

SUPERVISÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO¹

Celestino Alves da Silva Junior

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

Supervisão, currículo e avaliação constituem uma tríade conceitual que a história do sistema escolar brasileiro tem obrigado a freqüentes revisões de significado. Tais revisões atingem cada um dos conceitos integrantes da tríade e também as relações entre eles. O propósito deste estudo é indicar como o movimento da política educacional brasileira, a partir dos anos 60, vem influenciando o sentido das práticas relativas a esses conceitos e, conseqüentemente, reorientando – ou desorientando – os esforços dos trabalhadores do ensino, responsáveis por sua concretização.

ASSOCIAÇÃO ORIGINAL

Os estudos sobre supervisão escolar emergem no Brasil nos anos 60 ligados de maneira aparentemente indissolúvel aos estudos sobre currículo. Refletindo essa ligação, as variadas tentativas de renovação do sistema escolar que marcaram essa década, de maneira especial no Estado de São Paulo, são caracterizadas pela presença no interior da equipe escolar de um novo trabalhador especializado ao qual se denominou, temporariamente, de *orientador pedagógico*. Este primeiro supervisor escolar paulista, ainda que sob outra denominação, recebia a sua primeira grande função, a de *guardião do currículo*. Cabia-lhe orientar pedagogicamente os professores a fim de que a organização curricular prevista para a escola, nela incluídos os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados, alcançasse seu

1. Originalmente publicado em: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. Republicado em: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; ARENA, Dagoberto Buim; LEITE, Yoshie Usami Ferreira. (Orgs.). *Pedagogia Cidadã*: Caderno de formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola. 2.ed. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação; Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007. p. 117-124. (Pedagogia Cidadã).

maior grau possível de materialização. Ser supervisor ou ser orientador pedagógico significava, claramente, cuidar da viabilização do currículo.

Cuidar do currículo, no entanto, não significava intervir em sua elaboração ou questionar suas origens. Assumia-se que a determinação de currículos era atribuição dos órgãos e das autoridades superiores do sistema escolar, cabendo às escolas apenas tomar conhecimento dessa determinação e movimentar-se para sua observância. No caso das tentativas de renovação da organização escolar – as chamadas classes e escolas experimentais –, a situação não se alterava substancialmente. Embora mais próxima das unidades escolares, a determinação sobre o currículo das escolas experimentais era também atribuição específica de autoridades externas a elas, nesse caso, as autoridades responsáveis pelo projeto em experimentação.

Os Ginásios Vocacionais de São Paulo – um dos exemplos mais significativos das tentativas de renovação dos anos 60 – buscavam compatibilizar em suas escolas dois esquemas concomitantes de supervisão: a já mencionada *orientação pedagógica*, dirigida ao conjunto dos professores das diferentes áreas curriculares, sob a responsabilidade de um profissional específico ou do próprio diretor da escola, e a *supervisão de área*, em que um professor considerado experiente e bem-sucedido assumia a coordenação do trabalho de seus colegas de área de conhecimento sem desvincular-se de seu próprio trabalho de sala de aula.

Apesar da evidente preocupação com o sucesso de seus projetos curriculares, os Ginásios Vocacionais, subordinados à coordenação central do Serviço do Ensino Vocacional, não colocavam em questão – ao contrário, recebiam com naturalidade – o fato de seus currículos lhes serem determinados pela autoridade escolar a que se submetiam. Em seu entendimento, comum também a outras tentativas de renovação escolar da mesma época, cabia à escola e a seus professores interpretar, quando necessário, as determinações e providenciar, sempre que possível, soluções criativas para as situações pedagógicas propostas. Em síntese: tratava-se de encontrar respostas para os problemas do currículo e não de problematizar o próprio currículo.

Entre os problemas do currículo encontravam-se em posição de destaque aqueles relativos ao registro do desempenho escolar dos alunos. Extensas fichas de acompanhamento e avaliação alimentavam complexos prontuários individuais analisados concomitantemente pela *orientação pedagógica* e pela *orientação educacional*. Periodicamente, tais prontuários eram submetidos à apreciação conjunta dos professores e da direção nos *Conselhos Pedagógicos*, reuniões semanais para balanço das atividades da escola. A atribuição de significados a esses registros originários da observação dos professores caminhava em paralelo à utilização de provas e à organização de seminários como elementos-chave para as decisões sobre a qualidade do desempenho escolar do aluno com vistas à sua promoção às séries subse-

qüentes. Ao supervisor, ainda chamado de orientador pedagógico, cabia a responsabilidade pela organização e pela coerência interna de todo o processo, que passava ainda por uma sugestiva participação de representantes da comunidade na vida da escola.

É possível que envolvidos com tantas e tão complexas tarefas características dos projetos de experimentação de novos modelos de organização escolar, os supervisores a eles vinculados não considerassem necessário ou, simplesmente, não tivessem tempo de refletir sobre o problema da determinação externa da organização curricular², o mesmo ocorrendo, em grande parte, com diretores e professores das escolas chamadas convencionais, que ainda não dispunham de um supervisor entre seus companheiros de trabalho. Mas é possível, também, considerar que os próprios estudos sobre supervisão e currículo disponíveis na literatura da época não considerassem essa questão como merecedora de análises mais aprofundadas. Num tempo de hegemonia dos processos centralizadores, em maior ou menor escala, o tema da autonomia da escola ainda não se revelara capaz de sensibilizar os corações e as mentes envolvidos nas práticas pedagógicas.

2. Em síntese: tratava-se de encontrar respostas para os problemas do currículo e não de problematizar o próprio currículo.

A DISSOCIAÇÃO PROGRESSIVA

Os anos 70 registraram a implantação e a expansão inicial dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Entre outros instalados destacava-se o Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo, da PUC/SP, presumivelmente destinado à investigação integrada das duas grandes categorias. Isoladamente, supervisão e currículo começavam também a constituir objetos de pesquisa sistemáticos nos demais programas, resultando ao final da década nas primeiras Dissertações de Mestrado sobre um dos temas ou sobre suas relações. Nos anos 80 apareceriam também as primeiras Teses de Doutorado sobre os temas, permitindo que se acumulasse, até nossos dias, um considerável acervo de estudos acadêmicos a seu respeito.

Por contingências que cercam a política de Pós-Graduação em Educação no país e que não me cabe analisar neste texto, a produção acadêmico-científica sobre supervisão e currículo não contribuiu significativamente para a sustentação teórica das propostas ou determinações de política educacional que se manifestaram em escala crescente a partir dos anos iniciais da década de 70. Preferiram os responsáveis por essas políticas valer-se da pouco expressiva literatura internacional existente sobre supervisão e assumir quanto ao currículo as chamadas “posições tecnicistas” então em voga nessa mesma literatura.

Há que se considerar, entretanto, que a ausência de teorias consistentes de supervisão e currículo dos planos e projetos oficiais não inibiu a expansão da presença física de “espe-

cialistas em supervisão” nas equipes das escolas e de órgãos intermediários ou centrais dos sistemas escolares. Na verdade, à exceção de São Paulo, que só em 1977 iria publicar sua proposta de “Supervisão Pedagógica em Ação”, quase todos os demais estados da federação brasileira já em 1974 lançavam as bases de seus “sistemas de supervisão” apoiando-se em um documento elaborado pelo Ministério da Educação, que postulava a presença necessária de um ou mais supervisores, além de outros “especialistas”, em todas as unidades escolares. Sem cogitar dos problemas de qualificação que poderiam atingir o considerável número de supervisores previstos, sem a disponibilidade correspondente de agências institucionais para sua formação, os sistemas escolares passaram a incluir em seus quadros funcionais supervisores cuja presença e função estariam mais uma vez legitimadas por sua possível contribuição à realização do currículo estabelecido.

O que se constataria a seguir desmentiria em breve tempo as expectativas otimistas geradas pela política. O “autoritarismo ingênuo” marcaria a ação dos supervisores muito antes que as bases para a elaboração de sua “vontade coletiva” pudessem ser examinadas. Daí em diante os supervisores seriam desqualificados como interlocutores necessários na formulação das políticas educacionais de Estado; ainda que a supervisão continuasse a ser considerada como necessária para o alcance das metas dessas políticas. De guardião do currículo, o supervisor passou à desconfortável posição de guardião das proposições legais.

Algumas hipóteses explicativas são levantadas em relação ao problema da inconsistência teórico-prática da ação supervisora. Uma delas é, exatamente, a do progressivo distanciamento do supervisor das questões estritamente curriculares, absorvido que foi pela multiplicidade de tarefas a que veio a se dedicar, por imposição das circunstâncias ou pela ansiedade em convalidar a necessidade de sua presença entre os trabalhadores da escola, independentemente da especificidade das tarefas de que viesse a se ocupar.

Outra hipótese considerável refere-se à desaceleração da pesquisa acadêmica sobre supervisão educacional. Tornou-se muito reduzido o número de pesquisadores dedicados ao tema, com o reflexo conseqüente no número de publicações a ele referidas. Ainda que o pretendessem, os formuladores de políticas educacionais não dispõem de muitos subsídios teóricos do campo da supervisão para orientá-los em suas definições de metas e propostas de trabalho.

Outra hipótese, ainda, que pode ser associada às duas primeiras, é a da inapetência dos supervisores em produzir intervenções significativas na elaboração de políticas. Por conta de deficiências originárias de seu processo de formação e por conta ainda do distanciamento em que foi sendo progressivamente colocado em relação aos núcleos de decisão mais altos dos sistemas escolares e governamentais, o supervisor teria abandonado a pretensão e a pos-

sibilidade de intervir nas políticas a que se subordina, resignando-se a manter-se informado a respeito dessas políticas nas instâncias de execução a que se vincula necessariamente.

O esvaziamento do movimento nacional dos supervisores provavelmente contribuiu para a manifestação de inapetência. Da passagem dos anos 70 aos 80 até a metade da década de 80 observou-se um crescente movimento de alimentação recíproca entre Encontros Nacionais de Supervisão Educacional (ENSEs) e fundação/desenvolvimento de Associações Estaduais de Supervisores Escolares. A perspectiva de participação em eventos de caráter nacional favorecia as possibilidades de organização de entidades de caráter regional, as quais, por sua vez, passavam a expressar o desejo de organização de novos eventos em suas sedes. A regulamentação da supervisão como categoria profissional constituía o grande mote das discussões que atingiram seu ponto de culminância no Encontro de Recife em 1986, imediatamente acompanhado por uma crise no movimento, à qual se seguiu um processo de declínio que se tentou reverter sem sucesso já nos anos 90. Em São Paulo e no Rio Grande do Sul foi possível construir a tradição, mantida até aqui, dos encontros estaduais, mas em outros estados a rarefação dos eventos manifestou-se paralelamente à fragilização das entidades representativas.

Enquanto a supervisão e os supervisores viam esvaír-se seu potencial de intervenção, algo bem diferente começava a ocorrer com o currículo, no plano conceitual e também no plano político. A emergência no quadro do debate educacional brasileiro de referências teóricas originárias da Sociologia da Educação inglesa e, em parte, da americana, trouxe à discussão a perspectiva de uma teoria crítica do currículo alimentada por uma peculiar história do currículo (SILVA, 1996). Embora o projeto original de Young e outros teóricos do currículo não tivesse chegado à plenitude de seu desenvolvimento, a proposta de analisar historicamente as contingências que envolvem os currículos em educação desencadeou um conjunto de estudos e reflexões sobre a própria natureza do conhecimento escolar e sobre as formas de seleção e imposição de seus conteúdos.

A possibilidade de “experimentação” de novos modos e critérios de organização curricular, ao mesmo tempo que evidencia a multiplicidade de determinações que incidem sobre um projeto de currículo, assinala também a possibilidade de redução do caráter prescritivo exterior à unidade escolar em que o currículo se realiza. Dizendo de outra forma: a escola pode e deve se arrogar o direito de elaborar com relativa autonomia seu próprio currículo.

Ao menos no plano do discurso pedagógico toma-se viável a hipótese de um currículo no qual as prescrições genéricas das autoridades governamentais e escolares possam receber o contraponto das proposições específicas dos membros da equipe escolar.

Um currículo com as características acima apontadas constituiria, naturalmente, um espaço redentor para a supervisão. Da condição atual de guardião das determinações externas, ela poderia alçar-se à motivadora condição de organizadora da reflexão coletiva no interior da escola.

Concomitantemente, porém, às novas perspectivas vislumbradas para o currículo, emergiu para a supervisão e para o sistema escolar brasileiro o panorama de uma política de avaliação de largo espectro, voltada ao desenvolvimento de três grandes vertentes: avaliação institucional, avaliação da escola e a tradicional avaliação do ensino e aprendizagem ou do desempenho do aluno. Esta última, ensaiada progressivamente no plano nacional por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), encontrou reiteração regional em São Paulo mediante o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e projetou-se para o ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual, por sua vez, propõe-se como alternativa para o acesso ao ensino superior, em substituição ao mecanismo dos vestibulares.

A profusão de políticas desencadeadas pela atual gestão do MEC implicou um aparente paradoxo na relação Supervisão, Currículo e Avaliação: estimulado a coordenar a reflexão de seus colegas professores sobre as perspectivas próprias da unidade escolar, para com seu currículo e seus critérios de avaliação, o supervisor escolar precisará, ao mesmo tempo, auxiliá-los na preparação de seus alunos para o domínio dos conteúdos do “currículo nacional” subjacente aos sistemas de avaliação de caráter nacional ou estadual. Caberá, dessa forma, à supervisão enfrentar a questão nunca resolvida da tensão entre os mecanismos de centralização e de descentralização do sistema escolar.

O SUPERVISOR DIANTE DA RELAÇÃO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Parece não haver dúvidas entre os especialistas em currículo sobre a precedência deste em relação às decisões sobre critérios e procedimentos de avaliação. Essas decisões serão determinadas em função dos critérios maiores que terão orientado a elaboração do plano curricular. Em princípio, a posição dos curriculistas – ou “curriculeiros”, como alguns preferem se autodenominar – é também a posição hegemônica nas instituições de formação de supervisores escolares. A avaliação como determinante do currículo é percebida, quase que inevitavelmente, como um retomo envolto em um discurso sofisticado às práticas da inspeção tradicional, que colocavam a escola em um estado de alerta permanente em face da iminência da visita do inspetor. As provas de agora não chegariam mais à escola na pasta do inspetor, mas seu poder de determinação já se encontra instalado ‘no horizonte de preocupações de toda comunidade escolar.

As defesas de que a escola pode se valer em face das contingências dessa política parecem frágeis quando se considera o histórico da organização escolar no país. Para que pudesse postular efetivamente seu direito à autonomia na definição de seus critérios de avaliação, a escola brasileira teria que demonstrar que essa avaliação refletiria os valores comuns defendidos e assumidos pelos professores sob a coordenação do supervisor. Disso decorreria uma questão fundamental para a solidificação da imagem profissional do supervisor: até onde estaria ele qualificado para, e interessado em promover o consenso democraticamente construído entre os valores dos professores? Responder por um projeto pedagógico significa movimentar-se em busca de uma direção unitária para o trabalho da escola, fruto do entendimento e do compromisso entre todos os que devem realizá-lo.

A ÊNFASE NO PROJETO PEDAGÓGICO, UM NOVO DESAFIO PARA A LEGITIMIDADE DA FUNÇÃO SUPERVISORA

Três idéias-força dinamizam a discussão atual sobre o currículo: a idéia de autonomia da escola, a de projeto pedagógico e a de trabalho coletivo. A centralidade da idéia de projeto pedagógico e sua implicação junto às demais conduz a duas leituras reiterativas. Pode-se argumentar que a autonomia da escola pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que este, para ser autêntico e se tomar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Na direção oposta e complementar, pode-se argumentar também que o trabalho coletivo é uma condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto pedagógico e que este é indispensável para a conquista da autonomia da escola.

Nesse novo quadro de discussão que o discurso pedagógico permite vislumbrar, ainda que as condições atuais de trabalho na escola brasileira insistam em retardar, configura-se para o supervisor o desafio de corresponder às expectativas que necessariamente convergirão para seu espaço de atuação profissional. Quem, se não o supervisor, deverá coordenar encontros de trabalho, indicar leituras, propor temáticas, esclarecer conceitos? Autonomia da escola pública não é sinônimo de soberania, de ausência de compromisso de prestação de contas morais e financeiras ao próprio sistema escolar, à comunidade e à sociedade. Exatamente por ser relativa é que a autonomia da escola não pode ser decretada (BARROSO, 1998), mas terá que ser construída. Para construí-la é necessário também não confundir trabalho coletivo com seu oposto, o trabalhador coletivo. Trabalho coletivo é um princípio democrático de ação que pressupõe a relativização das funções e a valorização das pessoas dos trabalhadores. Já o conceito de *trabalhador coletivo* continua a apresentar as conotações que o celebrizaram negativamente sob a administração capitalista: valorizam-se as funções e relativizam-se as pessoas. No clássico esquema de separação entre concepção e execução,

o desenho organizacional deve permanecer intocável, enquanto as pessoas podem ser consideradas substituíveis ou desnecessárias.

Se a supervisão e a escola compreendem e assumem verdadeiramente o trabalho coletivo, elas sabem também que o projeto pedagógico unificador do esforço de todos os trabalhadores do ensino não pode ser reduzido à idéia de plano diretor e muito menos à idéia de plano “do diretor”. Pensar o projeto pedagógico é pensar o futuro da escola, delinear o horizonte para o qual ela encaminhará sua trajetória, é pensar “o que a escola quer ser quando crescer”. Um plano diretor, fruto da reflexão coletiva, e todos os demais que se fizerem necessários constituirão etapas de trabalho no rumo dessa caminhada até o horizonte pretendido.

Como se percebe, parece chegado o momento de o supervisor “ordenar a reflexão educativa” (SILVA JR., 1984). Até porque, novos desafios se lhe apresentam, por imposição das políticas governamentais ou por evolução das teorias pedagógicas. Organização da escola por ciclos, progressão continuada e classes de aceleração constituem a tríade de uma nova cartografia escolar que espera da supervisão a sinalização do caminho de sua viabilização.

O LUGAR DA SUPERVISÃO EM UMA ESCOLA SEM SERIAÇÃO

Há lugar na cultura escolar brasileira para uma escola sem seriação, uma escola que não esteja necessariamente atrelada às decisões de fim de ano sobre quem vai e quem fica? Se este lugar estiver começando a ser construído, que lugar específico ocupará dentro dele o supervisor? Que lugar teórico-político tem ocupado a supervisão na discussão que se inicia?

As questões acima e outras mais indicam a vitalidade do momento histórico vivido pela supervisão. Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados como um sucedâneo eufemismo do Currículo Nacional. Constituir-se-ão eles também em parâmetros para a própria ação supervisora?

Sendo a existência dos PCN, na prática, resultado da existência da política de avaliações de caráter nacional, os resultados dessas avaliações ocorridas em uma unidade escolar serão também de responsabilidade do supervisor dessa unidade escolar? A quem e pelo quê responderá o supervisor no novo quadro da organização escolar no país?

Antes de quaisquer outras respostas, cabe esperar pelas respostas que os supervisores darão a essas questões cruciais para seu futuro enquanto categoria profissional. Em síntese, o que se pergunta é se ainda há um lugar para os supervisores ou se o lugar dos supervisores é uma coisa de outros tempos. Será esse o tempo dos supervisores ou, como querem alguns, será a própria supervisão uma idéia fora de lugar?

REFERÊNCIAS



BARROSO. João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA. Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA JR., Celestino Alves da. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1984.