

# PRÁTICA DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA: INSTRUMENTAL OU CRÍTICA?

*The teaching supervision practice in the state of São Paulo:  
an instrumental or critical approach?*

*La práctica de la supervisión de enseñanza en Sao Paulo:  
una abordaje instrumental o crítica?*

ESTER CHICHAVEKE

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR  
*chichaveke@hotmail.com*

ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR  
*gova@uol.com.br*

**RESUMO** O presente artigo tem por objetivo central privilegiar a reflexão sobre alguns pressupostos da teoria crítica como referência para a ação supervisora da rede de ensino pública paulista. Os autores frankfurtianos e seus continuadores enfatizavam a racionalidade crítica como referência salutar para novas formas de pensar, interpretar e transformar o processo educativo e a sociedade. É nessa contextura que abordaremos o vigor da consciência crítica na intenção de lançar luzes sobre a categoria da supervisão de ensino e, assim, propor considerações e reflexões alicerçadas em uma prática educacional que problematiza as contradições sociais e educacionais do nosso tempo e que se assume crítica, ética e mais comprometida com as causas humanas. Para tanto, partiremos das premissas sustentadas pelos teóricos da Escola de Frankfurt, retomando especialmente o conceito de “racionalidade crítica”, no esforço de preconizar sua teorização e argumentos para o pensar e o fazer do supervisor de ensino, analisando suas práticas passadas e possibilidades para consolidar caminhos alternativos diante de uma renovada postura educativa.

**Palavras-chave:** PRÁTICA SUPERVISORA; SUPERVISÃO E EMANCIPAÇÃO; RACIONALIDADE CRÍTICA.

**ABSTRACT** The main objective of this article is to promote a reflection on some assumptions of the critical theory as a reference to the supervisory action of the public school system of the state of Sao Paulo. The Frankfurt School authors and followers emphasized the critical rationality as salutary reference to new ways of thinking, interpreting, and transforming the educational process and society. In this texture, we approach the power of critical awareness in an attempt to shed light on the teaching supervision category and thus propose considerations and reflections grounded in an educational practice that questions the social and educational contradictions of our time and that is assumedly critical, ethical and more

committed to human causes. Therefore, we will begin with the premises held by theorists of the Frankfurt School, resuming especially the concept of “critical rationality” in an effort to advocate its theory and arguments to think and do the educational supervision, analyzing its past practices and possibilities to consolidate alternative ways in face of a renewed educational stance.

**Keywords:** SUPERVISION PRACTICE; SUPERVISION AND EMANCIPATION; CRITICAL RATIONALITY.

**RESUMEN** El objetivo principal de este artículo es destacar la reflexión sobre algunos supuestos de la teoría crítica como una referencia a la acción de supervisión de las escuelas públicas de São Paulo. Los autores y seguidores de la Escuela de Frankfurt enfatizan la racionalidad crítica como referencia saludable a nuevas formas de pensar, interpretar y transformar el proceso educativo y la sociedad. Es en esta textura que nos acercaremos de la fuerza de la conciencia crítica, en un intento de arrojar luz sobre la categoría de supervisión de enseñanza y así proponer consideraciones e ideas basadas en una práctica educativa que cuestiona las contradicciones sociales y educativas de nuestro tiempo y que es vital, ética y que se asume comprometida con causas humanas. Por lo tanto, nos basaremos en las premisas celebradas por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, reanudando especialmente el concepto de “racionalidad crítica” en un esfuerzo por defender su teoría y argumentos para el pensar y hacer supervisor de la educación, analizando sus prácticas pasadas y sus posibilidades para consolidar formas alternativas ante una postura educativa renovada.

**Palabras clave:** PRÁCTICA SUPERVISORA; SUPERVISIÓN Y EMANCIPACIÓN; RACIONALIDAD CRÍTICA.

## INTRODUÇÃO

Estabelecer aproximações dialógicas entre o fenômeno educativo materializado em um de seus agentes – o supervisor de ensino – e os pressupostos da teoria crítica vem ao encontro da urgente necessidade de reflexão e ressignificação da ação supervisora na rede paulista sob a perspectiva de uma educação humanizadora, emancipatória (FREIRE, 1982; ADORNO, 2003).

A trajetória profissional da supervisão educacional associa-se à contextualização das estruturas econômicas e políticas que, inevitavelmente, influenciaram a mediação de seu trabalho ante suas atribuições no âmbito educacional. Prefixados sob a modelagem capitalista e, por conseguinte, nos princípios das teorias de administração (importados dos EUA, por meio do Acordo MEC-USAID<sup>1</sup> caracterizado por elementos como racionalização, produtividade e eficiência), o supervisor de ensino, que deveria ter sua especificidade no fazer pedagógico, distorceu a identidade que lhe caberia e, enquadrando-se ao imposto, construiu uma atuação pautada, historicamente, na prevalência do fazer burocratizado e técnico (SIL-

<sup>1</sup> Acordos firmados entre 1960 e final de 1970 entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) objetivando fixar convênios de assistência financeira ao ensino público balizados em fatores exclusivamente econômicos. Os profissionais da educação, entre eles os supervisores de ensino, receberam treinamentos de técnicos norte-americanos interessados em promover a adaptação do sistema educativo brasileiro à lógica capitalista internacional. Tal processo influenciou diretamente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.540 e a Lei nº 5.692.

VA JR., 1997; BUENO, 2003; LIMA, 2010). Essa transgressão, além de apartá-lo do direto movimento de ensinar e aprender, também lhe rendeu (e continua a render) décadas de busca de identidade profissional. Reconhece-se como educador, porém, azafamado pelas questões tecnoburocráticas, resume sua condição de (na maioria das vezes) mediador entre unidades escolares e órgãos centrais, postergando, assim, a construção do saber identitário de sua própria atuação como sujeito educador.

Diante dessa complexa problemática focada no perfil do supervisor de ensino, intencionamos trazer à tona algumas questões que possam contribuir para a construção de releituras da ação supervisora dispostas no cenário paulista, permeadas e clarificadas pela teoria crítica, cujos pressupostos podem oferecer condições objetivas para problematizá-la, além de revelar subsídios teórico-práticos, conferindo-lhe reflexão e compromisso no sentido de uma função supervisora a ser repensada.

Para tanto, a estrutura composicional do presente artigo pretende: a) expor, de forma discursiva, um breve histórico das origens e trajetória da supervisão de ensino e suas atuais tendências no cenário da rede pública paulista; b) apresentar alguns dos principais pressupostos da teoria crítica originada com a Escola de Frankfurt no início da década de 1920; e c) servir-se dos conceitos estruturantes da teoria crítica para levantar discussões suportadas num debate que compreenda os elementos concretos da prática educativa delimitados nas premissas conceituais e prático-transformadoras da supervisão de ensino.

No decorrer da discussão, estaremos embasados em autores como Freire (1982), Silva Júnior (1986, 1997), Pucci (1994), Adorno (2003), Nobre (2004) e Saviani (2008, 2012) no intento de oferecer mais uma contribuição acadêmica com o objetivo da revitalização e construção diária da consciência crítica diante da ação educativa.

Buscaremos, por fim, considerar que cabe aos supervisores paulistas o constante combate que revitalize uma supervisão de ensino que esteja cada vez menos a serviço da racionalidade ingênua e cada vez mais imbuída de uma razão que liberte, desaliena e transforme o devir do homem. É na tentativa desse processo libertário que levantaremos, neste artigo, pressupostos da teoria crítica como ferramenta conceitual e metodológica para a supervisão de ensino paulista.

## **BREVE HISTÓRICO DA SUPERVISÃO DE ENSINO E SUAS ATUAIS TENDÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS**

A trajetória histórica da supervisão está estreitamente ligada e configurada com o decurso temporal das estruturas sociais, econômicas, políticas e educacionais, as quais, inevitavelmente, influenciaram concepções e práticas educativas do supervisor de ensino.

Saviani (2008) afirma que a função supervisora, em sentido genérico, acompanha a função educativa desde suas origens. Nas comunidades primitivas, o processo educativo dava-se de forma assistemática, informal e espontânea em que adultos, por meio de uma vigilância discreta, orientavam o comportamento das crianças, supervisionando-as, de forma que esse processo educativo coincidia com a própria dinâmica vital.

Com o surgimento da propriedade privada e, a partir dela, a divisão social dos homens em classes, o processo educacional apresentou-se também dividido de forma a diferenciar aquele oferecido à classe dominante e à dominada, cenário escolar dual persistente até a contemporaneidade.

Depreendemos, a partir de Saviani (2008), que no Brasil, de forma específica, a ideia de supervisão dá-se com a chegada dos jesuítas, por meio da aplicação do *ratio studiorum*, (plano de estudos) nos colégios por eles fundados. Esse era constituído por um conjunto de atividades dos agentes diretamente vinculados ao ensino, dentre eles o *prefeito dos estudos*, a quem cabia, dentre mais de trinta atribuições, assistir às aulas, lembrar aos professores que deveriam explicar a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhes fora atribuída, ouvir e observar os docentes e ler os apontamentos dos alunos.

No liminar do século XVIII, característico do efervescente processo de industrialização, ganha intensidade a ideia de supervisão, pensada nas teorias de gestão administrativa no sentido de maximizar a qualidade da produção capitalista. Esta deveria ser praticada por um profissional que fiscalizasse, controlasse e monitorasse os destinados à execução das demais atividades educacionais. É esse ideário, transposto ao cenário educacional, que permeará os itinerários da supervisão educacional no contexto brasileiro.

A partir da segunda metade desse século, são instituídas as reformas pombalinas e o conceito de supervisão

englobava os aspectos político-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (SAVIANI, 2008, p. 22).

Nessa ascendência temporal, Saviani (2012) destaca que, com as iniciativas educacionais do Império e da Primeira República, a ideia de supervisão é traduzida na figura do “inspetor de ensino”, cuja atribuição era supervisionar todas as escolas públicas, além de aplicar exames aos professores, conferir-lhes diploma e autorizar abertura de escolas particulares.

O Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), firmado pelo ministro da Educação, Francisco Campos, criou o serviço de inspeção, correlato ao cargo de inspetor escolar, cuja atuação destinava-se aos estabelecimentos de ensino secundário. Estes eram severamente fiscalizados por esses agentes, especialmente quanto ao cumprimento integral da legislação imposta. Nesse contexto, característico de relações piramidais, “durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar” (LIMA, 2010, p. 69).

O governador do estado de São Paulo, Laudo Natel, com a assinatura da Lei Complementar n. 114/1974 (SÃO PAULO, 1974) altera a nomenclatura do cargo, que passa a ser denominado supervisor pedagógico<sup>2</sup>. Todavia, a postura fiscalizadora e tecnicista não

<sup>2</sup> Acerca dessas constantes alterações nominais, vale registrar o posicionamento de Oliveira e Grinspun (2009), que ressaltam: “na década de [19]70, surgiram as Associações de Supervisão Educacional e o supervisor passou a ter diversas denominações: *supervisor escolar*, *supervisor pedagógico*, *supervisor de ensino*, *supervisor de educação* e *supervisor educacional* (OLIVEIRA; GRINSPUN, 2009, p. 7).

se arrefece ante a pedagógica e o supervisor persiste como “um agente educacional que se caracteriza basicamente como uma tentativa de exercer alguma espécie de controle sobre as diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve” (SILVA JR., 1986, p. 21).

Dessa forma, objetivava-se garantir

a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização “racional” dos meios [aplicando] a “taylorização” ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas. (SAVIANI, 2008, p. 30).

A meta de uma escola eficiente, produtiva e racional persistiu e adentrou nos anos 2000. Para garantir que tais condicionantes neotecnicistas continuassem logrando êxito, fez-se necessário o prosseguimento da tradicional figura supervisiva que reiteradamente validara a mentalidade heteronômica, sem, por vezes, resistir à arrogância advinda da burocracia e sem desconfiar de tendências altamente desumanizadoras e competitivas. Nesse aspecto, Santos adverte-nos de que

consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão. (SANTOS, 2000, p. 25).

Parece-nos, assim, que a trajetória do “pensar e fazer supervisão” esteve permeada, na maioria das vezes, pela racionalidade instrumental, tonificada por certa nulidade diante de posicionamentos decisórios e autônomos e, assim, assumindo uma postura de “tarefeiro e estafeta das instâncias superiores” (BUENO, 2003, p. 34). Assim, o modelo de

SUPERvisão parte do princípio de que alguns eleitos detêm o poder de concentração e veiculação do saber. Isto lhes dá o direito natural de ocupar posições hierarquicamente superiores e lhes permite ignorar a realidade, que será reformulada e modelada em função de tal saber. Os diagnósticos, nessa perspectiva, não implicam a explicitação da realidade tal como é, mas o esboço de como não é, em função do que deveria ser. O saber técnico, nesse quadro de hierarquização e de controle, reforça a idéia da autoridade inquestionável do especialista, cuja ação assume, de quebra, uma pseudocientificidade fundada na neutralidade política. (BUENO, 2003, p. 34).

E o supervisor de ensino encontra-se no interior desse modelo vigente, que ignora a realidade. Ele é levado a ignorar a realidade educativa quando sobrecarregado de inúmeras atribuições, tende a tornar-se simplesmente um pragmático desprovido da vital oportunidade diária de reflexão sobre sua prática, tomando-a como objeto de pesquisa-ação; ignora

a realidade ao seu redor ao se autovalidar apenas como mediador entre as lideranças do governo e os atores escolares, sem penetrar na cultura e no cotidiano escolar, assumindo-se como aquele que está provido e legitimado por um “super” olhar fiscalizador; ignora, ainda, quando opta por renunciar à ação de tutelar os direitos dos alunos, uma vez que estes, historicamente, são os mais prejudicados pelo fracasso escolar e, por fim, ignora a realidade, ao abdicar de uma racionalidade crítica e de uma postura educadora, política, ética ante os fenômenos educativos. Tal postura pode fazer parte do ser e fazer supervisão no estado de São Paulo. Os pressupostos da teoria crítica podem oferecer alguns caminhos, os quais motivaram a exibição e as discussões presentes neste estudo.

## REFERÊNCIAS E PRESSUPOSTOS DA TEORIA CRÍTICA

O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt – Escola de Frankfurt –, fundado em 1924, foi constituído por um grupo de pesquisadores que, a partir das ideias de Karl Marx (1818-1883), produziram uma “forma de intervenção político-intelectual no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública” (NOBRE, 2004, p. 20) no intento de uma organização racional da sociedade. Seus principais mentores são Max Horkheimer e Theodor W. Adorno que, juntamente com Walter Benjamin e Herbert Marcuse, desenvolveram, a partir do final da segunda década do século XX, diversas discussões analíticas e encaminhamentos acerca de eixos temáticos marcados pela cultura, ciência, trabalho e tecnologia circunscritos sob a égide da economia capitalista. Essas discussões estão presentes nos textos “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, escrito por Horkheimer em 1937, “Dialética do Esclarecimento”, escrito por Horkheimer e Adorno e publicado em 1937; “Teoria da Semicultura”, escrito por Adorno em 1959, nos textos de Marcuse dispostos nos livros “Cultura e Sociedade” e “Ideologia da Sociedade Industrial, de 1965.

O posicionamento central dos frankfurtianos é produzido no bojo das condições sociais influenciadas pela lógica do capital e estabelece-se a partir da crítica racional à concepção tradicional de teoria – a teoria tradicional – (assim denominada por Horkheimer), além de eles buscarem interpretações críticas acerca das causas e consequências da ascensão do domínio nazista no governo alemão. Referenciados no marxismo,

a razão [estabelecida por esses autores] recebe a definição de uma razão crítica e dialética que, tornada práxis, visa à transformação da sociedade. Ela sustenta uma reflexão sobre a história da humanidade. Há, neste contexto, uma razão fortalecida. (TOMAZETTI, 2006, p. 1).

Nobre (2004) confirma que Horkheimer caracteriza a teoria tradicional pela aplicação de princípios e leis a fenômenos e pela formulação de hipóteses que se constituem em previsões sobre as quais se devem realizar. A ocorrência do fenômeno previsto pela teoria é a confirmação da previsão e da própria teoria. Caso esse processo não se confirme, faz-se necessária a revisão do experimento e algum aspecto da teoria, para que, finalmente, a hipótese transforme-se em assertiva. A partir desse ritual, obtinha-se a confirmação, ou não, de uma nova teoria.

Observa-se, assim, que a forma tradicional de fazer ciência, criticada por Horkheimer, pressupunha a aplicação de princípios assinalados pela objetividade e pela não intervenção daquele que a investiga, além da produção de um conhecimento essencialmente verificável. Desse modo, para os tradicionais, não bastava pensar a realidade; era preciso experimentá-la.

Esses elementos científicos culminavam em uma regularidade de procedimentos homogêneos, praticados, especialmente, pelas ciências da natureza, divorciando as questões de natureza prática da teórica, ou, como afirmou Nobre (2004), separando o que é do domínio do conhecimento daquilo que é do domínio da ação, tornando-se parcial e idealizada, uma vez que gerava uma imagem aparente, falsa, da realidade social. Também acrescenta Nobre que

a perspectiva tradicional pretendendo simplesmente explicar o funcionamento da sociedade, termina por adaptar o pensamento à realidade. Em nome de uma pretensa neutralidade da descrição, resigna-se à forma histórica presente da dominação. Em uma sociedade dividida em classes, a concepção tradicional acaba por justificar essa divisão como necessária. (NOBRE, 2004, p. 38).

Na mesma direção, apontamos o pronunciamento de Pucci (1994), ao enfatizar que o pensamento positivo<sup>3</sup>

de fato, não conseguiu captar o poder ativo e constitutivo do sujeito na construção do mundo e acabou como cúmplice de uma política passiva e contemplativa que aceitava o mundo como um dado, como uma realidade pronta. (PUCCI, 1994, p. 18).

Em contraposição à dicotomia entre o conhecer e o agir, legitimada pelo método científico moderno, que ignorava as condicionantes históricas e sociais, é que advém a teoria crítica, “no esforço de compreender o desaparecimento das forças críticas, negativas, na sociedade capitalista mais avançada” (PUCCI, 1994, p. 16). Esse modo de fazer teoria intencionava transpor a visão adaptativa e descritiva da sociedade, classicamente utilizada, interessando-se pelo compromisso com uma postura ética desembocada na transformação das bases societárias. Assim, “classe, exploração, mais valia, pauperização, ruína são, segundo Horkheimer, categorias básicas utilizadas pela teoria crítica para elaboração de seus conhecimentos acerca da sociedade” (TOMAZETTI, 2006, p. 2).

À luz de Nobre (2004), categorizá-la como “crítica” denota a continuação da obra de Marx, caracterizando-a como fundamento filosófico, histórico, social, temporal e, portanto, inacabado. Significa, ainda: a) incluir crítica<sup>4</sup> na teoria; b) questionar a separação rígida

<sup>3</sup> Positivismo (1798-1857): corrente filosófica derivada na crença do poder exclusivo e absoluto da razão humana em conhecer a realidade, de forma a transferir aos fenômenos sociais a mesma objetividade dos naturais para garantir àqueles leis ordenáveis de funcionamento. O pensamento positivo pauta-se na construção de um conhecimento útil, preciso, observável, experimentável e, portanto, mensurável, tornando o homem sujeito aos números e aos fatos.

<sup>4</sup> Nobre afirma que o sentido fundamental de “crítica”, na própria tradição da teoria crítica “é o de que não é possível mostrar ‘como as coisas são’ *senão* a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’: ‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que *ainda* não é mas *pode* ser. [...] Não se trata de um ponto de vista utópico, irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si” (2004, p. 9-10).

entre teoria e prática; c) que só se pode entender o mundo a partir do que ele poderia ser e que não é; d) lançar mão das potencialidades presentes para entender o mundo; e) apontar para a prática como realização desses potenciais; e f) confirmá-la como transformadora da prática social vigente, entendendo seus conflitos em torno do centro da sociedade capitalista: o mercado e sua unidade elementar, a mercadoria.

Assim, para os frankfurtianos, a teoria crítica está a favor da emancipação humana e resistente a todo tipo de “acriticismo” e postura funcionalista e determinista que objetivam a reprodução da consciência alienada, lançando mão do recorrente questionamento daquilo que é aparente, além de buscar resistir às relações que tendem a reificar o homem.

Ao caracterizar a teoria crítica como capacidade denunciante e anunciante, Pucci (1994) adverte que

cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar a verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. E a Razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria que demonstrar seus poderes de crítica. (PUCCI, 1994, p. 30).

Desse modo, tematizaram duas formas de razão antagônicas entre si: a racionalidade instrumental e a racionalidade crítica; a “instrumental, que está a serviço da exploração e da dominação, e a crítica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos, sendo uma força libertadora” (SCREMIN, 2004, p. 5).

A racionalidade instrumental, no dizer de Groppo, (2007) surge da perversão da razão iluminista que outrora prometera ao homem o poder do esclarecimento e da iniciativa individual, mas que, paradoxalmente, transforma as sociedades da modernidade avançada em sociedades totalitárias. Ademais, “[...] a teoria crítica cobra do iluminismo a realização de suas promessas e princípios” (GROPPO, 2007, p. 17).

Partindo dessa temática, os mentores da teoria crítica assumiram a “razão, enquanto esclarecimento e libertação” (PUCCI, 1994, p. 19) e como vetor e exigência incondicionais para que os homens se assumissem como sujeitos de suas próprias histórias, atingindo, então, a autonomia ética. Fizeram uso do pensar anticonformista, otimizando o poder da razão em contraposição a um pensamento discordado da realidade social, utilizado tradicionalmente para a opressão do homem. Essa razão tornou-se “conhecida como um processo emancipatório que conduziria à autonomia e à emancipação” (TELLES et al., 2011, p. 7), construtora de um recorrente processo de transgressão e refutação da passividade intelectual, que, de igual modo, reluta contra o individualismo desumanizador que nega a identidade do sujeito e o isenta do exercício crítico e politizado.

A racionalidade crítica perpassa pelo constante combate de não aceitar o que é como algo natural, funcional, harmônico, fatalista. Antes, à luz de Nobre (2004), propõe-se ao exercício de enxergar no mundo real o melhor que traz nele, mas não realiza, ultrapassando

sua aparência mascarada, ilusória, enganadora e fetichista.

Nesse embate, Silva e Colantonio, (2011) argumentam que, para a emersão de uma teoria crítica sobre a sociedade, é preciso, inicialmente, desenvolver espaços de tensionamento entre os fatos existentes e as possibilidades alternativas ao que já está validado. Esse exercício tensionador será fundamentado por uma racionalidade – a crítica – que resista ao embrutecimento e à conformação diante de uma sociedade desigual; uma razão crítica que se oponha veementemente à passiva aceitação da lógica tirânica do capital e à crença de que os menos favorecidos foram e são incapazes de tornarem-se emancipados.

Uma vez que a razão crítica seja abandonada e, portanto, não vivificada, o homem acabará por ser manipulado pela racionalidade instrumental, e esta funcionará como espécie de ópio que entorpece e posterga a capacidade de regência de sua própria consciência.

## **A TEORIA CRÍTICA COMO PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA PARA A SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA**

Propomos, por fim, aproximar as discussões entre as propostas epistemológicas da teoria crítica e o “fazer” atual do supervisor de ensino como educador em formação, inserido no contexto histórico, social e educacional da rede estadual paulista, visando trazer à tona problematizações acerca daquilo que foi (e é) tradicionalmente instituído diante do perfil e prática desse profissional, além de abordar suas contradições internas em nível de conceitualização e atuação na escola contemporânea.

Os apontamentos panorâmicos acerca da trajetória histórica da função supervisora evidenciaram que esta categoria de educadores é conclamada a resistir às práticas do passado e, mais que isso, desafiada a superar a forma de pensar a supervisão de ensino. Isso implica “oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada” (ADORNO, 2003, p. 24), isto é, olhar, mirar, interpretar o sujeito supervisor de forma diferente e reorientada, de modo que tal exercício redefinidor da razão atinja, não somente o nível teórico, como também a dimensão interventora e transformadora de sua prática diante do fenômeno educativo. Todavia, “pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa, influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais da cultura, a subvertê-las. A Razão ajuda a romper o círculo, a trazer o novo” (PUCCI, 1994, p. 33).

Essa nova racionalidade pode oferecer ao educador supervisor um novo texto a ser lido e interpretado, escrito a partir da “ânsia de buscar a verdade, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade” (PUCCI, 1994, p. 30).

Este é um espaço em que a supervisão deve adentrar: utilizar-se do conhecer crítico para superar a hegemonia dos modelos educativos a serviço do capitalismo, pois

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 supervisor não escapa a isso também (FREIRE, 1982, p. 94).

E Freire continua, instigando e questionando a supervisão: “qual é o objeto de conhecimento que interessa diretamente ao trabalho do supervisor?” (FREIRE, 1982, p. 94). À guisa de provocar reflexão e levá-lo a respondê-la, adverte-o:

[...] é o próprio ato de conhecimento que se está dando na relação educador/educando. Mas ele não pode decifrar este objeto especificamente seu sem participar do outro momento, que é aquele momento em que o ato de conhecimento se dá na relação educador/educando. (FREIRE, 1982, p. 94).

Aqui, possivelmente, Freire queira desafiar esta categoria de educadores a (re)pensar sua própria prática: identifica-se o supervisor como educador que aprende e também propicia a aprendizagem em uma relação polifônica e horizontal com os outros, ou intitula-se um especialista subserviente da burocracia, que tão somente satisfaz-se em supervisionar o processo de conhecer do qual ele é apenas fiscalizador?

Esse tipo de educador, que questiona e é questionado, tem de estar em constante formação. Deve desenvolver efetivamente o pensamento crítico, aquele que rompe com as demandas político-ideológicas subservientes do capital (eficiência, produtividade, responsabilização, precarização do trabalho, meritocracia, *rankings* de resultados entre escolas) e aquele que se afilia a uma postura que possibilite a educadores e educandos acesso crítico à cultura, ao saber, à emancipação, à liberdade intelectual, à prática social e a todos os valores que libertem o homem.

Decerto que tal postura não se dá de forma natural e acomodada; ela é, inevitavelmente, contraditória, conflituosa e revolucionária. Está impregnada de embates diários nos quais a racionalidade crítica renova-se e põe-se a conhecer as interações dinâmicas e tensas entre escola, comunidade, educador, educando e a realidade social nas quais todos estão inseridos. “A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência” (ADORNO, 2003, p. 1).

É neste clima de sublevação crítica que parafraseamos Adorno (2003): “Que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 2003, p. 17). De igual modo, podemos ratificar sua advertência ao militar para que práticas desumanizadoras e excludentes não se repitam no cotidiano do “fazer supervisão”. Que não se repitam a barbárie e o horror da repetência como castigo e abuso de poder, a barbárie da exigência de resultados quantitativos a todo custo em detrimento da aprendizagem propriamente dita, da negação de vagas em escolas públicas a alunos supostamente estigmatizados como fracassados intelectualmente, do ajustamento e conformação ao desagradável na ambiência escolar, de uma cultura escolar hierarquizada, hermética e monológica que se nega a dar espaço e voz a seus alunos e à comunidade local, da aplicação de um currículo acrítico que adia a emancipação, de práticas e culturas que sujeitam educadores e educandos ao capital, de uma escola que se alia à perversa exclusão social, ratificando que não há espaço para todos e só os poucos e mais bem preparados atingirão o sucesso, de uma supervisão de ensino que apenas cobra, controla, fiscaliza e reifica. Enfim, que não se repita e se perpetue a barbárie de um processo educa-

tivo desumano e impositivo e que os supervisores de ensino contribuam para o processo de desbarbarização da educação formal paulista.

Em nossos dias de supervisores de ensino, podemos tomar a teoria crítica como ferramenta de resistência à alienação. Resistir é combater, é não se deixar ser dominado, convencido, adaptado, ajustado, conformado, massificado, consentido, viciado, entorpecido pela razão que instrumentaliza, coisifica e estupidifica. Uma supervisão de ensino que milita na e pela racionalidade crítica é uma supervisão que examina o mundo educacional e social e seu contexto, animada por um comportamento que analisa as possibilidades de emancipação e transformação visando à humanização e o resgate do sujeito. É uma supervisão que vivifica a ética, compreende o presente como histórico e, portanto, em construção, e que se compromete com sucessivos e diários processos emancipatórios semeadores de uma racionalidade crítica factível no fazer da supervisão de ensino. Nesta via,

não cabe ao supervisor impor soluções ou estabelecer critérios obrigatórios de interpretação, cabe-lhe, sem dúvida, por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. Isso implica uma posição de profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que se vão acumulando. (SILVA JR., 1997, p. 96).

Transversalizar a teoria crítica na ação supervisora exige que estes profissionais conheçam sua origem e trajetória histórica e atuem como protagonistas. Essa interpretação faz-se necessária, não apenas visando às explicações que justifiquem o atual à luz do passado; antes, a partir de questionamentos embebidos nas contradições do presente, redefinem e humanizam sua prática, minando toda tendência que reifica, homogeneiza e burocratiza o fenômeno educativo. Acerca desse movimento reinterpretador do passado, é Adorno quem nos adverte: “caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (ADORNO, 2003, p. 23).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar a concepção e ação supervisora significa repensar a atuação na cotidianidade pedagógica, rever posicionamentos diários ante o dinamismo escolar e solidificar a recusa pelo fazer que apenas inspeciona, fiscaliza e medeia determinações superiores e discursos idealistas produtores da sobreposição do burocrático ao pedagógico. A ação supervisora não pode se restringir a essas atribuições subservientes da racionalidade instrumental e técnica, pois “as escolas não existem para ser administradas ou inspecionadas [supervisionadas]. Elas existem para que as crianças aprendam” (SILVA JR., 1997, p. 107). Aprender, conhecer, descobrir são ações cêntricas da manifestação escolar. As atuações dos profissionais da educação e, por conseguinte, da supervisão de ensino devem estar a

serviço, prioritariamente, desse complexo itinerário intelectual vivenciado pelos educandos. Nesse processo, o modelo tecnoburocrático tem de ser vencido pela pedagogia crítica que, inevitavelmente, motiva as escolas a renovar constantemente a opção pela autonomia compartilhada e pela racionalidade emancipatória coletiva.

A prática educativa delimitada no fazer da supervisão de ensino da rede pública paulista pode ser subsidiada pelos pressupostos e fundamentos epistemológicos da teoria crítica, uma vez que, coadunados, o supervisor de ensino lança-se em um ativo processo de revitalização de sua prática cotidiana como educador e, conseqüentemente, de ampliação da capacidade interpretativa do mundo.

As propostas teóricas dos frankfurtianos, trazidas à nossa contemporaneidade, contribuem para que as luzes do esclarecimento por meio da razão crítica sejam lançadas sobre a ação supervisora. Este é o tipo de razão que presume a ofensiva pela edificação de um processo educativo promotor da libertação do homem.

Um supervisor de ensino sustentado por uma teoria que seja crítica é um supervisor que se interroga e que sabe ouvir a comunidade, que se posiciona pelo mais injustiçado, que renova, a cada dia, a capacidade de fazer educação gestada sob a razão ética, historicizada e crítico-interventora.

Compreender a supervisão de ensino nesta perspectiva crítica é avançar no processo de humanização de todos os envolvidos no ato educativo, de forma que, ética e conscientemente, se concretize o processo coletivo de construção de capacidades autônomas, argumentativas e, portanto, politizadas, em busca da humanização.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. 1959. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, 1 mai. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BUENO, M. S. S. Caminhos e perspectivas da supervisão de ensino em território paulista na virada do milênio. In: MACHADO, L. M.; MAIA, Z. A. (Orgs.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: Brandão, C. R.; Chauí, M. S.; Freire, P. Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GROPPO, L. A. A modernidade e a sociologia da educação no século XX: a questão da

racionalidade e da emancipação na reflexão sociológica sobre a educação em Durkheim, Mannheim e Adorno. JORNADA DO HISTEDBR: O TRABALHO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, Uniderp, 2007.

HORKHEIMER, M. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós, 2009.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RAMGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 69-80.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v. 1.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. v. 2.

MARCUSE, H. **Ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. São Paulo: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; GRINSPUN, M. P. S. Z. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes/Edufscar, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Lei complementar n. 114 de 13 de nov. de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado; altera denominações e referências, estabelece referência aos professores do antigo Ensino Industrial; dispõe sobre o Regime de Dedicção Exclusiva - RDE. **Diário Oficial do Estado**, 14 nov. 1974. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=29056>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. et al. (Orgs.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Supervisão educacional e transformação social. **Revista APASE**, São Paulo, ano 11, n. 13, p. 23-29, mai. 2012.

SCREMIN, M. A exaltação da razão no iluminismo e a crítica à razão instrumental da escola de Frankfurt. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, ano 7, n. 17, mai. 2004. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=3570](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3570)>. Acesso em: 21 dez. 2013.

SILVA JR., C. A. da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coleti-**

va. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA JR., C. A. da; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, M. R. da; COLONTONIO, E. M. Potencial analítico e emancipatório da teoria crítica da sociedade no campo da educação: políticas curriculares e seleção do conhecimento. **InterMeio**, Campo Grande, v. 17, n. 33, p. 29-44, jan.-jun. 2011.

TELLES, C. et al. Teoria crítica e educação: os pensadores frankfurtianos e suas contribuições. **Partes**, 15 out. 2011. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/artigos/teoriacritica.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

TOMAZETTI, E. M. Teoria crítica: alguns apontamentos. **Literatura e Autoritarismo: Contextos Críticos**, n. 8, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num08/capa.php>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

**DADOS DOS AUTORES:**

**ESTER CHICHAVEKE**

Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – Campus Sorocaba  
*chichaveke@hotmail.com*

**ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA**

Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba UFSCAR  
*gova@uol.com.br*

Submetido em: 26/04/2014

Aprovado em: 17/09/2014