ruptura

A dialética de continuidade-ruptura implica em dois vetores de orientação para o trabalho:

- ① Partir de onde o sujeito/grupo está (e não de onde consideramos que “deveria estar”);
- ② Mas superar (não ficar lá...). Possibilitar o salto qualitativo.

Assim, a supervisão deve procurar entender o que se passa com o professor, não a fim de justificar, mas para levar o próprio professor a entender o que está acontecendo com ele, quais são os fatores que, naquele momento, estão condicionando sua prática, e assim poder mudar. Trata-se de um respeito dialético: máximo respeito e máxima exigência (cf. Makarenko). Ser “colo” quando necessário, mas também ser firme se a situação assim o exigir. É um trabalho difícil, onde não se pode perder a tensão entre os pólos *respeitar* (procurar entender) e *problematizar* (lembrando que a problematização é uma forma de respeito também: admitir que o outro pode crescer). Aqui já estamos apontando a necessidade da próxima categoria.

A vivência da tensão entre continuidade-ruptura permite superar a visão dicotômica: ou só se faz o novo ou só o antigo. O novo vai ser construído não a partir do nada, mas dos elementos dispostos atualmente no real, que precisam ser identificados e articulados na nova direção. Isto não significa sincretismo, justaposição de partes desconexas, mas um esforço de construção, de re-significação dos elementos disponíveis, enfim, de criação.

22. Cf. C. S. Vasconcellos, *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora*, p. 53.

23. A construção do Projeto Político-Pedagógico é uma excelente oportunidade para isto, uma vez que define alguns princípios considerados relevantes pela coletividade escolar.

consciência da necessidade de mudança radical das estruturas, mas compreendendo também a importância dos passos concretos possíveis, ainda que limitados, porém efetivos, em direção à finalidade maior. "Ninguém chega lá partindo de lá". Aproximações sucessivas: não podemos imaginar que vamos implantar de repente um ensino de qualidade democrática. A visão de processo também se contrapõe à abordagem dicotômica da realidade: ou muda tudo ou nada muda.

Avançar mais onde for possível; este princípio, aparentemente tão elementar, tem provocado crises nos dirigentes das instituições, por sentirem-se inseguros pelo fato de existir, p. ex., ao mesmo tempo, três sistemas de avaliação no seu interior (Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental,²⁶ demais anos do Fundamental, e Ensino Médio). A unificação formal da escola parece trazer mais tranquilidade, mas é pura ilusão: quantas e quantas escolas que têm o mesmo sistema de avaliação do início ao fim e, no entanto, são na verdade várias escolas no interior da mesma. No caso de a escola conviver com diferentes modalidades de práticas, o importante é que sejam devidamente conhecidas, ou seja, que a prática de um segmento não seja estranha ao outro, e que as diferenças possam ser abertamente discutidas.

Alimentar a tensão entre o desejável e o realizável (não atropelar os limites, em nome do desejo, nem abdicar do desejo em nome dos limites).²⁷ Desta tensão é que emergirá o histórico-viável. Muitas vezes, só vamos achar um razoável ponto de equilíbrio (sempre provisório) depois de algumas tentativas e alguns erros cometidos; lamentavelmente, em certos casos, estes erros são usados como justificativa para interromper a experiência, ao invés de servirem de elemento de aprendizado e avanço.

Alterar a realidade é um grande desafio, e uma transformação mais substancial pode depender da acumulação de uma série de pequenas transformações na mesma direção. Tenta-se uma mudança durante uma semana; se não funcionou, já não se faz mais... É preciso persistir, ter a paciente paciência histórica.

Ter clareza de que, embora seja necessário levar em conta todas as dimensões da realidade (cf. Totalidade) e ter presente que nem todas as alterações têm a mesma importância, não há um caminho único, um ponto de gênese absoluta,²⁸ qual seja, uma mudança da qual todas as outras dependeriam. É por isto que cada coletivo deverá decidir o passo concreto

26. Onde, de um modo geral, pode-se avançar muito mais.

27. Ex.: a mudança de nota para relatório na avaliação. Há o risco de se exigir que o professor faça relatórios sem que sejam alteradas suas condições de trabalho (menor número de alunos ou carga horária adicional); com isto, ele passa a usar seu tempo útil com preenchimento de relatórios sobre os quais não terá tempo de refletir e, o mais importante, nem usará para intervir na superação das dificuldades que foram encontradas. Por outro lado, a falta de um registro mais elaborado faz com que muitos aspectos do desenvolvimento discente passem despercebidos. Eis a tensão a ser administrada.

28. Se a escola quer mudar, necessariamente teria que primeiro mudar o diretor. Não, o salário dos professores. Não!, sua formação...

que será dado naquele momento. E em todas as dimensões, em todo este leque de iniciativas que se abre, a perspectiva é sempre de aproximações sucessivas, porque não temos as condições ideais (e nem podemos ficar esperando-as para daí começar...).

Devemos ter a visão de processo também em relação à própria atividade supervisora: esta nova coordenação que desejamos ser, ainda não está pronta; está se fazendo.

Avaliação

O mesmo empenho que temos na avaliação do aluno, deveríamos ter na avaliação do trabalho da escola, das nossas atividades, relacionamentos, etc. Trata-se da função crítica (cf. Criticidade, vista acima), de ter coragem de questionar o trabalho, não ficar comprometido com a *imagem*. A avaliação, quando de fato é avaliação (e não mera classificação para exclusão), é fator de revitalização pessoal e institucional, na medida em que ajuda a localizar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avançar na direção desejada.

É preciso ter uma nova relação com o erro: entendê-lo como parte da aventura de construir o novo. Abrir mão daquela posição de "infalível", pois tal atitude conduz necessariamente à reprodução do mesmo (que seria a única garantia de não errar – a pergunta que poucos se fazem é: quem garante que o que se vem fazendo está certo?). É impressionante como isto está impregnado: por medo dos olhares, do julgamento dos colegas, as pessoas sequer se expressam no grupo; num quadro competitivo subjacente à dinâmica dos relacionamentos, perguntar algo seria como "perder" frente ao outro; não se expor passa a ser uma forma de se proteger, de não ter sua imagem *arranhada*; não saber ou ter um saber diferente seria uma desvalia. No paradigma emergente, percebemos como até nas "ciências duras" (Física, Química, Biologia) há uma nova compreensão (cf. Einstein, Heisenberg, Prigogine, Maturana, Varela, Morin), para além da ilusão do determinismo positivista. Fazer do erro uma oportunidade de aprendizagem.

Participação

Falar em participação é nos remeternos à questão do poder e à sua longa tradição autoritária, onde era comum no interior da escola a centralização (uns decidiam, outros executavam), a interferência de outras instâncias no planejado (a escola previa uma coisa, o órgão superior determinava que outra fosse feita), a participação no periférico (naquilo que não é importante), o controle autoritário, etc. Já vimos a necessidade de

criar uma nova cultura neste campo.²⁹ Cabe, pois, ao supervisor procurar realizar a construção da proposta pedagógica da forma mais participativa possível. Como sabemos, a participação, entre outras coisas, leva à diminuição das resistências internas à mudança.

Muitas vezes, emerge uma dúvida nos supervisores: "Não seria o caso de impormos algo, para ver se assim a coisa muda?" Por exemplo: "O conteúdo tem de ser este e acabou. Se algo é bom, a coordenação não poderia impor, 'com jeitinho'?" A questão de fundo aqui é: fazer algo por imposição ou por convicção? Aparentemente o resultado é o mesmo (fez-se a coisa), mas a dinâmica interna no sujeito é totalmente diferente. É fundamental a participação do professor no processo de mudança na condição de **sujeito** e não de objeto. É preciso lembrar que quem vai estar em sala de aula no cotidiano é o professor, e se não estiver minimamente convencido, o trabalho fica só de superfície. Por outro lado, alguns orientadores pedagógicos, querendo superar a posição autoritária, acabam assumindo uma posição espontaneísta. Ser libertador não significa não ter proposta, mas sim não querer impor suas propostas. Vivenciar a dialética entre a direção da equipe e a iniciativa do professor (como vimos na Continuidade-Ruptura). A supervisão tem dever de provocar,³⁰ mas respeitar a decisão coletiva. Este é um processo um tanto mais lento, mas muito mais eficaz.

Quando um supervisor, velada ou ostensivamente, pretende impor determinado comportamento a um professor ele nega com essa prática a educação que ambos pretendem ver promovida. A negação do sentido educativo também acontece quando o professor recusa-se a considerar as perspectivas de aperfeiçoamento profissional que o supervisor coloca à sua disposição. (Silva Jr., 1984: 109)

Assim, consideramos importante que o coordenador tenha sua proposta de educação, sua concepção de planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, etc. e que lute por ela, através de uma **diretividade interativa**, qual seja, uma diretividade que leva em consideração as posições dos outros, que é aberta e firme, marcada, ao mesmo tempo, pelo profundo respeito e determinação (dialética entre ternura e vigor).

No cotidiano escolar costuma haver uma expectativa instalada sobre o papel do coordenador pedagógico, de tal forma que quando ocorre mudança, a pressão é tão grande que o novo coordenador termina se enquadrando no modelo existente, naquilo que já se esperava dele; a expectativa formata o desempenho. Por isto a análise histórica é de grande valia também para a compreensão da figura da supervisão (os papéis que foram construídos, o imaginário do poder instalado no outro ou no grupo).³¹

29. Cf. Capítulo 2.

30. Propor, subsidiar, interagir, questionar, problematizar.

31. Caso da professora que disse que "era a direção que pedia" que desse determinados conteúdos, sendo que, na verdade, isto nunca tinha acontecido naquela escola (mas talvez em outra, ou com uma amiga, etc.). Estava no imaginário, tinha incorporado o modelo.

Existe, digamos assim, o poder *real* que o sujeito tem e o *imaginário*, ligado a uma projeção coletiva que deriva de uma certa tradição, de uma certa forma de ver a hierarquia na escola.

O coordenador deve ser mais educador, menos burocrata, controlador. Não adianta querer resolver os conflitos na base do poder autoritário; educação é antes de tudo envolvimento, compromisso. Ninguém tem condições, p. ex., de controlar o que professor faz realmente em sala de aula; mesmo quando se consegue algum tipo de controle, vem a dúvida: como se comportará quando cessar o controle? Por isto, há que se *ganhar* o professor para a proposta. Um caminho bem concreto e adequado³² de realizar isto é através da decisão coletiva do que vai ser feito (ou não).

c) Estratégias Complementares de Trabalho

Quanto às formas de atuação da supervisão, encontramos as mais diversas: atendimento individual ao professor (sistemático ou de acordo com solicitação); orientação individual ou coletiva para o planejamento de sala de aula; sessão de orientação semanal por série, ciclo ou área; acompanhamento de aulas; coordenação das reuniões pedagógicas; reunião sistêmica com equipe diretiva; busca de subsídios para os docentes; análise de material didático; participação em projetos específicos; assessoramento para a produção de material didático; estímulo à pesquisa; incremento da formação permanente através da organização de cursos ou palestras para professores; etc. Encontramos ainda coordenadores que fazem questão de dar aula na própria escola, para não deixarem o vínculo com a sala de aula. De qualquer forma, o importante é que não perca o eixo central do seu trabalho, como vimos acima: a qualificação do processo de ensino, como forma de possibilitar a efetiva aprendizagem por parte de todos.

Alguns professores usam o fato de o supervisor não estar em sala de aula como estratégia de resistência: "Só eu é que sei como é difícil o trabalho lá".³³ Ora, estar em sala não significa necessariamente ter maior grau de consciência (padeecer de um problema não traz automaticamente a consciência; se assim fosse, não teríamos mais pobreza no mundo, uma vez que os pobres, por viverem a pobreza, teriam consciência de sua raiz estrutural e já teriam feito a revolução...). Já apontamos anteriormente a necessidade que vemos de o coordenador ter tido experiência docente. Porém, o fundamental é a sensibilidade, a capacidade de refletir criticamente sobre aquilo que se vive. Objetivamente, temos supervisores que,

32. Existem outros, perigosos: cair na linha intimista ou psicologizante da "sedução" do professor.

33. Na verdade, este é um típico argumento "fim de linha", antialógico, pois se se considera que cada situação de aula é uma, e ainda que, diante da mesma situação, cada professor pode ter uma percepção diferente, ainda que o supervisor estivesse em sala, segundo esta linha de raciocínio, nada poderia dizer dada a especificidade de cada situação...

embora não estando neste momento lá, compreendem muito mais concretamente (no sentido dialético do termo) a realidade de sala do que alguns colegas professores que só sabem usar os episódios de classe para justificar o que não fazem, ao invés de se perguntarem sobre o que está por detrás destas manifestações.

Entendemos que o fato de a instituição ter mais de um coordenador pedagógico é um elemento facilitador para um trabalho mais democrático e criativo. Não é raro a coordenação pedagógica desempenhar também outras funções (coordenação de curso, orientação educacional, orientação de convivência, assistente de direção, etc.), o que pode levar a uma inversão de prioridades da função pedagógica ("não dá tempo"), para a qual devemos estar atentos.

Quanto às formas de vínculo da supervisão com a escola encontramos basicamente duas: o coordenador no interior da escola, como membro do grupo (podendo ser alguém que tem habilitação específica ou um professor-coordenador, indicado por seus pares para assumir a função). Uma segunda forma de vínculo é a do profissional sediado na mantenedora e que visita periodicamente as escolas (supervisão itinerante);³⁴ de um modo geral, este modelo acontece ou como decorrência de uma visão centralizadora e com um certo ranço autoritário de controle, ou em função da falta de recursos para contratar novos profissionais para a escola. Ultimamente, alguns gestores têm buscado um modelo híbrido em que fundamentalmente o supervisor fica na escola, mas tem um tempo semanal de trabalho na mantenedora (ex.: sexta-feira à tarde), como forma de possibilitar, ao mesmo tempo, um espaço de formação diferenciado e uma articulação enquanto rede.

Elencamos, a seguir, algumas práticas não como *receitas* mas como exercício de partilha de experiências de coordenadores que estão na mesma lida, procurando renovar a prática educativa.

□ A supervisão deve buscar estratégias adequadas de interação com os docentes, indo além do famigerado "colocar texto na mão do professor". Não estamos condenando a prática de dar texto para ler; o problema é quando isto é feito sem o menor cuidado, sem preparação, sem adequação do texto à realidade concreta, etc. Outro problema é quando apenas este tipo de prática é desencadeado pela supervisão.

□ *Estar antenado*: procurar se informar sobre experiências que estão acontecendo na nova direção. Ir ver, levar professores, colocar em contato com práticas que estão dando certo.

□ *Ter visão estratégica*: identificar no grupo quem está querendo mudar, quem está mais aberto; fortalecê-los. Não concentrar todos os esforços e energias em quem não está aberto, pois isto pode levar a *sugar* o ânimo e deixar sozinhos outros que estão querendo mudar. Buscar apoio em

quem está vivo, em quem não se entregou. De preferência, entre os professores; depois, se abrir também para alunos, pais, funcionários.

□ Considerando a complexidade dos processos de transformação, para avançar, podemos recorrer ao estudo de casos concretos: como determinar o indivíduo ou grupo conseguiu realizar determinada transformação; "análise concreta de situações concretas". Este é um bom método de aprendizagem para a inovação: toma-se uma situação objetivamente transformada e estuda-se seu processo, tentando descobrir os determinantes da mudança.³⁵ Esta pode ser uma metodologia de aprendizagem da transformação: aprender com a história. Podemos atingir mais o professor a partir da análise de sua atuação, de episódios concretos, do que se levantarmos, logo de início, bandeiras gerais. Pela análise concreta de sua situação, chegar às questões que condicionam sua prática; a partir desta identificação, ficará mais fácil a superação, uma vez que a reflexão teórica ganhou significado para ele.

□ O acompanhamento de aula é um poderoso recurso para a formação do professor, desde que seja feito adequadamente. Infelizmente, no passado a visita à sala de aula foi usada como forma de vigilância e controle sobre o docente. Hoje a visão é totalmente outra. Entendemos que é um privilégio ter alguém para assistir nossa aula e depois sentar e dar a devolutiva, refletir conosco suas observações, visando a tomada de consciência e o eventual avanço da prática. Depois de uma certa caminhada, onde o grupo já adquiriu confiança, os professores podem ter suas aulas assistidas ou filmadas e discutidas no coletivo.

□ Superar a exigência de os instrumentos de avaliação terem de ser autorizados pela coordenação/supervisão antes de serem aplicados.³⁶ Este costume se revela deveras contróvertido na prática, e de mudança muito difícil. É interessante observar a contradição na equipe dirigente neste sentido, pois defendem com ânimo as propostas de diminuição da ênfase na avaliação classificatória por parte do professor ("para que venha a fazer parte do processo"), mas quando são questionados sobre a expectativa de que têm de autorizar o instrumento, a reação é muito forte, chegando a ser agressiva. O argumento, mais uma vez, é cheio de boas intenções: proteger a imagem do professor e da escola diante da comunidade: "O que iriam dizer se uma prova saísse com erros?" Só que não se apercebem que fazer isto é dar ênfase à avaliação, é desconectá-la do processo. Poderíamos indagar: o que é mais importante: a prova ou a aula? E acaso o professor tem de dar a aula antes para a equipe? Tal prática é, para além

35. Exemplo: professor que inovou sua metodologia de trabalho em sala de aula; como foi possível essa transformação da realidade? Outro exemplo: numa escola, enquanto todos professores reclamam da indisciplina de uma determinada turma, um professor está conseguindo fazer um bom trabalho; como? Por quê?

36. Não estamos nos referindo aqui à exigência administrativa, de ter alguém que receba os materiais que devem ser encaminhados à gráfica para reprodução. Isto é tranquilo. A situação em pauta é aquela em que a supervisão deve analisar antes de mandar (e só manda se estiver de acordo).

34. Estes modelos, na verdade, vinculam-se a duas tradições: o primeiro (na escola), ao europeu (em especial, França e Bélgica); o segundo (centralizado), à americana (cf. Atta, 2002).

das boas intenções, insistentes, uma forma de manter o professor numa situação infantilizada, já que sabe que sempre haverá alguém sanando suas eventuais falhas. A necessidade de superação do papel de *controle* por parte da coordenação em direção ao de *formação* não é facilmente compreendida. É claro que compete à coordenação acompanhar *também* a avaliação (até porque se acompanhasse tudo menos a avaliação, ainda que pelo caminho da negativa, estaria dando destaque à avaliação), mas não com esta exigência de **anterioridade** à sua realização. Assim, se neste acompanhamento percebe algum problema, com certeza a coordenação vai dialogar com o professor. Este, por sua vez, sabendo que terá que assumir a responsabilidade diante da comunidade, na elaboração do próximo instrumento ficará mais atento aos aspectos levantados, podendo até pedir ajuda aos colegas ou à coordenação. Mas vejamos a diferença: na primeira situação ele é obrigado a "submeter" o instrumento à supervisão; na segunda, ele procurou a ajuda da supervisão; qual das duas é mais educativa? Entendemos que desta forma qualifica-se tanto o trabalho do professor quanto da equipe.

□ Reduzir o burocrático ao mínimo, estar atento para que não comprometa o fundamental do trabalho educativo.

3—Dimensão Conceitual

Existem diferentes visões sobre educação, ensino, aprendizagem, planejamento, projeto político-pedagógico, etc., tanto no que diz respeito à concepção quanto à execução. Cabe à coordenação buscar clareza conceitual, conhecer, discernir e elaborar a síntese pessoal (bem como favorecer a coletiva). O coordenador deve revelar inteligência no trato das questões; saber argumentar, não ficar preso aos aspectos formais, mas buscar a lógica interna, a pertinência daquilo que está em pauta.

Toda relação educativa implica um processo de construção do conhecimento, embora não se limite a ele. A relação educador-educando na escola está fortemente marcada pelo conhecimento. O coordenador precisa ter uma formação específica neste campo. Trata-se de colaborar na construção de um **método de conhecimento**, que responda não só à pergunta do "o quê", mas também "por quê", "para quê" e "como" conhecer. Um dos papéis centrais da supervisão é justamente criar condições para que o professor descubra a melhor forma de ajudar o aluno a aprender.³⁷

A rigor, o que está em questão não é só o domínio crítico das diferentes teorias que informam contemporaneamente a ação educativa, mas ajudar o professor a ser produtor teórico, a ser autor, a perceber os pressupostos da sua ação educativa, a fazer a *epistemologia da sua prática* (cf. Schön, 2000), a teorizar sobre ela.

37. Ver C. S. Vasconcellos, *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*.

Entendemos que a postura da supervisão em relação às novas contribuições teóricas deve ser de abertura, mas sem baixar a guarda do senso crítico, para não cair na *síndrome dos modismos*.³⁸ Uma coisa é entrar em crise diante de cada nova manifestação teórica que aparece, e querer abandonar todo o trabalho que se vinha fazendo; outra, é estabelecer um diálogo com a nova contribuição, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Com isto, se diminui o estresse informacional entre os professores, resgatando, reafirmando o que é essencial. Chegam a ser desconcertantes algumas situações em que o educador cita um autor, cita outro e depois outro e... e fica por isto mesmo, qual seja, não se sabe o que pensa a respeito, ou se pensa, pois como afirma E. Bloch (1985-1977), *o homem que não aprendeu a pensar (...)* repete o que outros já repetiram (1949: 10). A partir do confronto com o pensamento do outro, o sujeito deve construir o seu ponto de vista. Autoria para gerar autonomia.

a) Construção-Desconstrução

No processo de formação permanente do professor, o desafio não está apenas em construir um conceito, mas em desconstruir outros já instalados. Eis aqui mais uma tarefa delicada. Acompanhando processos de mudança na instituição, alguns coordenadores ficam um tanto angustiados com a assim nomeada "passagem da teoria para a prática", uma vez que os professores parecem já dominar determinada concepção teórica inovadora, mas a prática nova "não vem". Evidentemente, nesta *passagem* há um enorme leque de questões envolvidas,³⁹ porém pode estar em jogo uma que também é teórica: partindo do pressuposto de que por detrás de toda prática sempre há uma mediação simbólica, uma *teoria*⁴⁰ pautando-a (dado o caráter teleológico, de intencionalidade da atividade humana, bem como a necessidade de um mínimo de coerência interna do sujeito),⁴¹ levantamos a hipótese de que o que pode estar dificultando a nova prática é esta teoria subjacente, tácita, enraizada no sujeito.⁴² Em outras pala-

38. Um dia fomos tradicionais, noutro, modernos, tecnicistas, libertadores, construtivistas, sócio-interacionistas, etc. Sobre modismos, ver capítulo 10.

39. Ver, p. ex., o quadro "Possíveis Mediações para romper Resistências", do Capítulo 2.

40. Como se pode depreender, estamos usando aqui *teoria* não como uma concepção metódica, sistematicamente organizada, mas num sentido bastante abrangente de conjunto de representações mentais.

41. *Qualquer que seja o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é o que ocorre também com as formas mágicas de pensar* (Freire, 1986: 40). *Não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios atores, que não deixam de se explicar, de se justificar, inclusive para dizerem, por vezes, que as suas condutas são automáticas ou tradicionais, que são c que são porque é assim que deve ser* (Dubet, 1996: 100).

42. Com as devidas ressalvas, tal saber poderia ser associado ao que Paulo Freire se refere como sendo *saber de experiência feito* (1981b: 68), ou à releitura que Boaventura Santos faz de *senso comum* (1996: 56).

bras, podem estar convivendo no sujeito a teoria desejada (inovadora) e a teoria enraizada (conservadora),⁴³ enquanto esta não for trabalhada, dificilmente aquela poderá assumir o papel de guia da prática; tendo em conta que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, trata-se, a rigor, de um trabalho de (re)construção, no qual o sujeito estabelece um diálogo interior⁴⁴ entre ambas as teorias.⁴⁵

Superar Formalismo

Com o avanço da produção e circulação de novas concepções pedagógicas, temos atualmente o perigo de ver tudo resolvido formalmente, nos discursos: PPP, interacionismo, gestão democrática, avaliação formativa, trabalho por projetos, inclusão, etc. Mas, como aceitar isto com tranquilidade, sabendo que toda esta geração de professores que está na ativa foi formada num outro paradigma de ensino? Por mais que o indivíduo esteja "convertido" às novas perspectivas de trabalho, tem em si traços das outras em que foi plasmado. Será que, de uma hora para outra, todas estas marcas simplesmente "sumiram"? Um indicador desta falta de internalização das novas proposições é a facilidade com que as inovações são interrompidas quando da mudança dos gestores do sistema de educação⁴⁶ ou até das lideranças no interior da escola.⁴⁷ Aliás, e sem querer ser pessimista demais, às vezes, até mesmo sem alterações nestes níveis, a escola simplesmente deixa de realizar uma prática inovadora porque ela própria não tinha consciência do valor (limitado, mas efetivo) de tal atividade.

Ora, justamente as dúvidas, as visões diferentes, assumidas e explicitadas, podem ser a ponta do *iceberg*, e sobretudo nos dar o *flor da meada*, possibilitando o aprofundamento. Se quisermos de fato mudar a prática, temos de possibilitar a emergência destes discursos subjacentes, que não são os inovadores veiculados, mas que estão presentes em nós. Podemos nos remeter à distinção que os gregos antigos faziam entre os vários tipos de saber: *episteme* era o conhecimento verdadeiro, sistematizado, 'ciência'; *doxa* era o saber comum (isto é, corrente), espontâneo, a

43. Exemplos: acredita no valor da metodologia participativa em sala, mas tem enraizada muito fortemente a metodologia meramente expositiva; deseja fazer a avaliação não-classificatória, todavia deseja também preparar os alunos desde cedo para os exames (concursos, vestibulares); critica Skinner, mas no fundo acha que as pessoas só funcionam na base de esforço-recompensa, etc.

44. É interior porque acontece no sujeito, mas isto não significa a dispensa da mediação exterior (colegas, alunos, supervisão, etc.).

45. Sobre a questão dos níveis de consciência, ver C. S. Vasconcellos, *Para Onde Vai o Professor*, p. 168 e ss.

46. Ex.: entrada de um partido político de ideologia educacional bem diferente do anterior.

47. A simples transferência de um coordenador pedagógico pode significar o fim de uma série de práticas que a escola vinha fazendo.

crença, a opinião (de caráter imediato, baseado na aparência, na *empeiria*: experiência sensorial),⁴⁸ *téchne* o saber prático (advindo de uma intervenção no real, uma atividade que segue determinadas regras, portanto, considerada superior à experiência, mas inferior à *episteme*); *sofia* era o saber fundado na longa experiência de vida, a sabedoria, uma espécie de síntese dos anteriores.⁴⁹ Num certo sentido, poderíamos dizer que o desafio posto para a coordenação é o de deixar aflorar *doxa* e *téchne*, para que a *episteme* possa se dar de uma maneira mais efetiva e completa, e se constituir em *sofia* (o professor como intelectual). A *prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de 'arqueologia' da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma* (Freire, 1981a: 100). A supervisão pode, logo no início do trabalho, pesquisar junto aos professores quais as representações mentais que têm em relação à escola, ao ensino, às várias dimensões do trabalho (inclusive à própria supervisão). Do ponto de vista da coordenação, é a oportunidade para tomar contato, trabalhar estas representações, ver com os olhos do outro, resgatar as positivities, bem como enfrentar os eventuais preconceitos, desconstruir os equivocos.⁵⁰ Já para o professor, é a oportunidade de tomada de consciência, de apropriação de conteúdos da sua consciência que poderiam estar passando despercebidos.

Clima de Respeito e Liberdade

Para que possa se dar este trabalho de (re)construção, antes de mais nada, tal concepção precisa vir à tona, ser explicitada. Isto reforça a necessidade de um clima não ameaçador, de abertura, onde o docente possa se sentir suficientemente seguro para se colocar e, a partir daí, se dar a interação, o diálogo problematizador. Ao coordenador é solicitado ser um *inter-locutor qualificado*, uma vez que *deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança* (Patto, 1990: 352).

Se o clima na instituição é de constrangimento, existe o risco de as dúvidas, as discordâncias, não serem explicitadas; omite-se o questionamento sobre o andamento do processo só para não dar a impressão de que se é tradicional, retrógrado, contra a proposta; o professor pode ficar

48. Para Platão (427-348 a.C.), *doxa* não é um simples não saber, mas algo situado entre a perfeita ciência e a absoluta ignorância (cf. Mora, 1986). Embora normalmente tivesse um caráter negativo, em alguns momentos admite que a opinião pode ser "boa".

49. Cf. Severino, 2001: 120; Saviani, 1991: 22.

50. A expressão, p. ex., de uma queixa por parte de um professor, não significa que necessariamente ela corresponda à realidade; de repente, a queixa vem de um viés ("Ah, mas ninguém colocamos o aviso no quadro há 15 dias..."); mas o fato de ser explicitada, permite o esclarecimento. Numa outra situação, a queixa pode ser pertinente, possibilitando a reparação.

preocupado com a sua imagem e/ou da escola: certas dúvidas já *não podem* mais existir (principalmente quando a instituição já fez uma certa caminhada); certos temas ou posicionamentos seriam tabus. Evitar o erro histórico de determinada proposta virar *dogma*, pois neste caso passa a haver um compromisso com a aparência, criando duas escolas: a real e a “do papel”, o que, conseqüentemente, inviabiliza qualquer mudança efetiva já que a reflexão está descolada da realidade.

A autêntica educação só pode se dar num ambiente de liberdade; esta é uma exigência básica para o desenvolvimento humano. A autonomia, uma das grandes metas educativas, não se constrói sem espaço concreto de opção. Por isto, é preciso um clima adequado na instituição para que as pessoas se coloquem, tenham coragem de dizer: “Não sei, não concordo, não está claro para mim; por quê? Para quê?”, e a partir disto, possam decidir. Garantir condições para o pensamento divergente, espaço de liberdade!

Provavelmente, nas primeiras tentativas de trabalho nesta linha, a coordenação precisará recuperar o sentido de tal prática, uma vez que, para muitos professores, isto de ficar ouvindo o que pensam os colegas é “perder tempo”.

O clima de acolhimento favorece também a superação do constrangimento interior: em certos contextos, o sujeito não se manifesta por se sentir envergonhado e culpado pelo fracasso do ensino. Neste caso, seria importante ajudar a perceber que a crise do ensino não foi provocada pelos educadores (o que não significa que não tenham algo a ver com isto, enquanto tarefa, projeto, intervenção).

Construção-Desconstrução exige Autêntico Diálogo

Quando analisamos a questão do autoritarismo,⁵¹ nos deparamos com duas grandes pragas, duas atitudes que acabam constituindo um perverso par complementar:

- Autoritarismo: dogmatismo, ser dono da verdade, não ter autocrítica, cercear o direito de expressão do outro;
- Infantilismo: omissão, não lutar por seus direitos, comodismo, cinismo, demissão em ação.

Como forma de superação desta polaridade imobilizadora, apontamos algumas exigências:

□ Por parte de quem está em dúvida ou discordando, há um duplo movimento a ser desencadeado: primeiro,⁵² o auto(re)conhecimento; de-

51. No Capítulo 2; as relações de poder interferem muito na criação de campo favorável (ou não) ao diálogo.

52. Este primeiro está a apontar mais um aspecto lógico do que temporal, uma vez que este movimento, além de não ser intelectualista (não pode ficar só no mundo das idéias, mas pede o vínculo com as práticas do sujeito) e individualista (pede a relação com os demais), é um processo recorrente, de idas e vindas, de aproximações sucessivas.

pois, o trabalho em cima disto. Antes de tudo, o educador deve *cultivar a alma*, conhecer-se,⁵³ se reconhecer: no trabalho *arqueológico*, poder perceber suas várias camadas de discursos, sentimentos, percepções; ter coragem de se investigar, ver as representações (idéias, conceitos, mitos, formações, imagens, fantasmas) que o habitam (ou que passam, que circulam por ele).⁵⁴ *Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes — conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia —, ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo* (Adorno, 1995: 136). Aquela curiosidade epistemológica que cabe ao professor despertar no aluno em sala de aula, ele deve ter não só em relação ao objeto de conhecimento com o qual trabalha, mas também consigo. Enquanto atividade crítica, não basta tomar conhecimento: é preciso a percepção dos condicionamentos destes conteúdos da consciência (cf. Pinto, 1960, V. 1: 20), seja para não entrar num jogo desgastante de autotulpabilização, seja para permitir identificar caminhos de superação. Todavia, o reconhecimento não é suficiente; há necessidade da inserção crítica, da ação (cf. Freire, 1981b: 40). O educador deve falar, não se infantilizar, não se omitir; ser transparente, ser verdadeiro. Ouvir, revelar abertura de pensamento, inteligência no confronto de argumentos; não boicotar o trabalho do outro só porque tem posição diferente. Esta postura parece algo relativamente simples, mas sabemos da dificuldade de sua concretização sobretudo pelo fato de o professor intuir que sua autoridade vem do conhecimento e admitir, p. ex., que não domina determinado saber seria como que fazer um movimento autofágico, de auto-anulação (ao invés de entender este reconhecimento como sendo justamente aquilo que vai lhe permitir chegar a este conhecimento e afirmar, portanto, sua genuína autoridade de ser eterno aprendiz). Além disto, há a secular imagem projetada para o professor como sendo o que sempre sabe, o que não tem dúvidas, o que não pode errar. É preciso ter humildade⁵⁵ para perceber suas limitações e disposição para correr atrás das superações que julgar necessárias.

□ Por parte da instituição (e de seus representantes): propiciar momentos sistemáticos para a reflexão e expressão dos educadores (ex.: reunião pedagógica semanal);⁵⁶ ter capacidade de acolher (e combinar, ao invés de antagonizar) as diferenças; buscar garantir o clima de respeito;

53. Lembrar do mote de Sócrates (470-399 a.C.) tomado da inscrição no templo de Apolo em Delos: *Conhece-te a ti mesmo*. Nos parece que fica claro que esta é uma atividade que ninguém pode fazer pelo outro; corresponde a um automovimento do sujeito.

54. Não necessariamente que a pessoa *perceba* aquilo ou assuma aquilo como uma linha de atuação, mas, de alguma forma, o perpassa (e, às vezes, nem ele mesmo tinha se dado conta até então).

55. A postura do autêntico mestre (e do verdadeiro pesquisador) só pode ser de humildade, por reconhecer a grandeza e complexidade do mundo em que está inserido.

56. A existência do espaço propicia o desenvolvimento do hábito de reflexão, de busca de autoconhecimento.

dar condições de estudo e aprofundamento para quem está em dúvida ou discordando; explicitar os motivos das opções e posicionamentos institucionais.⁵⁷ A prática de colocar concepções teóricas em questão⁵⁸ tem se revelado produtiva como forma de ajudar a desmistificar o saber "pronto e absolutamente verdadeiro", diante do qual só caberia "aos pobres mortais" dos professores se curvarem. Outra iniciativa é a de resgatar as práticas significativas⁵⁹ que estão acontecendo em sala de aula, uma vez que isto fortalece a auto-estima do professor, favorecendo que venha a se expressar com mais frequência e segurança. A instituição deve fazer o exercício da dúvida metódica, auto-avaliar-se, não se colocar como acabada, como modelo indefectível a ser seguido. Estas várias iniciativas, no entanto, não devem ofuscar a interação, o diálogo problematizador:

O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é a sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina de atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas idéias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem... (Freire, 1980: 35)

Estamos, pois, mais uma vez, investindo no *diálogo* (a palavra circulando em/através/entre nós), no valor limitado, mas efetivo das idéias, das representações.⁶⁰ E para que haja diálogo, o mínimo que se exige é o falar e o ouvir; mas para que o diálogo seja autêntico, fecundo, se de um lado pede-se o clima de liberdade, de outro, pede-se uma atitude interior de abertura, de acolhida, de reflexão. Paralelamente, para dar mais vigor à interação, é preciso buscar competência a fim de enfrentar os discursos concretos, os argumentos que vão surgindo no diálogo, que, por ser autêntico, provavelmente não estará formatado nos discursos institucionais até então elaborados.⁶¹

Temos observado que a existência de um referencial comum (Projeto Político-Pedagógico, p. ex.) é um elemento que ajuda a não criar "pânico", insegurança muito grande, que levaria o sujeito a não se manifestar por entender que sua fala colocaria o grupo sob impasse, sob uma situação muito caótica, ameaçadora.

Para ajudar a avançar, a supervisão pode solicitar que o professor registre suas questões; o colocar por escrito, antes de tudo, favorece a

57. "Ah, mas isto é óbvio". Pode ser para quem está propondo, porém não para o outro.

58. Ex.: um encontro em que educadores favoráveis e contrários à idéia de *múltiplas inteligências* debatem abertamente.

59. Tendo como referência o projeto educativo libertador.

60. Palavra: nosso limitado, porém indispensável, recurso de pensamento e de interação com o outro e com o mundo. Não queremos colocar no *logos* toda a solução; sabemos que há muita coisa inconsciente ou determinada socialmente. Só que a nossa maneira de enfrentar o mundo passa muito fortemente pela palavra, inclusive a tentativa de apropriação de certos conteúdos inconscientes (Piscianálise); vejamos também a Sociologia, a Política: através de palavras tentamos *ordenar* este mundo que nos cerca e desafia.

61. Estes argumentos emergem de mitos, preconceitos, fragmentos de discursos das mais diversas ordens (influência familiar, da mídia, dos amigos, etc.).

consientização: tomar contato com o que pensa e o que faz,⁶² além disto, possibilita a sistematização e permite a reflexão mais organizada e crítica sobre suas inquietações (não só em termos pessoais, mas também pelo coletivo escolar). A supervisão deve fazer o mesmo! Sistematizar e fazer memória: o registro permite a (re)constituição da história de vida profissional e institucional.

Quando há todo este cuidado, o sujeito que se convence da proposta se convence por inteiro (ou pelo menos num nível de fragmentação bem menor), de tal forma que sustentará a inovação, porque esta agora lhe passa pelas *entranhas*, e não porque alguém está a lhe cobrar externamente.

b) Saberes Disciplinares

Em relação ao domínio dos saberes disciplinares por parte dos coordenadores, encontramos duas tendências equivocadas: de um lado, os que se acomodam, valendo-se de sua "posição hierárquica" ou "em nome da democracia", e defendem que quem tem de entender de cada matéria é o professor respectivo, não se colocando o menor desafio de avanço na compreensão das diversas áreas do conhecimento. De outro lado, encontramos aqueles que vivem angustiados, querendo conhecer tudo de tudo, seja para controlar o trabalho dos professores, seja para tentar ajudá-los. São posicionamentos que precisam ser superados.

Entendemos que o supervisor deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como a uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa. Assim, a coordenação pedagógica não precisa entender em profundidade de todas as áreas de conhecimento. A dificuldade de mudança em algum aspecto indicará a necessidade de uma formação mais concreta. Exemplo: surge uma questão forte na alfabetização ou no ensino de ciências através da história dos conceitos, que o grupo por si não está dando conta; caberá à coordenação se capacitar para ajudar ou chamar alguém que possa fazê-lo.

Na linha da formação permanente, da mediação crítica, a intervenção da supervisão centra-se cada vez mais na reflexão conjunta com o professor sobre sua prática (ajudando-o a identificar crenças, saberes ou teorias subjacentes), do que na transmissão de conhecimentos ou modelos de ensino (cf. Oliveira, 1992: 15).

Em cada realidade escolar há a necessidade de um novo aprendizado. O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre

62. A relação entre pensamento e linguagem é de complementaridade e não é de identidade (cf. Vygotsky, 1987: 29 e ss); muitas vezes, quando colocamos no papel, quase que nos surpreendemos positivamente com aquilo que "saiu da gente mesmo"; outras vezes, ao ver nosso escrito, "estranhamos", temos possibilidade de um distanciamento e de fazer a crítica, estabelecendo um diálogo conosco mesmos.

a prática, busca cursos de aperfeiçoamento, troca experiências, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores, da mesma forma que pode também dar sua contribuição na formação dos professores. Deve haver, portanto, uma verdadeira interação entre professor e supervisor, já que um necessita do saber do outro para fazer avançar o próprio trabalho.⁶³

No processo de ensino-aprendizagem não existem regras exaustivas (que possam prever tudo), daí a necessidade de se manter a dialética entre o particular (o que é único, singular, diferente) e o universal (teorização, sistematização, generalização, abstração), sendo que, como decorrência dos papéis institucionais, o professor tem enquanto solicitação mais imediata o pólo do particular, ao passo que o coordenador pedagógico, o pólo do universal. Isolados, de pouco valem; articulados, provocam saltos qualitativos.

III—CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA A AÇÃO SUPERVISORA

Analisamos até aqui as condições subjetivas da atividade da supervisão. É preciso apontar também as exigências objetivas (materiais e políticas), uma vez que o coordenador é um ser concreto, atuando num contexto também concreto. Como vimos no Capítulo 2, são muitos os desafios neste campo. Tendo como referência as exigências já colocadas em termos do conjunto da escola, vamos, neste momento, nos ater a algumas práticas objetivas que podem ajudar a coordenação na consolidação de uma educação emancipatória:

- Comprometer-se com a busca de melhores condições de trabalho na escola, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto comunitário e administrativo.
- Conquistar (e ocupar bem) o espaço de trabalho coletivo constante na escola. Um dos grandes entraves colocados pelos coordenadores é o tempo!⁶⁴ A reunião pedagógica semanal pode ser a garantia de um tempo privilegiado. Este espaço é fundamental para a mudança da instituição.⁶⁵ A função de coordenação pedagógica pode ser distorcida quando ele falta: *Já as experiências em que a presença de coordenadores pedagógicos não se fez acompanhar de condições de trabalho conjunto entre pares, a tendência foi a burocratização da relação e um certo 'amarramento' do trabalho.* (Muramoto 1991: 41)

63. O coordenador precisa ter um certo domínio do objeto de conhecimento específico para poder ajudar o professor, assim como o professor precisa ter uma visão pedagógica mais ampla para desempenhar melhor sua função de educador.

64 Não se pode deixar de levar em conta aqui a necessária adequação entre o quantitativo da equipe e o quantitativo de professores: é muito diferente fazer a supervisão de 20 ou de 100 professores...

65. Remetemos o leitor para o Capítulo 5 que trata exclusivamente desta temática.

- Ter espaço para fazer acompanhamento individual (ou em pequeno grupo) e sistemático (ex.: a cada 15 dias) do professor. Ajudar a tomar consciência de sua prática e da teoria que pode estar subjacente.

- Biblioteca pedagógica na escola, para facilitar acesso do professor a livros, revistas, vídeos voltados para sua formação. Dar um basta! à cultura do "xerox" (cópia de cópia; textos que sequer têm a fonte citada).

- Ter presente que o trabalho coletivo pode se dar em diferentes e articulados níveis: interior da escola, comunidade,⁶⁶ entre escolas da mesma região, etc.

- Constituir grupo de formação entre os supervisores (por exemplo, por região, com reuniões mensais ou quinzenais).

- Organizar grupos de estudo, independentemente da escola, com educadores interessados. Estes grupos apresentam duas grandes vantagens: não há relação de hierarquia formal (todos estão na mesma condição de participantes, a coordenação é eleita livremente) e todos estão ali de espontânea vontade.⁶⁷

- Empenhar-se interna e externamente à escola para diminuir a rotatividade dos professores, a fim de que possa se constituir efetivamente um grupo de trabalho na instituição.

- Lutar pela continuidade crítica das políticas educacionais.

66. Quando existe comunidade escolar mobilizada, fica muito difícil as mudanças serem seguradas ou impedidas.

67. Já apontamos antes que a liberdade é essencial para a efetiva aprendizagem.