

# DIMENSÕES DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Miguel G. Arroyo*

Professor do Programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

---

## RESUMO

O autor discute o papel dos profissionais que exercem função de supervisor, administrador, inspetor e orientador no sistema escolar, buscando definir sua dimensão enquanto educadores. Para isto ele propõe que estes profissionais repensem sua tarefa específica dentro da escola a partir do contexto social mais amplo, onde cada vez mais se fazem presentes os movimentos populares, inclusive aqueles que lutam pelo acesso ao saber escolar.

A preocupação deste Encontro com a prática educacional no Brasil-hoje vem dar continuidade ao esforço iniciado no III Encontro Nacional por redescobrir a dimensão educativa do supervisor. Tal preocupação se insere numa atitude generalizada de autocrítica e reação aos aspectos de controle e fiscalização que por vezes acompanharam a função de supervisão pedagógica. Muitos especialistas confessam sentir-se como um corpo estranho na escola. Apesar dos esforços de caracterização legal do serviço de supervisão, muitos supervisores não encontraram ainda seu lugar funcional no processo educativo. Por vezes visto como uma ameaça ao controle administrativo do diretor, ou entrando em conflito com a função tão próxima do orientador, e freqüentemente rejeitado pelos docentes como representante do poder e como restrição a sua autonomia, o supervisor está à busca de sua identidade.

## SUMMARY

The author discusses the function of the supervisors, administrators, inspectors and counselors in the school system, trying to define their role as educators. He proposes that they rethink their specific role inside the school from the point of view of the global social context, where the popular movements, including the ones that fight for the access to elementary instruction, are marking their presence.

Esta busca de identidade do especialista em educação se revela na freqüência com que é proposta nos encontros, como tema de discussão, a dimensão educativa do supervisor, administrador, inspetor e orientador. Parece que essas categorias de profissionais da educação, consagradas na Lei 5692/71, sentem necessidade de descobrir-se em sua prática como educadores, e precisam demonstrar algo que não parece ser tão evidente — se assim fosse porque tanta preocupação em mostrá-lo? — que apesar de terem nascido para controlar e fiscalizar a educação escolar e os docentes, o diretor, inspetor, orientador ou supervisor podem ser educadores.

Para todas essas categorias de especialistas a questão nos últimos anos é idêntica: afinal, depois de dez anos da reforma, qual é nosso papel no processo educativo? Somos controladores, fiscais dos educadores-docentes, ou somos educadores especializados? A resposta a

estas questões não pode ser dada a nível de princípios, nem a nível legal no estatuto do magistério. No III Encontro Nacional tentamos recolher depoimentos na própria prática de supervisão mostrando o esforço que vem sendo feito para transformar o dia-a-dia da supervisão numa ação educativa. Acreditamos que os depoimentos não eram fatos isolados.

Este ano, o assunto volta como tema central do IV Encontro Nacional — “A Supervisão e a Práxis Educativa”. A preocupação agora não é apenas com a prática isolada do supervisor no recinto escolar, mas com a supervisão no contexto da práxis educacional brasileira. O alargamento do tema parece oportuno. Não será discutindo quem é quem no interior da escola que cada categoria de profissionais da educação encontrará sua dimensão educativa.

A preocupação central não poderia limitar-se à busca de identidade dentro da escola, mas à busca de identidade sócio-política do educador. Em outras palavras, a preocupação não poderia centrar-se em mostrar aos docentes que o especialista também é um educador, mas em responder as demandas que chegam dos setores que buscam um novo modelo de sociedade para o Brasil, e mostrar como a educação pode dar sua contribuição. Sugerimos que o melhor caminho para que cada categoria de profissional da educação encontre sua identidade é transpor os muros da escola e ir ao encontro de uma práxis educativa mais global que está dando-se com aspectos novos no Brasil-hoje. Referimo-nos à prática educativa e política inerente ao processo de consciência e organização das camadas subalternas. Trata-se pois, de encontrar a função social e política da própria escola no contexto mais amplo da dinâmica e correlação de forças sociais. É por esse caminho que o educador escolar encontrará sua identidade.

Insistimos, portanto, na perspectiva que apresentamos no II Encontro Nacional de Supervisores da Educação. Se pretendemos uma caracterização da educação no Brasil-hoje devemos partir do fato de que há uma história não oficial e uma educação não escolar que nasce e cresce na própria história de formação da classe subalterna. O crescimento dos assalariados, sua consciência e organização, suas pressões dentro e fora do sistema escolar configuram um novo contexto sócio-político e cultural onde podemos descobrir as tendências atuais da educação no Brasil.

Dois anos se passaram e de fato constatamos um movimento ativo de organização e educação das classes trabalhadoras. Assistimos a um movimento de autonomia da sociedade civil frente ao controle autoritário do Estado. Formas diversas de organização e associação se espalham a todos os níveis. A demanda da sociedade brasileira e da própria escola, que não escapa aos conflitos sociais e políticos do contexto mais amplo em que se insere, colocam os educadores de todas as categorias e níveis de especialização frente a essa nova relação de forças sociais e exigem uma tomada de posição não apenas a nível isolado, mas como classe ou categoria profissional.

As diferenças de função e de grau entre professores e pedagogos e as disputas por espaços no processo escolar tornam-se de importância secundária frente à problemática sócio-política que circunda e invade a escola,

como um todo. A questão central não é quem é quem na escola, mas quem é a classe trabalhadora, como luta e se organiza, o que ela espera da escola e de nós educadores. A classe trabalhadora mostra sua identidade. Só neste contexto, a questão da identidade do educador adquire seu sentido ou melhor, a escola é pressionada a se definir e se identificar como escola a serviço da classe.

Tentemos levantar alguns pontos sobre essa práxis educativa que vem se dando no Brasil-hoje e tentemos sugerir algumas exigências para a prática dos profissionais da educação especificamente para o supervisor.

## Atenção à História da Educação não Escolar

Poderíamos encontrar uma dupla história da educação no Brasil. Uma é a história da educação oficial, que foi se redefinindo e estruturando em momentos de recomposição das elites no poder e sobretudo em momentos de redefinição das forças produtivas. Outra é a história da educação não contada, ou a história das lutas das camadas subalternas pela expansão da instrução elementar, pelo acesso à escola, e até pela criação de escolas alternativas. Esta história esteve intimamente associada a momentos de luta pela extensão da cidadania, da participação política, pela conquista dos direitos sociais básicos, direito à saúde, moradia, alimentação, jornada de trabalho, salários, previdência social.

Hoje a história da educação passa por um desses momentos, esta sendo repensada e refeita. Notemos que se a história da educação oficial faz questão de passar pela escola como centro criador do saber e da cultura controlada a história da educação que acompanha a história da formação, luta e organização da classe operária não passa pela escola como seu centro. Hoje constatamos a mesma tendência. Os esforços existentes para repensar e refazer a educação no Brasil não se situam principalmente no interior do aparelho escolar, mas em várias frentes como associações de bairro, associações de mães, sindicatos, partidos, igrejas.

Esta característica da práxis educativa no Brasil-hoje traz conseqüências para a práxis do educador escolar. Em primeiro lugar, exige-se reconhecer que não são eles os únicos com direitos a repensar e reinventar a educação. Exige-se, ainda, reconhecer a primazia do processo educativo existente além dos muros da escola, estar atentos a ele e por-se a seu serviço. Tal posição, implica em inverter a história da educação oficial que se caracteriza por ignorar o processo de auto-educação e saber das camadas populares, impondo um saber predefinido, o saber das elites. Mas, é possível inverter a história da escola oficial? É possível colocar a escola pública — a única que precariamente chega às camadas populares — a serviço da organização do saber dessas camadas? Até que ponto estão elas interessadas na escola? Que vinculação podem estabelecer-se entre o processo de auto-educação do povo e a educação escolar? Em termos concretos, é possível vincular a práxis educativa que acompanha a formação histórica da classe operária, e a práxis escolar? A escola não nasceu para negar e controlar o saber popular? Pretender vincular ambos não é utopia? Se olharmos para a escola no Brasil teríamos de concluir que de fato sua função foi e continua a ser usurpar o saber po-

pular, desarticulando-o e nada construindo de novo, marginalizando e excluindo o povo como ignorante, inculco e embrutecido.

Mas deixemos de lado a análise da escola oficial tão freqüentemente criticada até pelos especialistas dos órgãos governamentais e voltemos para entender algumas das características do contexto educativo e político que acompanha a formação da classe subalterna. É por este caminho que poderemos encontrar algumas pistas para as questões colocadas neste Encontro.

## O Povo quer Saber para se Defender

Não há dúvida que as camadas populares estão presentes hoje na cena política, pressionando e incomodando em várias frentes. São as fronteiras agrícolas onde os posseiros lutam pela terra, e até as periferias urbanas onde áreas desocupadas são invadidas. São os desempregados exigindo trabalho e comida e os sindicatos reivindicando mais emprego, estabilidade, melhores salários, liberdade sindical. São as associações de bairro pressionando o governo por condições mínimas de vida e moradia. Nessas formas diversificadas de luta e organização, valores são redefinidos, conhecimentos são adquiridos, a consciência se alarga. Diríamos que o povo se revê e reencontra e, conseqüentemente, se reeduca e avança nos seus conhecimentos. Seu saber vai sendo reformulado e articulado numa concepção da vida e da sociedade adequada a seus interesses de classe. Conseqüentemente o processo de formação da classe operária vai acompanhado de um processo de auto-educação.

O que chama a atenção neste processo atual é que entre os objetivos da luta das camadas subalternas está a escola. Os noticiários revelam que o povo não luta apenas pela terra, transporte, salário, emprego, saúde, água, mas também pela escola e a creche. Nas periferias urbanas as populações operárias se articulam em torno de reivindicações propriamente de educação. Operários passam a enfrentar cursos noturnos para aprender e não serem tão facilmente enganados pelos patrões. Líderes sindicais sentem necessidade de aprender melhor a língua para se defenderem, para não ser envolvidos pelo discursos dos patrões e do Estado, e para se comunicar melhor com os colegas.

Que vinculação existe entre esse movimento educativo inerente às atuais formas de luta e organização das camadas populares e a luta específica pela escola? Tentar entender a vinculação que o próprio povo busca entre a práxis educativa na escola e o contexto educativo e político mais amplo é fundamental para encontrar a identidade social da prática do educador escolar.

Um ponto parece claro. Os movimentos populares e as lideranças operárias não reivindicam a escola como agência de conscientização e politização, mas como agência de transmissão do saber, conseqüentemente o que esperam do educador escolar quando a ele entregam seus filhos ou quando eles como adultos procuram a escola, não é um formador de sua personalidade, nem um educador no sentido de alguém que lhes transmita consciência, valores, atitudes por mais transformadoras e libertadoras que elas possam ser. O que esperam do docente e supervisor é que saiba abrir-lhes as portas para ter acesso ao

saber básico que lhes foi negado.

Sabemos de líderes sindicais que buscaram professores e pedagogos para as escolas dos sindicatos e recomendaram-lhes "o que esperamos de vocês é que nossos filhos aprendam geografia, história, língua, ciências, matemática pois, consciência política nós transmitimos no dia-a-dia de nossas lutas, deixem isso por nossa conta, sejam bons professores." Sabemos, também de operários e empregadas domésticas que freqüentam um curso noturno e exigiram que os professores lhes ensinassem o programa e deixassem de usar as aulas para "educá-los" politicamente sobre seus direitos de trabalhadores. Até posseiros em luta nas fronteiras agrícolas passaram a demandar cursos de alfabetização, pois sentiram em sua luta pela posse da terra que precisavam dominar a expressão oral e escrita para se defender.

A instrução passa a ser instrumento de luta, adquire, assim, uma dimensão política que a clássica dicotomia entre pedagogo-educador e professor-instrutor não tinha percebido. Esses fatos a que nos referimos parecem sugerir que a função pode adquirir uma dimensão educativa quando instruir sobre as regras de ler-escrever-contar e sobre ciências, geografia, história, se torna uma forma de fortalecer as camadas subalternas na luta por seus direitos à terra, ao salário, e até por seus direitos de cidadania sempre negados.

É oportuno lembrar que a apropriação exclusiva do saber e da instrução faz parte da manutenção do poder e do controle dos meios de produção e que a expropriação das camadas subalternas de domínio da língua, do conhecimento do seu passado histórico, das leis da natureza, faz parte do mesmo processo de seu controle político e de sua expropriação econômica. As grandes massas foram e continuam sendo mantidas como ignorantes para serem melhor controlados e excluídos. Colaborar para que sejam "instruídos", é, pois, colaborar para que sejam menos controlados e excluídos a nível sócio-político, cultural e econômico. Neste sentido, ser professor e pedagogo tem uma dimensão política forte, e ser supervisor que coloca seu saber especializado a serviço desse processo de socialização do saber tem igualmente uma dimensão político-educativa. Poderíamos cair num reducionismo ingênuo se "pensarmos que nossa prática somente é educativa quando desenvolve as dimensões cognitivas, volitivas e atitudinais das pessoas, ou quando abre e alarga a consciência, transforma valores e sentimentos. Esse reducionismo levou muitas vezes a usar a transmissão de conhecimentos e a alfabetização do povo apenas como um pretexto, ou um instrumento para fins mais 'nobres' e mais 'educativos'. Na nossa sociedade o controle do saber — e a exclusão do saber e da instrução — adquiriram dimensões políticas bem mais sofisticadas do que na Grécia antiga, onde nasceu a dicotomia entre pedagogo-educador e mestre-escola-instrutor.

Nos últimos anos tomamos consciência de que a política educacional imposta quis fazer de nós meros instrumentos supostamente neutros — a-políticos — de transmissão de conhecimentos e habilidades. Tínhamos sido desapropriados da função pedagógico-educativa. Percebemos a dicotomia antiga e sempre nova entre o pedagogo que educava com seu saber e experiência, e que ensinava os outros a ser pessoa, e o mestre-instrutor que transmitia apenas conhecimentos ou instruía sobre

as regras de ler-escrever-contar.

Um repúdio geral se notou, ultimamente, a ser reduzido à função a-política de instrutores e buscamos ansiosamente a função "educativa", supostamente política porque formava pessoas, cidadãos conscientes, politizados. Se em um momento de nossa luta foi necessário recuperar a dimensão político-educativo que nos foi usurpada com a insistência na dimensão técnica do processo educativo, hoje a questão é onde encontrar essa dimensão política. Foi necessário insistir na dimensão política da prática escolar para quebrar a neutralidade ingênua em que pretenderam isolar a escola e o educador, reduzindo o processo ensino-aprendizagem a um ato exclusivamente técnico.

A solução não está em fazer da escola uma agência socializadora e politizadora. A dimensão política deve ser encontrada no próprio processo de ensino-aprendizagem, na arte e na técnica de bem transmitir os conhecimentos básicos às camadas que mal ultrapassam o conhecimento das primeiras letras. Colocar nossos conhecimentos e nossa didática — arte e técnica a serviço da socialização e democratização do saber e dos conhecimentos básicos de língua, história, geografia, ciências, matemática é um serviço demandado pelo povo. Falamos em arte e técnica superando a tecnocracia e burocracia que impõe modelos e técnicas acabadas nos educadores, esterilizando a arte e criatividade própria de um processo educativo atento a realidade dos educandos e educadores.

Aceitar que a democratização do saber nas camadas subalternas tem uma dimensão educativa e política relevante implica em algumas conseqüências para a prática escolar dos profissionais da educação. Devem ser tomadas com certos cuidado expressões lançadas hoje com demasiada ênfase: "o professor e o supervisor são antes de tudo um educador". A intenção é correta enquanto pretende superar a visão tecnicista do professor e a visão controladora do supervisor, porém, pode ser perigosa se esquecermos que a função educativa do professor e do supervisor devem passar por sua função específica, pelos conteúdos que ele descobre e articula no processo de aprendizagem do educando, e pelos conteúdos e metodologia que aprendizagem do educando e pelos conteúdos e metodologia que como supervisor procura coordenadamente compartilhar com os docentes e alunos. Em outras palavras e dimensão educativa do supervisor passará pelo domínio dos conteúdos do programa que deve coordenar e pelo domínio da arte e da técnica de democratizar e compartilhar com docentes e estudantes um saber rico e seriamente tratado. Como exemplo concreto diríamos que a função educativa do supervisor passará pela recuperação do estudo da história e da geografia, vistos como espaços onde o aluno possa reencontrar e articular sua memória histórica, a consciência de sua formação e da formação da sociedade que o exclui, e onde possa organizar sua localização sócio-espacial.

Neste sentido o supervisor e os docentes serão educadores na medida em que recuperem os conteúdos de história e geografia reduzidos a instrumentos ingênuos de domesticação ideológica e esvaziados de substância na área dos chamados "Estudos Sociais".

Se a dimensão educativa do supervisor está mediada pelo domínio dos conteúdos do programa que coordena e pelo domínio da arte e técnica de harmonizá-

los, muita coisa deveria ser repensada nos cursos de formação do pedagogo-supervisor. Para muitos, o tempo de formação no domínio dos conteúdos e na arte e técnica de compartilhá-los e democratizá-los não ultrapassou 45 horas de metodologia do ensino específico da língua, estudos sociais, ciências, matemática. Em tão pouco tempo, como preparar um profissional capacitado para socializar o saber entre as camadas subalternas, nessas áreas? O que é mais importante, quando essas camadas pressionam pela participação no saber, conhecer algumas técnicas, metodológicas de ensino de cada área, ou dominar os conteúdos, o saber e o que é central em cada área de conhecimento para ser democratizado? Ninguém socializa um saber que não domina.

A estrutura dos cursos de formação de pedagogos parece ter privilegiado o domínio dos métodos de ensino e marginalizado o domínio dos conteúdos. Isto traz conseqüências sérias especialmente para o ensino das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau na escola pública, pois é sabido que os cursos de formação de docentes para essas séries, os cursos normais, privilegiaram igualmente o domínio das metodologias, o como ensinar, e marginalizaram o domínio dos conteúdos, o que ensinar. O apelo ao livro pré-fabricado, aos temas xerocados é uma manifestação do despreparo do supervisor e docente normalista para selecionar, recriar conteúdos que atendam às necessidades específicas dos educandos.

A demanda de participação no saber para se defender por que lutam as camadas subalternas hoje, coloca pois, questões bem concretas para os profissionais da educação, questões que redefinem a função da educação escolar e que exigem respostas no dia-a-dia da prática educativa do supervisor, o profissional que com o docente se vincula mais diretamente à socialização do saber.

## **A Exclusão da Cidadania passa pela Exclusão da Escola**

As camadas populares não estão na cena política apenas através de movimentos e formas isoladas de luta pelos direitos elementares. Notamos sobretudo, tentativas e organização política para uma maior participação na condução do destino da sociedade brasileira. A busca de novos caminhos para a democracia e a efetiva extensão da cidadania aos trabalhadores e sua real participação política é hoje uma das lutas centrais. A tradição elitista e autoritária do pensamento e da prática política no Brasil sempre excluiu as camadas subalternas dos direitos elementares à cidadania, e sempre desconfiou e até reprimiu violentamente qualquer movimento reivindicatório dos trabalhadores.

A questão no momento presente não é sobre como derrubar a ordem burguesa dominante no Brasil mas, como observar Francisco Weffort, sobre como incorporar a classe operária a uma democracia de origem burguesa, ou uma concepção liberal, como incorporar as camadas subalternas ao menos como cidadãos. Estas questões foram respondidas na prática política dos países de capitalismo avançado.

No Brasil, o liberalismo permaneceu sempre congelado, a cidadania regulada e o marco excludente e elitista

sempre foi mantido. Essa longa história ensinou aos trabalhadores que a questão não é esperar como ser incorporados a uma democracia liberal, mas como podem eles mesmos se organizar para a conquista da democracia e da cidadania. O que interessa ressaltar é, que em grandes linhas, na história social e política que atualmente vem sendo feita pela classe operária brasileira percebe-se uma consciência de exclusão, de não ter sido espaço social e político, de não participar dos bens básicos a cuja construção contribui com seu trabalho. Essa consciência é aprendida nas condições coletivas de vida. É um aprendizado lento e longo, desde criança, nas experiências de violência policial e patronal, do não acesso à justiça mais elementar, da negação do direito mínimo de organização sindical. Neste sentimento de excludência total, são compreensíveis os reclamos atuais dos trabalhadores por liberdade sindical, por organizações partidárias próprias e pelo Estado democrático de direito.

Mas que tem a ver a tradicional exclusão dos trabalhadores de formas mínimas de cidadania e participação sindical e política com a história da escola elementar e com a práxis educativa na escola?

A história da expansão da escola pública nos países modernos acompanhou a história da incorporação das camadas populares ao menos a uma cidadania controlada. No Brasil esse modelo liberal nunca se tornou realidade, predominou sempre na formulação e na prática um modelo excludente onde as tentativas de liberdade política e igualdade social foram drasticamente reprimidas. A história da instrução básica constantemente reformulada mas nunca expandida ao povo, faz parte dessa história de excludência social e política dos trabalhadores.

Seria conveniente reconstruir a história brasileira e perceber como sempre se justificou a negação da participação dos trabalhadores na vida política porque "as deploráveis condições de educação e cultura predispuham o povo a todos os desatinos". O povo era considerado por natureza inculto e conseqüentemente incapaz de governar-se. O povo é ainda tido como imaturo para a participação. O modelo dominante de tutela e controle do povo por um Estado autoritário, justificou-se sempre na suposta ignorância do povo. Entretanto, pouco se fazia pela educação desse povo, ao contrário negava-se a socialização e democratização da instrução básica por medo de perder seu controle. É interessante constatar que, na medida que os trabalhadores se organizam para a conquista da cidadania, a luta pela escola passa a adquirir um lugar privilegiado. A questão da educação no país faz parte hoje dos programas dos partidos que pretendem canalizar os interesses dos trabalhadores. Propõe-se atualmente um plano popular de educação. Vejamos como se vincula a luta pela participação e pela cidadania das classes subalternas com um plano popular de educação e quais as exigências dessa vinculação para os profissionais da educação.

### **Co-participação Popular na Escola**

Um aspecto importante para os educadores é observar que nas tentativas de organização das camadas populares pretende-se que as diversas formas de organiza-

ção cumpram uma tarefa pedagógica e educativa sem ser escolar. A nova organização pretende ser um instrumento de organização de seus militantes e dos trabalhadores em geral. "Pode ser até um instrumento de educação mais amplo, na medida em que, em sua luta, forma quadros, conscientiza, capacita a pessoas e grupos para uma ação política e, principalmente, age politicamente como um instrumento crítico de sistemas educacionais vigentes e pensa politicamente outros sistemas educacionais".

Este dado traz demandas novas para a práxis dos profissionais da educação. Em primeiro lugar, no sentido indicado anteriormente: a escola e o educador escolar não podem pretender ter a autonomia e exclusividade do processo educativo. Agências novas, criadas e geridas pelas próprias camadas populares reivindicam uma tarefa pedagógica extra-escolar. Mais ainda, as organizações políticas da classe trabalhadora se propõem exercer uma tutela crítica da escola e até pensar outros sistemas educacionais adequados a seus interesses. Esse fato significa que dos profissionais da educação será exigido uma nova responsabilidade, no sentido de ter que responder por seus atos não apenas, nem principalmente, perante o inspetor, o delegado, ou secretário, como representantes do Estado, mas perante a classe trabalhadora organizada politicamente. Até agora os intelectuais e educadores sintonizados com as necessidades populares, tentaram criar uma escola para o povo e formas diversas de educação popular. Na nova perspectiva o próprio povo e seus militantes se propõe pensar politicamente sistemas educacionais que atendam seus interesses de classe.

O fato poderá significar que a escola pública será objeto de disputa política, não no tradicional sentido de disputa partidária, mas de disputa de grupos com projetos sociais e educacionais conflitivos. Que níveis atingirão estes projetos e em que aspectos exigirão uma redefinição da prática educativa dos profissionais da educação?

Alguns aspectos podem ser previstos a curto prazo. A centralização com que foram manipulados recursos educacionais e sobretudo a forma feudal de administração escolar e de controle de conteúdos e métodos sem dar a mínima satisfação as pessoas envolvidas no processo escolar serão, sem dúvida, postos em julgamento. Conhecemos pressões de associações de bairros para uma maior presença na administração da escola. Formas diversas de co-participação popular nas decisões sobre educação e na gestão das agências, escolas e serviços pedagógicos que atingem diretamente o povo, começam a ser exigidas. As escolas e os educadores que servem diretamente às classes e os trabalhadores e seus órgãos representativos. A pressão por maior participação na administração dos serviços públicos podem levar a experiências de auto-gestão ou de co-participação do povo na escola pública através de suas organizações comunitárias, sindicatos e partidos.

Os profissionais da educação poderão resistir a estas tentativas de co-participação. Sabemos de diretores, supervisores e docentes que estão rejeitando essas tentativas de co-gestão dos trabalhadores na escola. É uma nova dimensão social e política da prática educativa que está em jogo. Frente a conflitos dessa natureza que atitudes tomarão as associações de profissionais da educação? Ficarão do lado dos diretores, inspetores, supervisores ou

docentes que continuarem a ver a escola como seu feudo, ou aceitarão e defenderão formas mais democráticas de gerir a educação? Essas associações de educadores continuarão se omitindo frente a esses conflitos e se refugiarão em sua função "nobre" de organizar congressos para formar seus membros no exercício eficiente e até crítico da profissão? A nova realidade mostra que essa função não é suficiente.

Notamos que a prática educativa e política dos trabalhadores passa cada vez mais pelas associações e organizações de classe. O mesmo vem acontecendo com os profissionais da educação. Suas associações terão que se posicionar ao lado ou contra a organização dos trabalhadores, especialmente nos aspectos educacionais e no projeto educativo por eles proposto.

## **Pelo Acesso e Permanência do Povo na Escola**

Uma análise rápida da história das reformas educacionais no Brasil, mostram que o discurso se apresenta carregado de propostas liberais e democratizantes, quanto a extensão da instrução básica ao povo. Contudo, a prática na área da educação, como em todas as áreas sociais, mostra que nunca foi superado o marco excludente, restritivo e elitista. O sistema escolar não se estruturou e alargou para integrar e incorporar as classes subalternas, ao contrário, foi estruturado para dificultar seu acesso à escola e sua permanência até o domínio dos conhecimentos tidos como elementares. Os altos índices atuais de analfabetismo total e funcional e os índices de evasão escolar demonstram o caráter excludente da escola pública.

No momento em que as classes trabalhadoras pressionam pelo reconhecimento de sua cidadania, a luta pela democratização da escola surge como um dos seus objetivos. A este ponto convém sair ao encontro de educadores que consideram a luta pelo acesso e permanência do povo na escola pública como uma forma de entregar os filhos do povo aos aparelhos ideológicos do Estado burguês para submetê-los a um processo de domesticação. Seria justificado esse medo se a luta pela democracia se limitasse às instituições da sociedade civil, deixando intactos os aparelhos do Estado. Julgamos possível levar a luta pela democratização ao território do Estado, por exemplo à previdência social, ao judiciário, à escola. Por outro lado, não sonhamos ingenuamente numa escola democrática neutra, pairando por cima das classes, mas, podemos lutar por uma escola pública menos excludente e elitista numa sociedade de classes.

Além do mais, é necessário examinar as formas concretas do caráter de classes que a escola teve e tem no contexto específico brasileiro. A escola vem sendo analisada criticamente, mas frequentemente com modelos transplantados, sem aprofundar na especificidade da formação capitalista no Brasil. Esses modelos de análise crítica concluíram que nos países de capitalismo avançado, a história da escola reproduz a história do modo de produção industrial, sendo reprodutora das desigualdades e agência de domesticação. Transplantando ingenuamente a análise, conclui-se que no Brasil a escola reproduz em escala maior os mesmos efeitos sociais.

A história da educação destinada às camadas subalternas no Brasil, a instrução elementar, o ensino primário, mostram que até hoje, as classes dominantes não fizeram muito esforço para introduzir os filhos do povo na escola, nem que fosse para domesticá-los. Ao contrário, as classes subalternas sistematicamente foram excluídas dos bens sociais básicos: escola, saúde, moradia, e dos direitos mínimos de participação como cidadãos. As análises críticas transplantadas esquecem que o modelo de democracia liberal dos países de capitalismo avançado, onde a escola era vista como promessa de igualdade e mecanismo de participação na cidadania, não foi o modelo político implantado em economias dependentes de industrialização retardatária como o Brasil. O modelo sócio-político aqui dominante foi sempre autoritário e excludente porque assim o exigia o modo de produção dependente. O povo não teve e não tem escola. Os que conseguiram uma vaga tiveram que abandoná-la nas primeiras séries. A escola era, e continua a ser, uma agência estranha em sua organização e conteúdos.

É oportuno desfazer um equívoco. Contaram-nos nos textos sobre história da educação que foi o Estado burguês e os educadores liberais quem doaram a escola pública para o povo, e expandiram a instrução antes privilégio das elites aristocráticas. Essa visão deve ser corrigida. O que existe de democrático no modelo liberal foi antes uma conquista das camadas populares do que uma doação gratuita das elites burguesas. Durante vários anos, desde o final do século passado, os movimentos populares e os trabalhadores organizados lutaram por uma democratização da sociedade, do Estado e também da escola e do saber, e isso tanto na Europa como aqui no Brasil. Nos países de capitalismo avançado a escola foi aberta para todos. Se o Estado burguês tentou usar essa escola como agência domesticadora, isso não invalida a luta longa pela democratização do saber e da instrução. O grave no Brasil é que essa conquista de uma escola obrigatória e gratuita para todos ainda não se tornou realidade: os conhecimentos básicos de história, geografia, ciências, e o domínio da comunicação e expressão oral e escrita são negados aos filhos do operariado.

O Estado no Brasil sempre cortou pela violência qualquer tentativa das chamadas classes populares de terem acesso aos bens e direitos sócio-políticos básicos, porque não pode ser um Estado liberal e menos ainda democrático. A burguesia brasileira por, seu lado, nada fez para converter ao seu ideário outras classes sociais, porque ela mesma nunca foi verdadeiramente liberal. A escola pública, pois, não foi utilizada como um instrumento central para a conversão das camadas populares ao ideário burguês. A maior crítica que se pode fazer à escola pública no Brasil é não ter sido pública, não porque atenda a interesses da burguesia domesticando o operariado, mas porque era negado a esse operariado o acesso ao saber básico, como foram negados outros direitos sociais e políticos básicos. O fato mais crítico a ser pesquisado é o porque da NÃO-ESCOLA. É neste contexto histórico que podemos entender um dos fatos mais relevantes da história atual: a luta das classes subalternas pela cidadania, pela participação política, e sua consciência de que essa luta passa também pelo direito à escola.

Justamente neste contexto político e educacional, uma das questões concretas que se coloca para todos aqueles que trabalham na educação e especificamente para quem trabalha no ensino público elementar — é o que fazer para que a escola chegue ao povo e o que fazer para que a escola que já chega atenda às reais necessidades desse povo. Essas questões merecem ser objeto de estudo e de experiências, não de laboratório, mas coletivas, onde a criatividade dos educadores sem o controle de especialistas de gabinete, recrie formas simples no dia-a-dia da prática pedagógica. Julgamos que depois de vários encontros preocupados com a identidade profissional e social do educador, e do especialista, seria oportuno deixar de ser o centro da auto-reflexão e nos voltarmos para os grandes problemas sócio-políticos vinculados a nosso campo profissional. Os futuros encontros a nível nacional, regional e local poderiam centrar-se na análise e busca de posicionamentos frente a problemas concretos como a educação das camadas populares. Existem problemas que exigem análises concretas, tais como, as demandas que as classes trabalhadoras fazem à escola, seu processo de auto-educação, de organização e luta, os problemas específicos da escola rural e das periferias urbanas, sua organização, conteúdos transmitidos, didática empregada etc... Conviria sobretudo analisar em detalhe experiências de educação e instrução que estão acontecendo nos sítios, bairros, sindicatos, os programas de alfabetização, os supletivos populares, as escolas alternativas. São experiências à margem da escola oficial, mas que podem oferecer elementos de reflexão e, quem sabe, de renovação para educadores comprometidos com o povo através da escola oficial.

## O Educador e o Projeto Educativo dos Trabalhadores

No II Encontro Nacional de Supervisão, 1979, prevíamos que a incipiente reorganização das camadas subalternas começava a fazer pressão na história da educação brasileira. Dizíamos: "as conseqüências deste movimento, que não está tão distante, possivelmente já está ocorrendo com os movimentos populares, são de extrema relevância para a renovação da escola e dos educadores. A renovação não virá, como sempre aconteceu, pela superação de teorias pedagógicas e sociais tradicionais e pela inovação de ideais sempre importados e mal transplantados e aclimatados no modelo sócio-político brasileiro. As mudanças, desta vez, poderão vir de dentro da sociedade, das contradições e pressões existentes a nível dos "interesses de classe".

De fato, hoje, centro da sociedade brasileira podem ser identificadas tentativas de um projeto popular de educação. Tentamos captar algumas pistas desse projeto educativo e levantar alguns pontos sobre suas implicações para a prática dos profissionais da educação.

Falar em um novo projeto popular de educação não significa esperar ou lutar por uma nova reforma educacional vinda de cima ou de baixo traduzida em Lei. Trata-se de algo concreto para o educador que lida com o dia-a-dia da escola. Significa superar o estilo tecnocrático que nos domina e que pensa em um novo projeto como o aperfeiçoamento da escola atual ou como a cor-

reção de algumas imperfeições. Quando as organizações dos trabalhadores se propõem ser educativas e demandam os educadores uma escola *qualitativamente* nova o que exigem do educador é uma ruptura com a escola que nunca foi do povo, nem para o povo. Conseqüentemente, uma escola onde haja espaço para a criatividade e não apenas para experiências controladas de melhorar o existente através de novas metodologias ou de nova organização de velhos conteúdos.

Traduzido em miúdo, o novo projeto educativo implica em rejeitar o monopólio da inovação em mãos de técnicos e especialistas de gabinete. Os grupos de educadores que atuam nas escolas que atendem às camadas populares vão assumindo o risco de pensar, criar e inovar coletivamente sem esperar o sinal verde oficial. As associações de docentes ou especialistas começam a se organizar de modo a defender esses educadores em seu direito de por sua criatividade a serviço de uma escola realmente pública.

Nesse campo, as associações irão adquirindo sua dimensão política enquanto arma de luta pelos seus direitos de cidadania e profissão.

O novo projeto educativo que as organizações populares começam a esboçar não se situa nas dicotomias clássicas entre administração centralizada ou descentralizada, entre a escola tradicional versus a moderna, nem entre maior ou menor eficiência e produtividade do sistema. Foram essas as dicotomias subjacentes às reformas educacionais dos anos 60 e 70. A dicotomia está colocada, hoje, a nível de projetos qualitativamente diferentes e contraditórias de educação, ou a nível da opção por uma escola para o povo ou uma escola para o capital. Como traduzir essa opção na prática da supervisão escolar?

Iniciemos por desfazer uma visão inibidora que parte do suposto de que essa opção só é possível em escolas alternativas, e não na escola pública, dado seu controle oficial. Lembremos que os trabalhadores agrícolas, da indústria e do comércio não são menos controlados do que os trabalhadores do ensino. Mais ainda, na indústria privada de ensino o trabalhador-educador é mais controlado do que no grupo escolar ou na escola isolada pública. Os movimentos sociais nos ensinaram a lutar contra o controle de moderna organização do trabalho, reapropriaram-se de seus sindicatos, recriaram formas de luta para decidir sobre questões próprias e para participar na condução de seu destino sócio-político. Os movimentos sociais conquistaram espaço e identidade porque se organizaram e acreditaram em sua força. Suas organizações deixaram a função assistencial a que o poder as tinha reduzido e reinventaram sua função política. O caminho vem sendo seguido pelos trabalhadores do ensino que conquistam através de formas próprias sua identidade profissional, social e política.

Ressaltamos um aspecto desse projeto popular da educação. Não parte ele de uma análise crítica da escola no intuito de melhorá-la ou de melhor adaptá-la à sociedade. No novo projeto, a educação é alargada e discutida fora da escola. O problema da escola surge como um elemento a mais de um projeto mais amplo de educação, organização e fortalecimento da classe trabalhadora. A escola não perde importância, ao contrário, readquire seu papel social e político como o espaço ao serviço da

participação e extensão da cidadania.

Os educadores que defenderam a extensão da instrução elementar freqüentemente o fizeram como parte de um projeto liberal, igualitarista ou humanista. O projeto educativo que surge agora tem raízes diferentes, se insere na história da luta do movimento operário brasileiro que remonta ao início do século, na luta pela escola e imprensa alternativa.

O fato de surgir de fora da escola coloca aos educadores, esse projeto, demandas novas. Será necessária atenção especial para a proposta sócio-política mais global em que ele se insere. Somente assim serão compreendidas suas reais dimensões. Por outro lado, será exigido do educador um esforço para entender as dimensões educativas dos atuais movimentos sociais. Será impossível colaborar dentro da escola para que ela sirva ao povo se não estivermos atentos a sua organização. Conhecer a movimentação política da comunidade e captar a dimensão política de sua luta pelo transporte, água, posto de saúde ou escola parece-nos fundamental para entender os valores e o saber novo que estão se produzindo na formação da classe trabalhadora. Será neste contexto educativo, inerente a essa experiência onde deverá ser acoplado o projeto de uma nova escola.

Do educador escolar exige-se a arte, não fácil, de fazer na escola essa vinculação. O que não implica em reduzir a sala de aula a um espaço de conscientização política. Ao contrário, a função do educador escolar é bem específica: coordenar o saber, ampliá-lo, articulá-lo, democratizar o domínio oral e escrito da língua, ajudar na localização sócio-espacial e histórica, e instrumentalizar com os conhecimentos de ciências socialmente produzidos. Repetimos, o fato do educador escolar estar consciente de que existe um contexto educativo e um processo de produção do saber fora dos muros da escola, não significa que esta esteja perdendo sua função, antes pelo contrário a escola e o educador passam hoje até um campo mais definido na socialização do saber.

Essa função específica retomará uma dimensão política na medida em que se articular com a produção do saber popular gerado na experiência de formação da classe trabalhadora. Voltemos a colocar estas idéias na prática completa do supervisor. O ensino de história, geografia ou língua, será a função específica do educador escolar, se esse ensino for articulado com a história de formação do grupo social, da classe a que pertence o educando e com suas experiências de vida; o aprendizado da história na escola se tornará um mecanismo de auto-compreensão e significará o crescimento de seu saber.

A escola, o especialista e o professor não têm por que fugir a esta função social de democratizar o saber e colaborar no domínio dos conhecimentos básicos, cientes de ter essa função, como já dizemos, em si mesma, um papel apolítico quando articulado com o processo mais global de educação e organização das camadas subalternas.

A identidade do supervisor poderá ser reencontrada neste processo sem ter que negar-se como especialista e profissional da arte e da técnica de bem ensinar, articular e socializar conhecimentos acumulados colocando-os a serviço da conquista da cidadania e da autodefesa das camadas sempre excluídas da instrução. O que nos parece lamentável é que os cursos de preparação de especia-

lista em educação não formaram realmente profissionais habilitados para melhor socializar o saber. Não foram especializados na difícil arte de alfabetizar, desenvolver a expressão oral e escrita, nem na arte de melhor compreender-se na história de nossa formação social e espacial. Foram especializados, antes, em cumprir rotinas e em desdobrar e reproduzir mecanicamente conhecimentos predefinidos e currículos estandarizados. Foram habilitados para ser agente num sistema escolar uniformizado para a distribuição centralizada de um saber pré-fabricado.

## Abrir Espaços para Recriar a Educação

Há um ponto central no novo projeto educativo. Ele surge de baixo contra a política educacional oficial, e fez parte de um movimento mais amplo de autonomia da sociedade. Após um longo período de domesticação para se comportar conforme o figurino ditado pelo Estado, a sociedade se reconhece com direitos próprios, inclusive o direito de pensar seu próprio destino. A busca de novos caminhos para a democracia, ou para a extensão da cidadania e para a participação de todos os setores da sociedade, é uma expressão desse novo contexto. A educação também esteve e está amarrada a uma política imposta nos objetivos e controlada na sua execução.

Uma característica importante do projeto educativo que se esboça nas lutas das classes subalternas é não ser uma proposta pré-definida, fechada, como sempre foi o projeto imposto pelo Estado e seus agentes. As pistas de uma educação nova acompanham as buscas de formas diversas de liberação e organização política dos trabalhadores. É um projeto em construção. Conseqüentemente, demanda profissionais da educação sem formar conteúdos metodológicos rígidos. A autonomia e rebeldia criadora é inerente ao ato educador. A democratização do saber implicará um estilo educativo que crie e recrie em função dos problemas concretos. A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias pré-estabelecidos, dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade: e em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e autonomia do docente e dos estudantes.

A figura do supervisor nasceu para controlar a autonomia do educador da linha, o docente, porém não foi dada ao mesmo supervisor a autonomia necessária para ser criador. Se por um lado ele representa uma ameaça para a criatividade do docente, por outro as atividades escolares programadas a nível nacional, estadual e municipal são igualmente amarras que cortam a autonomia e criatividade do próprio supervisor. A função de supervisão foi criada para amarrar, mas por sua vez o supervisor é amarrado por níveis hierarquizados centralizados. Constatamos manifestações diversas de parte dos docentes rejeitando as amarras da supervisão, e exigindo maior *criatividade como educadores*.

Constatamos, também, exemplos de idêntica luta pela autonomia por parte do supervisor. Isso implica em se libertar dos programas pré-estabelecidos e redefini-los



em função da educação que é demandada como conveniente pelo povo brasileiro.

A busca da autonomia e criatividade se intensificou de maneira coletiva, no final dos anos 70 e hoje se manifesta em formas diversas de reação a nível da escola, e a nível das associações de classe. Conhecemos docentes que resolveram criar por conta própria conteúdos e métodos de ensino a margem dos conteúdos oficiais. Sabemos de escolas onde os docentes rejeitaram a função controladora, e diretiva do supervisor e partiram para a criação coletiva de novos conteúdos. Em encontros regionais de docentes, foi aprovada moção de repúdio à figura fiscalizadora do supervisor. Contudo, a figura do especialista não pode ser o bode expiatório de uma divisão capitalista do trabalho imposta à escola em nome da eficiência. Os próprios especialistas tomam consciência de seu papel controlador e tentam redefiní-lo buscando a dimensão educativa de sua função. Formas diversas vem surgindo nessa busca. Algumas não passam de mistificações da mesma função controladora, através de sua aparente democratização. É oportuno lembrar que o caráter controlador da supervisão não está na forma de supervisionar mais ou menos autoritária, diretiva ou democrática, mas é inerente à divisão do trabalho em que as especializações se inserem. Neste sentido a superação da dimensão controladora somente será conseguida acabando com a separação entre trabalho de decisão-criação e trabalho de execução. Essa superação exige algo a mais do que formas mais democráticas de decidir e controlar. Exige permitir e aceitar a capacidade criadora do docente-educador.

O que está em jogo é a negação do papel de supervisão e sua mudança por um novo papel a serviço e em defesa da criatividade individual e coletiva de educadores e educandos. As associações de especialistas passariam a ser o espaço para a defesa política desse serviço de criatividade e autonomia. É curioso perceber que os organismos oficiais também estão preocupados com os problemas de inadaptação entre especialistas e docentes na engrenagem da divisão capitalista do trabalho que importa ao sistema escolar. A proposta de reestruturação dos cursos de pedagogia onde se formam esses especialistas é um indicador de que os organismos oficiais estão atentos às manifestações existentes e buscam sair a seu encontro através de formas mais suavizadas de controle do aparelho escolar e dos educadores. Porém qualquer tentativa de minimizar a insatisfação no interior da escola só será obtida destruindo a atual divisão do trabalho imposta à organização escolar.

Constatamos hoje que a insatisfação dos profissionais da educação é, sem dúvida, por causa dos baixos salários, mas também pelas condições de trabalho a que foram submetidos. As conseqüências alienantes da divisão capitalista do trabalho que se impôs ao processo escolar provém da separação do trabalho criador do trabalho executor, e das tarefas de direção-divisão das de execução. Essa organização terminou separando os produtores diretos da educação dos seus meios de produção reduzindo-os a meros executores de práticas e conteúdos educativos pre-definidos. Este fato terminou por esvaziar de sentido o ato educativo no que tinha de mais empolgante e criador. Esse sentido criador inerente à atividade de educador foi substituído pela execução rotineira.

Educar deixou de ser atraente em si e fonte de autorealização. O educador caiu em um sentimento de impotência pela falta de controle do processo educativo e do produto do seu trabalho. O novo projeto educativo que constatamos na sociedade brasileira abre espaços para retomar a autonomia e criatividade dos profissionais da educação.

Mas qual o critério para discernir formas criadoras da educação de formas improvisadas? A pista para o discernimento está em perguntar, a quem servem as inovações introduzidas em nossa prática educativa? Pensemos em um ponto concreto da prática de supervisão: a inovação curricular.

## Reinventar Criticamente Novos Conteúdos Curriculares

A inovação de conteúdos é um campo específico da atuação profissional do supervisor no qual pode soltar sua criatividade.

É esta uma das áreas onde a escola esteve mais amarrada a um projeto centralizador. É o espaço onde é demandada maior criatividade e iniciativa coletiva de supervisores e docentes: a criação de conteúdos em função de opções políticas e do compromisso com a libertação do povo. Um pressuposto básico poderia prescindir essa criação de conteúdos: inserção da realidade e experiência sócio-cultural dos educandos na escola. Tal proposta implica dar atenção às formas específicas de produção e reprodução do saber popular que vai da tecnologia do cotidiano, à transmissão da memória histórica, passando pelo saber sobre saúde, transformação da natureza, etc.

As práticas de educação popular dos anos 60, retomadas com tanto fervor atualmente, mostram que uma educação criadora e transformadora deve ter por base a vida e experiência dos educadores, seu saber, consciência e auto-educação. Conseqüentemente, os profissionais da educação só terão condições de reinventar criticamente novos conteúdos se questionarem a linha divisória estabelecida entre o saber "civilizado" e "culto" e o saber do povo tido como inculto. O desprezo elitista pelo saber do povo ainda domina as práticas pedagógicas e está cristalizado na crença, na escola, como agência civilizadora das massas, e nas teorias de ensino da aprendizagem.

Como coloca acertadamente Maurício Tragtenberg, os professores durante anos aprenderam a ensinar quando a questão é outra: como aprender, onde e com quem aprender. O primeiro enfoque é autoritário, base da ordenação educacional vigente, como das alternativas pretensamente democráticas.

Para os supervisores e docentes que pretendam colaborar com as camadas subalternas na elaboração de um saber que os liberte, a questão cultural, ao preparar uma determinada unidade de ensino, será pesquisar primeiro o saber que tem sobre esta matéria os alunos e o grupo sócio-cultural a que pertence; pesquisar ainda como este saber popular é criado, adquirido e transmitido no interior desse grupo social, quais as lacunas que esse saber tem, como superá-las coletivamente, como es-

truturar o saber do povo numa concepção do mundo mais ampla e adequada aos interesses populares.

Nesta perspectiva, o educador deve dominar a arte e a técnica não apenas do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas antes de tudo do processo de ensino-aprendizagem popular. O processo escolar poderia partir deste processo de auto-educação e colocar-se a seu serviço. O que normalmente se faz é ignorá-lo, partindo do suposto de que os filhos do povo são ignorantes e semi-selvagens, e de que a função do professor e supervisor é "civilizá-los" pela imposição de conteúdos criados e tidos como importantes pelos especialistas em currículos.

Muitos educadores, até dedicados, compartilham a idéia de que o conhecimento, o saber e a educação somente podem ser transmitidos por profissionais especializados e apenas através da agência escolar. Conseqüentemente, supõe-se que qualquer forma de conhecer ou saber extra-escolar é primitiva, acientífica, mítica e preconceituosa. Daí o menosprezo pelo saber do grupo social que o educando leva a escola. O modo espontâneo de aprendizado ligado à vida e à luta pela sobrevivência e a luta política das camadas subalternas pela cidadania é freqüentemente marginalizado pelo educador escolar.

A criança da classe subalterna sente-se na escola numa terra estranha, como seria diferente se encontrasse espaço para colocar em grupo sua experiência e saber de classe para alargá-lo e articulá-lo coletivamente. A inovação de conteúdos poderia ser enriquecida pela co-gestão dos pais, das associações, sindicatos e partidos,

através dos quais as questões concretas de suas lutas por água, saúde, transporte, trabalho, etc., poderiam entrar no currículo da escola integrando em torno desses problemas, conteúdos sérios e científicos nas diversas áreas de linguagem, história, ciências...

Repetimos, a instrução da realidade sócio-política do aluno e de sua classe social, teria por finalidade servir de matéria prima não tanto para conscientizar e politizar, mas para ser fonte de um saber pré-existente sobre as diversas áreas do programa e servir de núcleo central de um saber mais articulado. Insistimos que consideramos o programa escolar antes de tudo como instrumento de democratização do saber para as classes subalternas, que foram sempre excluídas desse saber para ser melhor controladas pelos que se apropriaram dos meios de produção, da riqueza e, também, do saber socialmente produzidos.

Tentamos nesta comunicação nos aproximar da práxis educativa no atual contexto político brasileiro. Captamos alguns aspectos que nos pareceram mais próximos da prática dos profissionais da educação, especialmente dos supervisores pedagógicos. Os pontos levantados são apenas sugestivos e poderão ser confrontados com a realidade específica de cada meio social e de cada escola, e poderão alimentar debates e levar à tomada de posições coletivas. Somente o encontro e o compromisso com o processo popular de educação poderá levar os profissionais da educação a encontrar sua identidade social e política.