

Gestão da Educação e a Função de Supervisão Pedagógica

Education Management and the Function of Pedagogical Supervision

Soraia Chafic El Kfouri Salerno^a; Samira Fayez Kfouri da Silva^b

Resumo

O texto trata da Gestão Educacional em sua função de supervisão pedagógica no contexto da escola contemporânea, um contexto de intensas contradições que incidem na origem do papel da supervisão educacional em sistemas de ensino no Brasil. A ação supervisora nos sistemas ensino passam por várias manifestações, ora em âmbito de unidade, ora em instâncias intermediárias. As avaliações de sistemas despontam como um desafio para a supervisão pedagógica, pois requer conciliar indicadores externos de qualidade ao projeto de educação que se deve construir localmente no alcance da democratização das aprendizagens.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Avaliação de Sistema, Projeto Pedagógico

Abstract

The text is about Educational Management regarding its supervisory role in the educational context of contemporary schooling, a background of intense contradictions that affects the origin of the educational supervision role in Brazilian education systems. The supervisory action in education systems pass through various events, sometimes in the context of unity, others in intermediate instances. The evaluation systems are emerging as a challenge to the pedagogical supervision, because it requires reconciling good external indicators with the project that should be built locally inside of learning democratization.

Key-words: Pedagogical supervision. System Evaluation. Pedagogical Project.

^a Doutora em Políticas Educacionais e Sistemas Educativos - Univesirade Estadual de Campinas (UNICAMP), Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). E-mail: soraiaikfour@uol.com.br

^b Doutora em Comunicação Social - Universidade Metodista de São Paulo - (Metodista), Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Coordenadora Pedagógica e docente da EAD na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). E-mail: samira_kfour@sercomtel.com.br

* Endereço para correspondência: Rua da Lapa, 498, Jd. Higienópolis Cep: 86.015-050 - Londrina - PR

1 Introdução

Falar da gestão educacional em sua função de supervisão pedagógica é sem dúvida um desafio, considerando a contradição presente nesta atuação a partir de uma perspectiva histórica e sob o olhar comprometido com uma escola de qualidade.

Toda atividade humana apresenta intencionalidade, remete-nos a um fim, respaldado numa noção de justiça, pois procura alcançar o “certo”, o “justo”, o “prioritário” ou mesmo o inverso, estes parâmetros se localizam em concepções de mundo, de homem, de sociedade.

O campo educacional, não distinto, mas parte desta engrenagem manifesta noções de justiça ao logo da história, nas escolhas que envolvem as determinações de governos, dirigentes e profissionais localmente situados. Uma grande engrenagem que envolve responsabilidades diversificadas.

Discutir o papel da gestão educacional em sua função de

supervisão pedagógica implica reconhecer que uma escola não é fruto somente do que se deseja, nem mesmo do que se dispõe a fazer, no sentido de “é só arregasar as mangas que se consegue”, mas também, é fruto de toda uma determinação histórica, geográfica, econômica e social, a qual pode promover os sujeitos, bem como privá-los de construir sua história, de conquistas – como o direito à educação. Portanto, a escola é fruto de iniciativas e de esforços dos profissionais localmente situados mesclados à rede de determinações, das escolhas na “micro física” às escolhas em âmbito macro.

Partindo desde ponto – a contradição que buscamos desvelar na atuação da gestão educacional em sua função supervisora, ocorre num campo ideológico que expressa a luta por direito ao acesso a bens culturais; direito que não está dado em sua integralidade, sendo necessário conquistar. As privações históricas e a correlação de poder existente são próprias da relação entre saber e poder.

A correlação de forças, como busca e expressão de poder, envolve a ação de dirigentes educacionais, num campo de abrangência maior, bem como de proximidade imediata, como no caso das unidades escolares. As relações de poder entre os homens não se reduzem a um campo específico, como se fossem definidas em um conceito universal e/ou um conjunto de características definisse sua manifestação. A ação humana é dinâmica, intencional, tanto quanto acidental e provisória, dependendo da situação; portanto qualquer reducionismo validaria uma visão parcial (SALERNO, 2007, p. 107).

As unidades escolares vivenciam no seu cotidiano manifestações de uma intencionalidade, mesmo que esta não

seja conhecida pelos que executam e são impactados, mas o acaso também está presente nas relações entre os sujeitos, portanto não cabe uma teoria geral do poder, com intuito de generalização como algo unitário e global, conforme postula Foucault (1979)¹ no sentido de que toda a correlação está subjugada à questões econômicas ou a função repressiva, mas outro aspecto se presencia como ação de sujeitos que operam por meio de desejos, visão, crença, intencionalidade e estratégia, no uso do conhecimento, para “empoderar” outros.

A atuação do supervisor na escola ou com vistas ao desenvolvimento do trabalho escolar comporta esta contradição, pois se reconhece num espaço de luta expressa ao longo da história. Então que espaço é esse? Qual o papel da Escola?

2 O Contexto da Escola Contemporânea

Para falar sobre o contexto escolar, no que se refere à definição de sua identidade, é necessário situarmos o atual momento histórico e conceitual, para buscar alguns desvelamentos sobre sua manifestação.

Do moderno ao pós-moderno, supõe-se um movimento histórico, da fragmentação pela via da especialização, à homogeneização pela via da valorização das diferenças — enquanto defesa da pós-modernidade, essas características mostram-nos somente sua superfície. Esse movimento não representa uma ruptura, pois não rompe com a lógica do capital, que favorece a interesses economicistas.

Habermas (apud ANDERSON, 1999), ao tratar sobre o inconcluso projeto da modernidade, diz ser um amálgama contraditório de dois princípios opostos: especialização e popularização.

O pós-moderno surge anunciando a morte da grande narrativa, como direitos universais defendidos pela própria burguesia, a partir dos anos de 1970, quando o comunismo, uma alternativa ao capitalismo (ou um “concorrente” dele), enfraquece.

O uso da expressão pós-moderno surge para designar um estilo “pós-moderno”, no mundo das artes. A noção de pós-moderno, antes circunstancial pelo seu uso de sentidos diversos, segundo Anderson (1999), só ganhou difusão mais ampla a partir da década de 1970, compondo-se como características de um período, deixando de ser somente uma tendência artística.

Anos 1970: época marcada por crises no comunismo, crise no petróleo; portanto, crises econômicas, bem como ideológicas. Para Hobsbawm (2000), a escolha de uma data específica não passa de uma convenção, e não é algo por que os historiadores estejam dispostos a brigar. Há apenas um indício claro do término do *Século Breve*: sabemos que, desde 1973, a economia mundial entrou em nova fase.

Hobsbawm (2000) identifica o colapso da União Soviética coincidindo com uma série crise de depressão na economia dos países ocidentais. Não que outras crises não tenham surgido, pois a economia sofre oscilações relativamente pequenas, ao passo que de 1970 para cá, presenciamos um período de fortes crises.

No entanto, Hobsbawm (2000), ao ser indagado sobre finalização de um processo globalizante, responde que não acredita que chegamos ao fim de um processo e que o resultado esteja posto, pois não se encontra encerrado, mas em mudança.

Estar numa nova fase não significa a conclusão de um processo. A pós-modernidade, então não deve ser entendida como a superação da modernidade.

Tem-se, então, com a expressão pós-modernidade, uma dispersão da modernidade, não o seu fim; presencia-se uma crise persistente num período duradouro, apresentando-se com uma **base material**: a globalização econômica, que é a superação do local, na conquista de novos espaços a serem explorados; uma **base ideológica**: o neoliberalismo, calcado na lógica de mercado, defendendo um estado mínimo em detrimento de um estado benfeitor, e uma **base política**: a planetarização, difusão de estilos de administração gerencial com foco nos resultados, respaldada na base ideológica, manifesta-se pela desconstrução dos Estados nacionais periféricos, pela demonstração de sua incompetência, numa intervenção que os sujeita aos países centrais. Esses aspectos se entrelaçam, gerando um contexto de fortes influências para as políticas educacionais - considerando que um projeto de escola não se dissocia de um projeto de nação.

Considerar, porém, o momento atual² como um processo de diluição do Estado nacional ainda é tratar superficialmente, pois um movimento contrário se estabelece, e se presencia um Estado mínimo para benefícios sociais e um Estado interventor para a concretização de interesses de corporações internacionais.

Esse perfil de Estado mediador de interesses hegemônicos é expresso num movimento no eixo centralismo–descentralismo, que podemos identificar como um recentralismo moderno.

Casassus (apud BORGES, 2002, p. 47),

Lembra as recomendações do Fundo Monetário Internacional, que, ao renegociar as dívidas dos países, sugere a diminuição dos gastos públicos, para tanto motivando tais países já endividados, sem distinção ideológica, a levarem adiante processos de descentralização educativa.

Neste contexto, Borges aponta que a descentralização, por sua lógica e seu significado, conduz à individualização e à privatização. Descentralização essa manifesta pela desconcentração, que traz um movimento diretivo de cima para baixo, e não como conquista de espaços de decisão.

1 Microfísica do Poder.

2 Final do século XX a começo do século XXI.

A desconcentração está mais próxima ao centralismo, pois traz a idéia da divisão, fragmentação para o exercício de melhor regulação.

Essa lógica de descentralização é reflexo de um novo modelo administrativo, a administração gerencial, que difere da administração burocrática no que se refere ao alcance de objetivos, enfatizando o controle dos resultados, defendendo uma autonomia processual, numa nova cultura organizacional.

A escola é determinada por esse movimento histórico, porque reflete as contradições dos dispositivos políticos desencadeados pelas atuações governamentais, e estas, determinadas, quando não “amarradas”, pelo contexto normativo legal condicionado por corporações internacionais.

A partir da década de 1960, o sistema escolar se expande, o efeito “entusiasmo pela educação” traz o tema escolarização a uma pauta, tem-se a internacionalização da educação —; a escola passa a ser uma instituição conhecida por todos, num cenário de expansão para toda a América Latina, com características semelhantes.

Mas, à medida que a escola se expande, como consequência de implementações políticas, os recursos encolhem, não acompanhando a real necessidade; o dualismo se intensifica, dissociando-se o político do econômico, esvaziando a declaração de universalização de direitos. O reconhecimento da necessária unidade do político, ação intencional voltada para a pólis, para o bem comum, com a consistência de condições para tal, é questão *sine qua non*.

A escola então absorve as diferenças sociais, constituídas numa sociedade de classes, diferenças antes excluídas desde seu acesso à escolarização, agora excluídas no processo de poucos recursos no contexto da escolarização. De uma exclusão do processo de escolarização à participação num processo de escolarização excludente.

Nesta última década – anos 1990 –, de maneira mais intensa, assistimos a dispositivos legais que conduzem os sistemas educativos à definição de sua identidade pela via da elaboração de seu projeto pedagógico.

Vale lembrar que a expressão “político”, do projeto pedagógico, foi excluída do contexto normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora se mantenha na literatura e por algumas unidades escolares, talvez como resistência. Não podemos desconsiderar que a linguagem, idéias e valores exercem certo grau de direcionamento, veiculam idéias.

A elaboração do projeto pedagógico da escola atenderia, então, à política da identidade, considerando o atendimento às diferenças regionais e locais, ou seja, seria a focalização na escola.

Ao voltarmos o olhar para os dispositivos no nível macro, identificamos um caminho normativo conflituoso, como a elaboração dos PCN para o ensino fundamental elaborado

pelo Ministério da Educação e Cultura, anterior à elaboração da LDB (1996), bem como a elaboração das DCN para o ensino fundamental (1998), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, supõe-se, deveria dar o “norte” para a elaboração dos PCN (1997). Como se isto não bastasse, presencia-se, no contexto desses documentos, PCN e DCN, omissões e desentendimentos entre o MEC e CNE, como aponta Bonamino e Martínez (2002), já que expressões tratadas num contexto são omitidas em outro, como temas transversais (PCN) para vida cidadã (DCN), e um documento (DCN) desobriga a adoção do outro (PCN). Observamos, então, ausência de colaboração e falta de diálogo por duas instâncias responsáveis pela implementação da reforma curricular nos sistemas educativos. Num contexto desagregador como este, a escola é “orientada” a construir sua identidade, a rever sua função social, a ser competente, sem que se considerem as condições para tal.

O contexto escolar, fruto desta contradição, apresenta-se como partícipe de uma estrutura excludente, pois o Estado, esvaziado de seu sentido, passa a reforçar a diferenciação pela focalização na escola, gerando a desagregação.

Para além do certo e do errado, nem buscando ser otimista ou pessimista, como efeito de uma posição extremista, mas pela tomada de uma posição que busque o desvelar das políticas desencadeadas, identificando sua lógica, tanto para a autoconsciência como para a consciência coletiva, torna-se essencial a atuação num espaço de profunda contradição: a escola.

O imobilismo tanto quanto a subordinação deliberada, por se considerar impotente, diante deste quadro, devem ser rejeitados. Pois a recuperação do local passa pela valorização do local de trabalho, como um processo rico de relações. Deve-se considerar a valorização do local de trabalho como garantia de direitos universais. A base geográfica dessa construção será o lugar, considerado como um espaço de exercício da existência plena. Essas relações oportunizam novas racionalidades e contra-racionalidades, ou seja, é a resistência a um pensamento hegemônico e (ou) irracionalidades.

Os conflitos existentes nos possibilitam uma nova consciência, pois o momento histórico é exigente de uma mais elaborada interpretação. O momento não é para nostalgias românticas, o desejo do retorno, mas para a proposição, a definição esclarecida de intencionalidade e o exercício de uma nova política, para garantir, não de maneira compensatória, o direito a um bem universal: o saber produzido historicamente pelas gerações passadas, como suporte para a produção de novos saberes, que é a função social da escola – a efetiva socialização do saber, sua real identidade.

O ponto de partida para uma ação supervisora transformadora passa por uma “ampla visão” e esta coletiva, contrária a uma postura individualizada que tenta expressar a “super visão”, numa concepção ingênua – a de super herói.

3 As Diferentes Manifestações da Supervisão

Existem diferentes pontos de vista e diferentes expressões da ação supervisora na educação, portanto é importante pensar na sua manifestação pela sua denominação, pois traz a atribuição de sua identidade e o âmbito de atuação.

A supervisão educacional, pois traz uma conotação mais ampla, comportando a atuação tanto em âmbito macro como micro. A expressão educacional extrapola as atividades da escola, portanto, supervisão educacional supõe atuação em âmbito de sistemas de ensino.

A supervisão de ensino é expressão usada, por exemplo, pelo Estado de São Paulo para designar os supervisores que atuam em instâncias intermediárias – diretorias regionais de ensino.

Supervisão escolar, usual a supervisores que atuam diretamente nas escolas envolvendo serviços administrativos, de funcionamento geral e pedagógico, fazendo parte do corpo gestor da instituição.

A coordenação educacional é uma atuação que deriva da supervisão educacional e comporta os sentidos da ação supervisora em aspectos mais específicos, como a coordenação pedagógica realizada em escolas e em processos educacionais em organizações não governamentais, a coordenação de área, acompanha o trabalho por área do conhecimento e a coordenação de curso, destina-se a trabalhar com as questões pedagógicas de cursos na educação básica e superior. Sendo uma das condutas supervisoras, implica em “co-ordenar” – organizar em comum –, prever e prover momentos de integração do trabalho no que se refere ao ambiente de aprendizagem e os sujeitos envolvidos, acompanhando e assessorando a planificação curricular, processo de avaliação, adequação de materiais didáticos, discutindo com os docentes o cotidiano do trabalho, propondo medidas de superação de problemas identificados, socializando experiências, acompanhando a formação dos profissionais.

O rigor na denominação aplicando padrões gerais é um risco, tendo em vista a diversidade presente no sistema educacional brasileiro, pois existem manifestações distintas nos sistemas, ou seja, sistemas diversos no ensino público (Federal, Estaduais e Municipais), no sistema privado (unidades escolares e rede de escolas) e em organizações não governamentais.

De modo geral a função de supervisão se refere à articulação das diretrizes nacionais do sistema com as diretrizes das unidades onde processos educacionais são desenvolvidos, tanto aqueles que se localizam nas capitais, como aquelas dos mais distantes municípios do interior do Brasil, um campo da gestão educacional.

A atuação é reconhecida no contexto legal como o profissional da educação na função de supervisão educacional na LDB 9394/96, no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional

para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Sua formação ocorrerá, conforme a LDB, em cursos de Pedagogia ou em pós-graduação, ressalta-se a autonomia da instituição ou sistema de ensino, em estabelecer critérios de escolha de formação. E dá outra denominação aos até então chamados de “especialistas”.

Outro dado relevante é expresso no artigo 67 da LDB, parágrafo primeiro, onde estabelece que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. A docência é a essência da atuação do profissional da educação, pois no âmbito técnico-político cabe acompanhar, assessorar, articular um campo da qual tem experiência, visão ampla.

4 Trajetória da Supervisão no Brasil

A formalização da profissão é recente, sua oficialização vem com a Lei 5.692/71, apoiada no Parecer do CFE nº 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia criando as habilitações, no lugar de formar o “técnico em educação” com várias funções, passa-se então a formar o “especialista em educação”, introduzindo a lógica da Reforma Universitária de 1968, introduzindo a departamentalização do trabalho e o modelo de administração clássica.

Mas enquanto função, a supervisor no Brasil é anterior sendo percebida no período jesuítico. O papel da educação baseava-se na catequese e na instrução aos indígenas, mas aos filhos da elite colonial era dispensada educação diferenciada. Com a organização das atividades educativas no Brasil, a função supervisora se apresenta a partir do *Ratio ataque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*, um plano geral escrito por Inácio de Loiola que regulamentava a educação.

Segundo Saviani (1999), a idéia de supervisão era prevista na figura do prefeito geral, a quem todos os professores e alunos deveriam obedecer. Sendo assistente do reitor, era dever do prefeito: organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas; lembrar os professores que devem explicar toda a matéria; ouvir e observar os professores (assistir as aulas de vez em quando e ler os apontamentos dos alunos). Função distinta dos professores e do reitor e sujeito ao prefeito geral.

Com a expulsão dos Jesuítas é extinto o cargo de prefeito dos estudos. A Reforma Pombalina é introduzida, mas ficamos com um período em torno de treze anos sem instrução formal. Houve um retrocesso no campo educacional, pois com eles foram-se a organização baseada no *Ratio Studiorum*, pouca coisa restou na prática educativa do Brasil.

A Reforma Pombalina, com o alvará de 28 de junho de 1759, criam-se as aulas régias, professores leigos são admitidos, eram mal preparados e mal pagos. Para a manutenção do ensino primário e médio institui o “subsídio

literário” em 1777, um imposto que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente, mas nunca foi cobrado com regularidade o que resultava em longos períodos sem receber vencimentos à espera de possíveis soluções da Metrópole.

O alvará de Pombal, no entanto, previa o cargo de diretor geral dos estudos, englobando aspectos de inspeção e direção; e em níveis locais os diretores de estudos, designados pelo diretor geral, para dirigir, fiscalizar, coordenar e orientar o ensino.

Com a independência, busca-se organizar a instrução pública; a Lei de 15 de outubro de 1827 institui as escolas de primeiras letras, no artigo 5 determinava que os estudos se realizassem com base no “método de Ensino Mútuo” ou método Lancaster³ onde o papel do professor é também de supervisor de monitores (alunos mais avançados). A escolha do método atendia interesses externos à esfera pedagógica, era vantajoso, pois resolvia o problema de falta de professores.

Não dura muito tempo, menos de 10 anos para o fracasso do método, e a função supervisora passa a ser exercida pelo inspetor geral, como um agente específico, o qual tinha a responsabilidade de supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, bem como conferir diploma, autorizar abertura de escolas e revisava livros.

Para Saviani (1999, p. 24) “[...] a idéia da supervisão ganha contornos mais nítidos ao mesmo tempo em que condições objetivas começam a abrir perspectivas para se conferir a essa idéia estatuto de verdade”.

A figura do inspetor se mantém na Primeira República, como a pessoa qualificada, experiente, acompanhando o currículo pleno das instituições.

A década de 20 culmina com os “técnicos em escolarização”, com o movimento escolanovista e a remodelação do aparelho organizacional, promovendo a dicotomia do técnico-pedagógico com o especificamente administrativo. Esta separação é condição essencial da figura do supervisor distinta do papel do diretor, dicotomia que expressa o reflexo da administração fayolista no Brasil.

Fayol propôs-se a escrever sobre a função administrativa e o fez diferenciando-a de todas as outras funções [...]. Essa clássica divisão das funções distingue o papel do administrador do papel da organização como um todo. Eis aí a herança da distinção ainda presente na escola, do que seja parte administrativa e parte pedagógica, que usual e formalmente se testemunha nas literaturas e discursos nos sistemas de ensino. No entanto, as funções administrativas englobam os elementos da administração; são funções do administrador: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, e elas não se dissociam do papel da organização (SALERNO, 2007, p. 53, grifo do autor).

Esta herança, fortemente presente nos sistemas de ensino, obscurece o papel pedagógico da escola, a qual deve existir direcionada pelo seu projeto de educação. Tem-se o supervisor distinto da função do diretor e em alguns casos em oposição como se observa até os dias de hoje no artigo da Revista do Projeto Pedagógico da UDEMO⁴, ao tratar da atuação supervisora em instâncias intermediárias,

Assim, a supervisão poderá, através de constante verificação, auxiliar a direção, ação essa a qual não devemos nos opor, em nome da pseudo interferência em nossa escola, sob pena de estarmos, deliberadamente, impedindo a solução de problemas que, em última análise, poderão em algum momento trazer-nos sérios prejuízos. Aliás, os poucos supervisores que agem ‘policialescamente’, normalmente são incompetentes e acabam por ‘meter os pés pelas mãos’, até pelo desconhecimento da legislação que deveria mover-lhes a ação (UDEMO, 2004).

O possível papel de oposição, entre diretores e supervisores, aparece em situações onde a estrutura hierárquica é manifesta por práticas conservadoras que emperram um processo construtivo, têm-se com isso desabafos constantes de diretores como resquícios de práticas herança da divisão fayolista.

Com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, propagava a necessidade de uma identidade nacional, mediante um plano racional. Fernando de Azevedo, autor da redação do manifesto, denunciava que a falta de unidade e o descontínuismo de pensamento nos planos estavam relacionados à fragmentação do setor educacional, a ponto de as instituições não serem atraídas por uma concepção de vida e nem se submeterem aos princípios da administração clássica, cujo tratamento científico, segundo ele, ajudaria a encontrar processos mais eficazes para a superação de problemas da administração escolar.

A formalização do cargo de supervisor ocorre num contexto de vínculos educacionais com Brasil e Estados Unidos da América, consolidados no período militar. O curso de pedagogia, pelo Parecer n. 252/69 passa a se configurar com as habilitações e na Lei 5.692/71 o supervisor passa a figurar como um dos especialistas em educação⁵, com registro profissional próprio (art. 74).

O supervisor como um especialista em educação, exercia função como controlador do processo de produção, como elemento mediador entre o sistema e a unidade.

A década de 80 tem-se o reconhecimento da crise econômica e o novo período com o fim da ditadura militar, tem-se um período de turbulências, de mobilizações, de manifestações operárias em busca de retomadas e conquistas.

A efervescência nas discussões pedagógicas abre espaços pra novos e velhos questionamentos: sobre qual o papel da escola? Que homem se quer formar?

3 Ensino Mútuo foi trazido para a Inglaterra pelo pastor anglicano André Bell, da Índia, mas foi lá divulgado pelo Quaker Joseph Lancaster.

4 UDEMO: Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo.

5 Lei 5692/71 - cap IX, dos professores e especialistas

Os supervisores ainda com toda a ênfase técnica se percebem em crise e sob fortes críticas sobre o seu papel repressor e reproduzidor no sistema.

Nos anos subseqüentes, nossos dias, as discussões sobre o curso de Pedagogia a extinção das habilitações, os sistemas de ensino ainda em processo de adequação quanto aos critérios de acesso em concursos públicos para esta atuação e se cargo ou função, ainda impulsionam debates sobre o papel do supervisor educacional.

5 O Papel do Supervisor Educacional

Atuação reconhecida na LDB 9.394/96, presente nos sistemas de ensino de maneiras diversas, como abordado no início deste, desponta como agente transformador, necessário para a superação dos desafios presentes no século XXI.

A função supervisora deve ser vista como a articuladora do projeto de educação onde se encontre em sistemas de ensino ou em organizações não governamentais.

Como ponto de partida é necessário reconhecer a trajetória de sua atuação para tomar posição quanto à continuidade, ruptura e ressignificação de seu papel – um profissional comprometido com seus pares e com vistas à efetivação das aprendizagens.

O prefixo “super” não deve remeter a uma posição hierárquica superior, mas sim a uma visão do e sobre o processo de aprendizagem, que expressa em sua essência uma “ampla visão” proporcionando elementos de integração, coletividade, colaboração e companheirismo.

Implementar, participar, articular e/ou assessorar uma prática pedagógica transformadora implica clareza de sua historicidade e reconhecimento de seu papel, mediadas por atitudes concretas no cotidiano de trabalho, como plano de trabalho concebido por meio de uma concepção de educação.

Compondo o corpo gestor numa secretaria, numa instância intermediária ou numa unidade de ensino requer o estabelecimento de indicadores de qualidade para estabelecer como meta, definindo o percurso com diálogo franco entre os seus e integrando os interesses e necessidades da comunidade local numa prática profissional qualificada pelo uso de instrumentos de gestão necessários.

Acompanhamento do processo de avaliação como avaliação omnilateral, em sintonia com o projeto de educação construído coletivamente, utilizando-se da transparência de critérios e concepção, como recurso de prestação de contas à população envolvida, bem como ao sistema de ensino em que a unidade escolar está inserida.

Promover um ambiente de trabalho que estimule a iniciativa de ações transformadoras no espaço institucional com criatividade e valorização profissional, num percurso de conquista da autonomia para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, é uma dos objetivos que deve estar presente na atuação do supervisor.

Ao se falar em qualidade, uma categoria ambígua que ganha sentido quando ressignificada localmente, pelos que

participam do processo educacional, a supervisão necessita considerar a outra ponta que é a avaliação. A qualidade ganha sentido num processo de avaliação.

6 A Avaliação e a Supervisão Pedagógica

Quando falamos de qualidade necessariamente o papel da avaliação emerge como o processo que julga a educação que temos e a que desejamos. Para a LDB/96 a avaliação é destaque, pela importância que adquire para todo o sistema de ensino no Brasil, não somente para o local de aprendizagem. A qualidade é ponto central nas discussões de organismos internacionais a partir da década de 1990, pois se reconhece que os sistemas avançaram no aspecto de universalidade, ou seja no acesso e permanência, no entanto, a permanência não contempla índices de qualidade necessários para os diversos sistemas de ensino.

Ao estabelecer indicadores ou padrão de qualidade não podemos prescindir de um processo que acompanhe, verifique, julgue e tome decisões no processo de ensino em busca de melhores resultados.

Para Luckesi (2002), a avaliação é entendida como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista a tomada de decisão durante o processo. Observa-se que o processo de avaliação implica num julgamento de valor que envolve escolhas referentes a procedimentos, conteúdos, tempo e desempenho. Ao julgar cabe o posicionamento – caminhos a seguir.

O papel da supervisão torna-se relevante pela visão de amplitude, necessária ao trabalho enquanto processo integrador, o qual envolve professores, alunos, corpo gestor e comunidade representativa (Conselho de Classe, Conselho de Escola, APM, Grêmios Estudantil, Conselho Municipal, Conselho Tutelar), onde ao acompanhar o processo, oportuniza elementos de análise e espaços para um diálogo problematizador.

Um processo de avaliação indispensável no desempenho profissional, em unidades escolares ou em espaços não escolares se substantifica num processo interdependente e sistêmico, pois se constrói numa prática social mais ampla antes mesmo do espaço onde se manifesta temporal e espacial, com os sujeitos específicos.

Portanto, um processo de avaliação deve atentar para os valores que permeiam a sociedade e o tempo histórico destes sujeitos, o isolamento da escola e mesmo do processo em si deve ser evitado. A escola que conhecemos foi gerada com intuito de primar pela privacidade da criança, protegendo-a das mazelas do mundo adulto, como defendia Rousseau (século XVIII), o reconhecimento de que a educação é uma prática social é recente e que precisa reconhecer-se integrada ao mundo social, está relacionado ao final do século XIX e mais intensamente ao século XX, com a evolução do pensamento laico. Mas, ainda presenciamos o isolamento da escola e do processo pedagógico, o qual precisa ser superado para o reconhecimento do espaço educacional como espaço

público de educação, com o intuito de enriquecer a construção curricular das escolas.

Silva Junior (1999) aponta a tríade conceitual presente nos sistemas de ensino: Supervisão-Currículo-Avaliação, no sentido de identificar que a atuação da supervisão é indissociada dos estudos sobre currículo no Brasil, pois esta função carrega em sua origem a grande função de guardião do currículo, cabendo a orientação sobre a aplicabilidade do currículo estabelecido, bem como os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados. A viabilização do currículo de maneira centralizadora, sem questionar suas origens, era a missão da supervisão e aos professores e escola sua observância.

A partir da década de 1980, com a efervescência do debate educacional, trouxe à tona as discussões sobre uma teoria crítica da escola, do currículo, dos sujeitos envolvidos no campo educacional. As possibilidades de ressignificar o papel da supervisão se consolidam frente às vertentes de avaliação de sistemas, avaliação institucional/escola e avaliação de aprendizagem.

A avaliação de sistemas vem da década de 1980, quando o

MEC iniciou estudos sobre avaliação educacional, estimulado, principalmente, pelas agências internacionais. Os acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial (Bird) tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas pelos projetos financiados pelo Banco. No entanto, o MEC e o Banco Mundial tinham posicionamentos diferentes quanto à avaliação, pois o Banco se preocupava com os resultados de projetos específicos e a necessidade do Brasil se reportava por uma qualidade no sistema e não por medidas pontuais, estas nem sempre abarcando necessidades prioritárias, mesmo que pontuais.

Com base neste impasse avançamos para a criação de um sistema nacional de avaliação que foi criado na década de 1990, ainda limitado, sendo somente em 1995 aplicado com metodologia amostral, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é ampliado a toda a federação no período da gestão FHC. Na gestão Lula é implementado a Prova Brasil, em 2005, com metodologia universal, concomitante ao Saeb. Observe o comparativo histórico extraído do site do MEC sobre as duas avaliações presentes no sistema nacional para a educação básica:

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=98

Como indicador de desempenho é criado o Ideb, identificado no site do MEC como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em 2007, este índice reúne num só indicador dois conceitos: o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Segundo informações do MEC, não basta aprovar o aluno sem o alcance de aprendizagens efetivas, pois o Ideb agrega ao enfoque

pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, possuindo capacidade de identificar a qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações (Saeb – para as unidades da federação e a Prova Brasil – para os municípios).

Alguns sistemas estaduais e municipais têm iniciativas quanto a um sistema de avaliação próprio, a exemplo do Saresp em São Paulo e do Proeb em Minas Gerais.

O desafio para os profissionais da educação que atuam localmente é correlacionar os resultados extraídos das avaliações de sistema aos resultados das avaliações locais: avaliação de aprendizagem e avaliação institucional.

A avaliação de aprendizagem é ponto central do processo pedagógico, pois é avaliação não só do aluno, mas do processo, portanto, do trabalho do professor e das condições nas quais o trabalho acontece, portanto não é unilateral, mas omnilateral. A leitura no dinamismo do processo pedagógico, o que potencializa as escolhas, ajusta o foco - a visão.

A visão de processo implica no reconhecimento do alvo. Para Nóvoa (2006), a prioridade da escola, não deve centrar-se no conhecimento (abordagem tradicional) ou no aluno e professor (abordagem escolanovista), mas na aprendizagem. Primar pela aprendizagem, é claro, não exclui os demais sujeitos e componentes, integra-os. Para Nóvoa (2006), uma coisa é dizer que o objetivo está centrado no aluno outra coisa é dizer que está centrado na aprendizagem.

A aprendizagem é o resultado na prestação de contas que os profissionais devem dar. Avaliar é prestar contas do trabalho desenvolvido, buscando efetivar as aprendizagens, numa dinâmica de transparência e de auto-avaliação.

Um processo de avaliação que tenha em vista a democratização das aprendizagens necessita superar uma concepção acrítica da educação, a qual produz um sentimento ilusório, considerando que a escola por si só é capaz de dar conta da democratização pelo simples fato de incluir a classe majoritária, antes alheia ao espaço escolar, ou pelo sentimento de impotência presente na concepção crítico-reprodutivista, a qual considera que a escola cumpre o papel de reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente⁶.

O processo de superação passa pelo reconhecimento do campo educacional como um campo de luta contra a seletividade, discriminação e rebaixamento do ensino. Uma luta na qual estamos a favor das aprendizagens, para tanto, faz-se necessário uma concepção crítica substantificada numa prática reflexiva – uma práxis pedagógica –, a qual reconhece a contradição e nela batalha para alcançar seus objetivos.

Sendo assim, um processo de avaliação de caráter emancipatório necessita dar conta de suas funções, quais sejam: função diagnóstica, a que identifica o estágio/progresso do aluno para proporcionar meios adequados para o alcance dos objetivos; função pedagógico-didática, busca dar conta dos objetivos previstos na proposta curricular; função de controle, a que traz a superfície níveis de alcance de aprendizagem, por meio de verificações parciais e finais que ocorrem durante o processo e no final. Essas funções, na medida em que visam a aprendizagem, se distanciam da concepção da avaliação

vista tão somente para aprovar ou reprovar, mas devem ser concebidas como um instrumento leitura do processo para encaminhamentos adequados.

A competência técnica se faz necessária para o cumprimento dessas funções, pois seu desempenho ocorre com planejamento e rigor, utilizando-se de instrumentos adequados para cada situação de aprendizagem.

Para Luckesi (2002), a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem. A escola ao centrar na aprendizagem do aluno, utiliza-a para enriquecer o ambiente educacional. A gestão escolar estando submetida e direcionada ao alcance desta aprendizagem, promove o papel da escola com empenho coletivo, mediada por uma avaliação institucional/escolar.

A avaliação institucional/escolar se configura na avaliação do projeto de educação que escola se propõe a desenvolver num trabalho coletivo e participativo, portanto, uma avaliação do alcance das condições e possibilidades que envolvem a prática dos profissionais. O projeto pedagógico como elemento técnico-político traz à tona a intencionalidade dos profissionais.

7 Considerações Finais

A educação como prática social política requer a clareza desta intencionalidade, portanto, torna-se indispensável sua planificação, pois traz a relevo sua concepção, objetivos, metas, procedimentos e avaliação, bem como os recursos que dispõe para tal manifestação.

O projeto pedagógico da escola é o elemento integrador que necessita contemplar a correlação da avaliação de aprendizagem com a avaliação de sistema mediada pela avaliação institucional/escolar – se configurando numa auto-avaliação da escola.

Há muito a ser alcançado no interior da escola para que a qualidade necessária seja conquistada resultando num projeto de elevação cultural da classe majoritária. Para tanto, faz-se necessário uma supervisão instrumentada técnica e politicamente para viabilizar uma prática coletiva.

A gestão educacional em sua função de supervisão pedagógica apresenta potencial como partícipe de um projeto emancipatório para a educação, quanto exerce sua função política comprometida com a elevação cultural dos alunos e professores. Encarar a supervisão como elo de integração no desenvolvimento de um projeto coletivo, implica compreender a responsabilidade deste profissional onde junto com seus pares assume o compromisso pela efetivação das aprendizagens.

Evitar a ingenuidade e romantismo ilusório é ponto de partida, pois as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos profissionais da educação ainda são obstáculos que nos deparamos. Um longo caminho precisa ser percorrido. Mas, como qualquer sonho, segundo Paulo Freire (1998), não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.

6 Ver Saviani (1985)

Referenciais

- ANDERSON, P. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S.A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, v. 23, n. 80, 2002.
- BORGES, Z.P. Política e educação: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: Hortograph, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2006.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. Professor sim, tia não. São Paulo: Olho D'água, 1998.
- HOBSBAWM, E. O novo século: entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: SINPRO/SP, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 18 set. 2008.
- SALERNO, S.C.K. Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão. Campinas: Alínea, 2007.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.
- SILVA JUNIOR, C.A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999. p. 223-233.
- UDEMÓ. Orientação aos gestores das unidades escolares. Revista do Projeto Pedagógico, São Paulo, 2004.

