

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL

Raimunda Rosineide Souza do Nascimento¹

RESUMO

Apresenta algumas reflexões sobre a prática da Supervisão Educacional e de que modo esta poderá tornar-se uma força progressista no âmbito da escola. Sugestões são discutidas objetivando a melhoria não só do relacionamento entre professores e demais especialistas em educação, mas também do processo ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Supervisão educacional, educação, especialização de função, divisão do trabalho na escola.

ABSTRACT

This work introduces some considerations about the practice of school Supervision and how it can be made to become a progressive force within the school system. Suggestions are discussed aiming at improving not only the relations between teachers and all other experts in education but also the teaching and learning process itself.

Keywords: Educational supervision, education, specialization of function, division of the work in the school.

“[...] trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo”. (ANDRÉ, MARLIE E.D.A. Apud MURAMOTO. H. M. S. 1989, p.37)

O Sistema Escolar Brasileiro ao implementar a Supervisão Educacional em seu processo, vem recebendo apoio dos educadores, uma

¹ rosineideamazonas@gmail.com

vez que este serviço pedagógico vem auxiliar no acontecer pedagógico docente de forma satisfatória.

Esta visão reducionista da supervisão escolar vem contribuindo, cada vez mais, para dificultar uma ação que possibilite a melhoria da qualidade de ensino e a maior eficiência da escola como formadora de cidadãos críticos. Isto se deve à instauração, no interior das escolas, da divisão técnica do trabalho, o que torna extremamente difícil a realização de um trabalho coletivo de discussão e investigação visando ao aperfeiçoamento do processo da aprendizagem e ao oferecimento aos alunos de um aprendizado do melhor nível.

De acordo com Mello (1982, p. 55), “[...] a escola não fica (...) à margem da divisão social do trabalho, mas muito pelo contrário, foi produzida na e por essa divisão”. Continuando, diz esta autora que “situada no âmbito do trabalho intelectual da vida teórica, a escola passa, ela também, internamente, por um processo de divisão. E é aí que se situam as especialidades da Educação[...]”

Deduz-se do exposto, que os especialistas em Educação, nas escolas brasileiras, surgiram no momento em que ocorreu um grande fluxo rumo à escola da população em sua quase totalidade, até então distante da complexidade burocrático-administrativa e pelo aparecimento da pedagogia tecnicista, que começou a ser divulgada e até se tornou um dos pilares da proposta educacional para a educação brasileira no período seguinte a 1970, A própria divisão de trabalho pedagógico que ocorreu em virtude da expansão do capitalismo monopolista, e sob o enfoque burocrático-empresarial, objetivou transformar a escola, conforme estudos de Rásia (1981, p. 20):

“[...] uma organização complexa, burocratizada, “em resposta” ao desdobramento das contradições da sociedade capitalista, que criam mecanismos da adequação e de submissão do trabalhador

cada vez mais eficazes e que procuram, na medida do possível dinamizar mecanismos já existentes”.

E aí com a taylorização, e fragmentação do trabalho em todos os setores da vida social: e a escola, como parte integrante da sociedade à qual serve, não poderia livrar-se dessa necessidade do capitalismo. Assim, da mesma maneira que passou a predominar na estrutura organizacional da empresa capitalista o princípio da unidade de comando, a escola, igualmente, adotou os princípios tayloristas: uma minoria que pensa e controla (especialistas) e Uma maioria que executa (professores) ou seja: a escola estabeleceu atribuições formalmente diferenciadas e sistematizadas aos especialistas em educação, elevando-os ao ponto mais alto da pirâmide estrutural da escola, deslocando os professores para degrau inferior, restando-lhes, apenas, a obediência às normas vindas de cima para baixo.

Coelho (1982 p. 18), afirma que “[...] a questão política do trabalho pedagógico”, referindo-se ao parcelamento da atividade educativa, adverte que essa forma de fragmentar o trabalho dos professores “[...] subestima a capacidade reflexiva dos docentes (...), reprimindo sua capacidade intelectual, sua atividade criadora”.

Assim, também pensa Saviani (1985, p. 16), mas, segundo este autor, o que se buscava era “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

Então é a ideologia da pressa, que força e empurra os professores e alunos a fazerem tudo programado e rapidamente, de modo que a eficiência, eficácia e produtividade do processo ensino-aprendizagem sejam maiores.

Nas observações de Mello (1982, p.58), confirma que:

“encaminhador de papéis ano a ano reproduzidos. São os procedimentos para definir objetivos, estabelecer estratégias, conteúdos e avaliar” em síntese, “são meras exigências burocráticas emanadas da

administração central do sistema escolar que a equipe técnica da escola se encarrega de repassá-los para os docentes que acabam cumprindo-as como rituais obrigatórios e formais copiados de ano a ano”.

O conceito transmitido por essa imagem se funda na fragmentação burocratizada das tarefas e se estende até a formação dos especialistas em educação. Referidos profissionais já trazem uma concepção parcializada e distorcida da instituição escolar, o que os deixa um tanto perplexos e expostos a um embate entre eles e deles com os docentes. Os professores, por um lado, resistem em aceitar a ajuda dos especialistas; estes, por outro lado, deixam levar-se pela visão tecnicista, base de sua formação, não contribuindo para melhorar o nível de ensino. Ilustra-se esta situação comparando o relacionamento entre os especialistas. Como primeira distorção limitam-se as áreas de atuação.

O orientador educacional assiste aos alunos de modo imediato, em busca de solucionar seus problemas de indisciplina, descaso pela aprendizagem, etc.. Os professores ficam alheios a tais situações como se elas também não lhes interessassem. Os supervisores esquematizam os currículos, apreciam os programas educacionais, preocupam-se com os conteúdos quanto à dosagem e adequação; lidam exclusivamente com os professores, como se as questões pedagógicas não fossem também de competência do orientador educacional. A continuar essas separações estanques, é praticamente impossível pensar na relevância dos especialistas em educação para que a atividade escolar seja aperfeiçoada.

Certamente esses profissionais são imprescindíveis à escola, na medida que somem esforços para melhorar a qualidade do ensino na escola pública. Para a concretização desse propósito, é urgente e necessário preocupar-se em garantir à maioria da população uma educação que não só insira acesso ao saber, mas também concorra para o desenvolvimento da consciência crítica dessa mesma população.

Por semelhante enfoque poder-se-á melhor avaliar as ações dos especialistas em educação e dos professores na instituição escolar. Em

outros termos: a Escola, como a missão específica de informar os conhecimentos adquiridos pelo homem, no decorrer da história, não deve nem pode suportar, no seu ambiente, enredos e competições sem qualquer resultado positivo, mas grandemente prejudiciais para todos, roubando-lhes tempo e espaço para discutir situações relevantes, como evasão e repetência se tornaram uma doença crônica da educação brasileira, mesmo com a presença nas escolas dos especialistas em educação.

Para corroborar com esta posição, leiam-se as palavras, (Rodrigues 1984, p. 86):

“[...] essa competição afeta profundamente e, às vezes, irremediavelmente a prática pedagógica. Ela se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola para a demarcação de suas áreas de poder...”.

É necessário entender-se que, com isso, não se quer estigmatizar os especialistas em educação e sim o que se deseja e, segundo Mello (1982, p. 58).

“[...] retornar à escola de minoria, na qual o professor, como artesão, podia. Dar conta de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, isso sim de contrapor à gerência científica da organização do trabalho escolar, a reapropriação desse trabalho pelo coletivo dos educadores”

O que se almeja, na realidade, é que supervisores, administradores, orientadores, inspetores, pais de alunos e alunos resolvam pensar coletivamente o processo pedagógico, oportunidade extremamente valiosa para a definição de uma linha de trabalho comum, determinando, à vista de todos, os fins que buscam com a educação escolar e os meios indispensáveis

para que esses fins sejam plenamente alcançáveis. Neste sentido convém lembrar que os trabalhadores técnico-científicos politicamente orientados, os supervisores e os professores podem elaborar, segundo Lopes (1989, p.51):

“[...] sua participação coletiva voluntária, sua liberdade de combinar e organizar seu próprio desenrolar do processo de trabalho”. Isto significa dizer, que “professores e especialistas não terão que agir de modo compartimentado”.

Portanto, trabalho pedagógico deverá estar voltado para o engajamento de todos os elementos envolvidos no processo, cada um contribuindo dentro de suas possibilidades e limitações.

Satisfeitas essas condições, aí sim, é possível acreditar na competência da escola, principalmente a da esfera pública, onde haverá um comprometimento maior por parte dos especialistas em educação, professores, diretores, alunos e pais, em efetivar o projeto pedagógico da escola, pois este será consequência decisão conjunta e não resultado de um imposição vinda de cima para baixo, ou seja, dos órgãos centrais dos sistemas de ensino.

Defendendo a mesma linha de pensamento vamos encontrar Garcia e Silva (1985, p. 32) ao afirmarem que “a tomada de decisão, a partir do debate coletivo, propiciará condições para o surgimento de um grupo preparado para produzir ação coletiva com regularidade e método”).

Continuando, podemos enfatizar que o trabalho coletivo implicam, sobretudo superação de uma prática autoritária, cujos cargos e funções estão estruturados segundo uma hierarquia de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estas considerações e, para finalizar vemos a necessidade de repensarmos não só a educação, mas também repensarmos com insistência o papel que os especialistas em educação – administrador escolar, o supervisor, o orientador e até mesmo o inspetor escolar – possam vir a desempenhar para melhor capacitar o professor na transmissão do saber que interessa às classes populares, porque sabemos que a escola ainda é o único espaço privilegiado para o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem e que, no nosso entendimento, são imprescindíveis à compreensão da realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

André Marlie E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 74, 1990.

Coelho, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: Brandão, C. R. (org) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1982.

Fontes, Martins. Lopes, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: Repensando a Didática. Campinas-SP: Papyrus, 1985.

Garcia, Daisy Freire, Silva, Maria Aparecida da. Alternativa para supervisão educacional a nível de unidade escolar. Belo Horizonte: Educ. Rev., n. 2, p. 28-34, 1985,

Gorz, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Papyrus, 1980.

Mello. Giomar Namó de. A Supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho. São Paulo: Cadernos CEDES, n.6, p.51-9, jul., 1982.