

# magistério

[portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Revista-Magisterio)

Nº 5 – 2018

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA OS EDUCADORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

## Gestão

Articulando esforços para uma Educação de Qualidade



# **PREFEITURA DE SÃO PAULO EDUCAÇÃO**

**PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
BRUNO COVAS**

**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO  
ALEXANDRE SCHNEIDER**

**SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO  
DANIEL FUNCIA DE BONIS**

**CHEFE DE GABINETE  
FATIMA ELISABETE PEREIRA THIMOTEO**

**COORDENADORA PEDAGÓGICA  
MINÉA PASCHOALETO FRATELLI**

**DIRETOR DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
CRISTIANO ROGÉRIO ALCÂNTARA**

**EQUIPE TÉCNICA  
DANIELLE SILVERIO FIGUEIREDO  
FÁTIMA BONIFÁCIO  
FERNANDA DIZ ALMEIDA DA SILVA  
GISELA MACHADO DE CAMPOS ROCHA MASSIMINI  
KATIA MARIA THOMAZETTI CSORGO HENRIQUES  
SANDRA KAOHRI UKEI TAKANO  
THALITA SOTO RIVA**

**EQUIPE ADMINISTRATIVA  
MÁRCIA LANDI BASSO  
PRISCILA DOS SANTOS TEIXEIRA**

## **magistério**

**PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA  
OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**criação  
ALFREDO NASTARI**

**COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS  
MAGALY IVANOV**

**ARTE  
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME  
ANA RITA DA COSTA  
ANGÉLICA DADARIO  
CASSIANA PAULA COMINATO  
FERNANDA GOMES PACELLI**

**PESQUISA ICONOGRÁFICA  
MEMORIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL**

**FOTO CAPA  
DANIEL CUNHA**

## **SUMÁRIO**

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| EDITORIAL .....                                                                          | 3  |
| EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE<br>REFLETEM SOBRE SUA PRÁTICA .....                  | 4  |
| O COORDENADOR PEDAGÓGICO .....                                                           | 14 |
| ASSISTENTE DE DIREÇÃO DE ESCOLA .....                                                    | 22 |
| A SUPERVISÃO EM FORMAÇÃO .....                                                           | 30 |
| O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA AÇÃO DA<br>ORIENTADORA PEDAGÓGICA .....                | 38 |
| O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA E SUA IMPLICAÇÃO NO<br>PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ..... | 46 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL .....                                                                  | 52 |
| ENTREVISTAS .....                                                                        | 60 |

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. n. 5 – São Paulo : SME / COPED, 2018.

ISSN 2358-6532

1.Educação 2.Gestão escolar 3.Educação infantil

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: SME183/2018  
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877

# Caros Educadores

A quinta edição da Revista Magistério traz como temáticas os saberes e fazeres das equipes nas Unidades Escolares. Mas há um olhar específico para a equipe gestora – diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos. Ela é determinante para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esse número traz reflexões acerca da prática docente, do planejamento da ação formativa realizada pelo coordenador pedagógico, do necessário trabalho articulado entre o diretor e o assistente de direção, considerando a importância dessa na concretização das proposições apresentadas nos documentos curriculares da Cidade de São Paulo.

Acreditamos e defendemos que o trabalho em parceria, colaborativo e articulado entre os profissionais da equipe gestora e desses com a gestão, para além de permitir entrarmos em contato com outras práticas, possibilita-nos refletir acerca do quê, do porquê e do como fazemos. Premissa indispensável para alcançarmos um trabalho comprometido com uma Escola Pública de qualidade em que bebês, crianças, jovens e adultos têm direito.

Boa leitura!

**Equipe COPED**  
**Coordenadoria Pedagógica**

# Educadores da Educação Infantil que refletem sobre sua prática

# Por que, para que e como desenvolvem essa ação em diferentes contextos escolares?

Por *Roberta Stangherlim*

Atualmente é docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - Guarulhos). Atuou na Área de Educação Cidadã do Instituto Paulo Freire (2007-2011). Docente do Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (2011-2016). Psicóloga pela Unesp - Bauru, Mestre em Educação pela UFSCar e Doutora em Educação pela PUC-SP.



## Introdução

Entre os anos de 2012 a 2016, orientei trabalhos de pesquisa, no contexto de um curso de mestrado profissional em educação e, nesse período, tive a oportunidade de conhecer profissionais da educação da rede pública de ensino, da Cidade de São Paulo e da região metropolitana, comprometidos com a própria formação continuada e que buscavam modos de refletir sobre sua prática, problematizando-a e sistematizando-a com o intuito de contribuir com conhecimentos para a melhoria do trabalho pedagógico realizado nas escolas de Educação Infantil.

Para a elaboração deste texto, retomei o contato com esses(as) educadores(as)<sup>1</sup> pedindo a eles(as) que escrevessem depoimentos que comporiam o conteúdo acerca do objeto da análise aqui proposta, qual seja: por que, para que e como profissionais da Educação Infantil refletem sobre sua prática? Quais desafios são enfrentados? Quais descobertas acontecem nesse percurso? Assim, busco desenvolver diálogos possíveis entre os conteúdos dos relatos e o pensamento de Paulo Freire e de outros autores que têm discutido essa temática, em uma perspectiva crítica de educação.

Ressalto que não se trata de expor “modelos” de professores reflexivos para a Educação

Infantil. Ao contrário, busco identificar o que faz educadores(as) tomarem a decisão de investigar a própria prática, quais caminhos percorrem para desenvolver essa ação nos contextos escolares em que estão inseridos.

## Professores como profissionais prático-reflexivos: breves considerações sobre o conceito

No final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, chegavam ao Brasil os textos de pensadores estrangeiros que discutiam os professores como profissionais reflexivos. À época, Marcelo García (1995), autor espanhol, apresentava em seus escritos nomenclaturas adotadas por esses autores para se referirem ao conceito de reflexão como elemento estruturador das ‘novas’ tendências da formação de professores. Alguns deles foram e ainda têm sido estudados nos nossos cursos de graduação e pós-graduação, tais como: reflexão-na-ação (Shön); professores reflexivos (Zeichner); professores como pedagogos radicais (Giroux). O mesmo autor afirma que essa temática não se tratava de uma abordagem recente, uma vez que Dewey, desde 1933, já estabelecera relação entre o ensino reflexivo e o reconhecimento do processo de conhecimento do professor.

Naquele mesmo momento, a pesquisadora brasileira Selma Garrido Pimenta e outros autores (2002), preocupados com a possibilidade de uma apropriação acrítica do ensino como prática reflexiva, organizam um livro cujos textos indagavam sobre o tipo de reflexão que estava sendo feita pelos professores e se tal reflexão incorporava um processo de tomada de consciência a respeito das implicações sociais, econômicas e políticas envolvidas no ato de ensinar. Além disso, também eram problematizadas as condições objetivas de trabalho para que os professores das escolas brasileiras refletissem sobre sua prática.

*[...] a diretora Ana Lucia revela, em seu relato, a necessidade de articular teoria e prática por meio de processos de reflexão e estudo em momentos individualizados e também coletivos em espaço de formação continuada.*

<sup>1</sup> Registro aqui o meu agradecimento a todas as educadoras e ao educador que aceitaram prontamente contribuir com as suas reflexões e que, gentilmente, enviaram, por meio de correio eletrônico, no período de 15 a 25 de fevereiro de 2018, os seus respectivos depoimentos. Os nomes reais dos profissionais e das instituições de ensino estão registrados ao longo do texto com a sua devida autorização.

Em síntese, se, de um lado, a racionalidade prática, pautada na reflexão, surge como um movimento de oposição à racionalidade instrumental-tecnista, que caracteriza o professor como técnico e mero executor de atividades definidas em programas de ensino previamente elaborados por aqueles que planejam em gabinetes dos órgãos públicos, por outro lado, era preciso contextualizar o conceito da reflexão “na e sobre a prática”, tendo em vista a complexidade da realidade em que os profissionais da educação estão inseridos. Como afirma Pérez Gómez (1995, p. 112),

Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas e se transmitem de geração em geração como resultado do processo de socialização profissional. Pelo contrário, o conhecimento-na-ação só é pertinente se for flexível e se apoiar na reflexão na e sobre a ação. Trata-se de partir da prática para desencadear uma reflexão séria sobre o conjunto das questões educativas, desde as rotinas às técnicas, passando pelas teorias e pelos valores.

Portanto, entende-se que refletir “na e sobre a prática” exige reflexão teórico-prática desenvolvida com a capacidade de o sujeito saber questionar a sua realidade – tanto no âmbito micro quanto macro - e autoquestionar-se, uma vez que a reflexão “não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz” (GHEDIN, 2002, p. 132-133). Os depoimentos dos profissionais da Educação Infantil que se desafiaram (se desafiam, pois continuam nessa intrigante caminhada!) a pensar a prática, refletindo sobre ela à luz da perspectiva teórica que orienta a reflexão para que possa ressignificá-la, revelam a busca da e pela práxis num processo permanente de ação-reflexão-ação.

## Profissionais que refletem sobre a própria prática: desafios enfrentados e descobertas realizadas

Para Freire (2004, p. 22), “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Isso significa que compreendemos a ação de refletir sobre a prática como indissociável da teoria. Nessa perspectiva, a diretora Ana Lucia revela, em seu relato, a necessidade de articular teoria e prática por meio de processos de reflexão e estudo em momentos individualizados e também coletivos em espaço de formação continuada. Leiamos o que ela diz.

*Desde minha primeira experiência na Educação Infantil em 1990 até hoje, não consigo realizar meu trabalho sem buscar na teoria fonte para inspirar, compreender e avaliar a minha prática. Para mim, o saber da experiência construído na relação com uma teoria que a sustente é a essência da minha identidade como alguém que é profissional. A constante inquietação perante os desafios que a prática impõe me conduziram à formação continuada ao longo de toda a carreira, alternando períodos de auto-gestão do conhecimento com outros frequentando cursos de pós-graduação. Recentemente, no mestrado<sup>2</sup>, minha prática como gestora em uma escola de Educação Infantil foi o foco de minha pesquisa. Estudar, refletir e poder compartilhar minhas dificuldades e superações do dia a dia do trabalho foi impactante e, com certeza, me transformou.*

Ana Lúcia Borges, diretora de escola de Educação Infantil na Rede Municipal de São Bernardo do Campo

Observamos no relato da diretora que o que a impulsiona a refletir sobre a prática é a necessidade de compreendê-la, ou seja, ela reflete sobre a prática para avaliá-la, sendo a teoria a fonte inspiradora desse processo. Ao cabo de seu relato, a

2 BORGES, Ana Lúcia. *Gestão na escola de Educação Infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar*. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1206/2/Ana%20Lucia%20Borges.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

professora é contundente ao afirmar que os processos vivenciados por ela na construção de uma práxis profissional a transformaram.

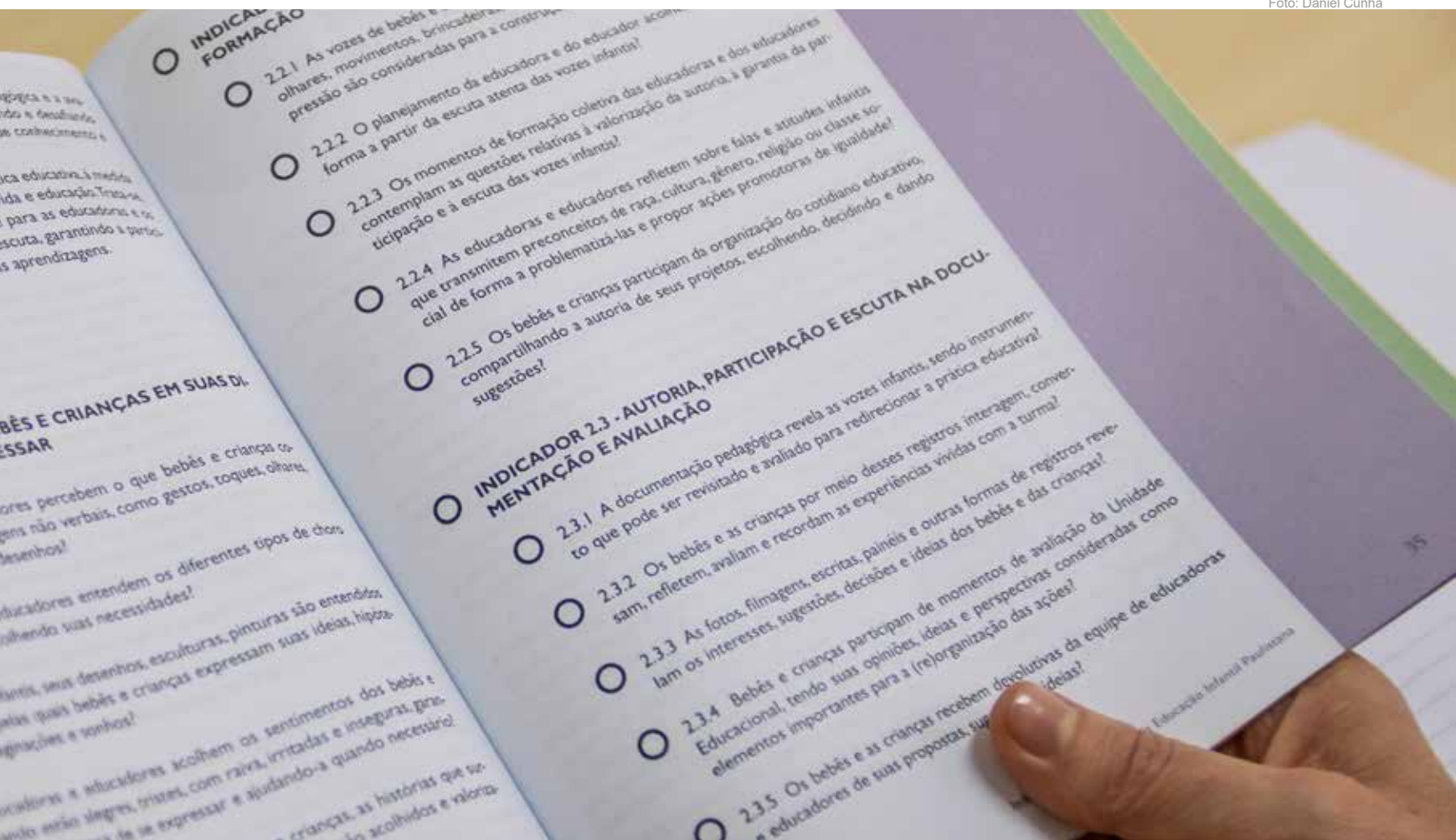
Essa percepção de transformação que ocorre com o profissional que reflete “na e sobre” a prática também foi apresentada pelo coordenador pedagógico Moacir, enfatizando a pesquisa como capaz de gerar melhoria na qualidade do trabalho de quem a desenvolveu e para a educação tanto no campo da práxis escolar quanto da práxis acadêmico-científica. Como a diretora Ana Lucia, ele também ressalta a importância da formação, mostrando o quão desafiador é distanciar-se da prática para estranhá-la, de modo que pudesse (re)descobri-la como seu objeto de conhecimento. Assim, segundo ele,

*Refletir sobre a própria prática a princípio parece não ser tarefa das mais difíceis para um docente, seja ele de qual etapa da educação for. Porém, à medida que os estudos de pós-graduação são iniciados, nos deparamos com a dificuldade que é afastar-se do objeto de estudo, no qual esta-*

*mos implicados, para problematizá-lo e sistematizar em forma de conhecimento. Cursar o mestrado tendo como objeto de estudo<sup>3</sup> a minha própria prática foi uma experiência muito enriquecedora para mim enquanto pesquisador, pois me possibilitou ingressar de uma maneira mais intensa no universo das pesquisas de pós-graduação, além de proporcionar aperfeiçoamento profissional, que é de fundamental importância para a minha prática pedagógica cotidiana. Ao problematizar a minha própria prática, olhando-a de fora, aliada à análise das práticas dos demais colegas que comigo atuavam na época do mestrado, não resta dúvidas de que todos saímos desta etapa como profissionais melhores, e quem ganha é a educação de uma maneira geral, pois o produto de todo o processo do mestrado é o profissional melhor.*

**Moacir Silva de Castro, professor da Rede de Ensino de Araçariguama-SP, atuou como coordenador pedagógico até o início do ano de 2017.**

3 CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil.** 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1173/2/Moacir%20Silva%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.





Tais análises remetem ao pensamento de Freire quando afirma que “[...] Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha [...]” (FREIRE, 2009, p. 31). A ideia fundamental, portanto, é que o profissional da educação se reconheça autor/criador/inventor do conhecimento que está produzindo ao refletir – individual e coletivamente – “na e sobre” a prática educativa. A coordenadora Angélica, em seu relato, evidenciou o processo de sistematização da prática reflexiva por meio de registros que passou a documentar com o grupo de educadoras de uma escola de Educação Infantil. Assim, ela escreve:

*Cheguei à EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) bem insegura devido à minha falta de vivência nessa etapa de educação. Fui me aproximando do grupo de professoras e comecei a investir em minha própria formação, participando de diversos cursos oferecidos pela Diretoria Regional de Educação (DRE). Em 2013 ingressei no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Nove de Julho. Fiz a pesquisa<sup>4</sup> na própria EMEI onde era CP (Coordenadora Pedagógica), portanto assumi o papel de pesquisadora concomitantemente ao papel de coordenadora. No início isso foi bem conflituoso para mim, mas com o avançar da pesquisa, cresci tanto em um aspecto como no outro. Na unidade também os avanços foram muitos – o grupo docente passou a documentar as práticas, e os registros foram sendo qualificados. Aprendemos juntas, num processo de ação-reflexão-ação constante. De lá para cá, não parei mais de estudar, de pesquisar e de aprender sobre o trabalho de professores(as) na Educação Infantil.*

Angélica de Almeida Merli, coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O sentimento de insegurança pela falta de experiência profissional em escola de Educação Infantil foi um elemento mobilizador que fez com

que a coordenadora Angélica buscasse meios pelos quais pudesse se aproximar das educadoras e construir com elas o diálogo necessário para que o trabalho pedagógico da escola acontecesse de modo a assegurar a valorização profissional de todas elas, impactando na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Desse modo, o processo de estudo e de reflexão sobre a prática não se deu no âmbito exclusivamente individual, mas também fora coletivo na medida em que o processo de ação-reflexão-ação, vivenciado por ela com o grupo de professoras, permitiu sistematizar o conhecimento construído por meio de registros que evidenciavam a qualificação das práticas tanto das docentes quanto da coordenação pedagógica. Além disso, o resultado conquistado foi ter percebido o seu processo de crescimento profissional, pois teve a oportunidade de desenvolver-se como coordenadora pedagógica e pesquisadora. Conforme Sacristán (1995, p. 80) “[...] Os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática e a investigação na ação procuram favorecer uma compreensão crítica da actividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos”.

Um dos caminhos para a não reprodução de esquemas preestabelecidos fica evidente, no relato da coordenadora Angélica, ao se realizar o exercício da reflexão aliada à prática de (auto)avaliação e à prática de registro. Essa ideia também pode ser identificada no relato da professora Francisca. Em sua pesquisa<sup>5</sup>, realizada no contexto de um curso de especialização, a professora investigou a sua prática a partir do uso de jogos lúdicos e de representações teatrais em atividades realizadas com as crianças. Para ela,

*A reflexão sobre a prática por meio da sistematização da experiência nos permite refazer um percurso o qual podemos aprimorar ou repensar*

4 MERLI, Angélica de Almeida. **O registro como instrumento de reflexão na formação docente:** pesquisa-intervenção em escola municipal de Educação Infantil. 2015. 188f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/992/2/Angelica%20de%20Almeida%20Merli.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

5 SANTOS, Francisca Maria. **O lúdico e as representações teatrais no cotidiano escolar da Educação Infantil:** uma experiência na EMEI Jean Piaget. Monografia. Faculdade HSM. Escola Superior de Administração de São Paulo, 2017.

*outras possibilidades dentro daquilo que foi realizado. Nesse sentido, a sistematização incide sobre a ação, trazendo uma reflexão que irá aprofundar a prática pedagógica. O desafio de registrar sua prática passa também pelo desafio da autoavaliação, de reconhecer que aquela ação poderia ter sido realizada de forma mais integradora dentre os participantes, por perceber que poderiam ter sido usados outros materiais, outros espaços, dentre outros. A posição que ocupamos quando desempenhamos esse papel é de suma importância, pois passamos a ocupar o papel de observador, o qual nos obriga a estarmos atentos e presentes a cada acontecimento, a cada novidade, a cada reação daqueles que estão participando da nossa ação. Entretanto, é por meio da reflexão que amadurecemos o nosso modo de agir profissionalmente e a experiência desses momentos irá formar um imenso fio que irá nos conduzir para nossa formação ao longo da vida.*

**Francisca Maria Santos,**  
professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Ao que parece, pelo conjunto dos depoimentos expostos até aqui, o fio condutor articulado à formação ao longo da vida do(a) educador(a) é a curiosidade que move, inquieta e impulsiona tanto educadores quanto educandos para (re)descobrirem a cultura produzida historicamente pela humanidade ao longo das gerações. Para Freire (2004, p. 84), “[...] se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador”. Inibir (ou não) a curiosidade de educadores e educandos é uma questão problematizada pela professora Valqui-

*[...] a importância da formação, mostrando o quão desafiador é distanciar-se da prática para estranhá-la, de modo que pudesse (re)descobri-la como seu objeto de conhecimento.*

ria<sup>6</sup>. Para ela, o ato de refletir e analisar a própria prática permitiu melhor compreender conceitos como o brincar e o cuidar na escola da infância. Nas suas palavras,

*Percebo que a preocupação dos docentes está no planejamento e que, no momento em que as crianças estão brincando, nós nos preocupamos em controlar as suas ações para evitar acidentes. Para brincar **COM** as crianças, foi necessário resgatar a criança brincante que habita meu ser. Foi necessária uma compreensão para além da organização dos materiais e dos espaços. Sem dúvida, planejar a ação educativa é importante, mas a minha presença como ser brincante é fundamental no processo de aprendizagem das crianças. Elas são capazes de transformar a mão vazia em uma bandeja repleta de guloseimas e me oferecer. São esses os momentos em que a minha criança interna vem à tona para saborear as guloseimas elaboradas no mundo imaginário. No ato de brincar, as crianças percebem nitidamente ser possível construir a relação horizontal entre educadores e educandos. A reflexão e análise sobre a minha prática possibilitou-me perceber que o cuidado com as crianças pequenas não é sinônimo de restrição da liberdade delas.*

**Valquiria Regina Fagundes,**  
professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A professora Valquiria mostra que os(as) educadores(as) da escola da infância são eticamente responsáveis por criarem situações promotoras de aprendizagem nas quais as crianças possam manifestar os seus gostos estéticos, as suas curiosidades, as suas linguagens, os seus sentimentos, os seus modos de fantasiar e de interpretar o mundo. Nessa linha de raciocínio, a professora Sandra, que durante a sua pesquisa<sup>7</sup> esteve atuando como diretora de uma creche, afirma que as educadoras ao serem instigadas, no espaço de formação

6 FAGUNDES, Valquiria Regina. **A docência na Educação Infantil**: a visão de professoras de um CEI da Cidade de São Paulo. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/786/1/Valquiria%20Regina%20Fagundes.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

7 PEREIRA, Sandra Aparecida do Prado. Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1541/2/Sandra%20Aparecida%20Do%20Prado%20Pereira.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

em serviço, a refletir, a (re)pensar as práticas cotidianas, tornam-se pesquisadoras das crianças e da própria prática, conhecendo mais a si mesmas. Nesse sentido, o que a inquietava era justamente o papel da formação tendo em vista a rotina e o planejamento de educadoras com crianças de 0-3 anos. Escreve ela:

*Durante o aprofundamento dos meus estudos sobre a Educação Infantil de 0 a 3 anos, a temática pesquisada foi sobre a **rotina e planejamento na creche** porque essa questão sempre me inquietou durante os anos que atuei como gestora na creche. Nesse período me deparei com uma realidade na qual fica evidente que a formação continuada em horário de serviço deve permitir estudos e trocas de experiências entre os professores e gestão. Trata-se de um exercício difícil, pois esses momentos de reflexão mostram a necessidade de repensar novas práticas, tanto para o professor que ali atua, como para o gestor que proporciona e planeja esses espaços de formação. Existe a necessidade constante do diálogo entre a Equipe Gestora, bem como com o grupo, problematizando o cotidiano, possibilitando o compartilhamento e ampliação dos conhecimentos. Nesse movimento todos os envolvidos tornam-se pesquisadores das crianças e da sua própria prática e, conseqüentemente, acabam por aprender mais sobre si mesmas.*

Sandra Aparecida do Prado Pereira,  
professora da Rede Municipal de Ensino de Santo André.

O depoimento da professora Sandra reitera o que os demais educadores, de certo modo, sinalizam como descoberta do processo de refletir “na e sobre” a prática: novos aprendizados e conhecimentos que são construídos não somente a respeito de “por que”, “o que” e “como” desenvolvem o trabalho pedagógico, mas também da consciência que vão adquirindo da sua constituição como ser humano. Isso significa que refletir “na e sobre” a prática contribui para que a educação, no contexto escolar, cumpra com o seu papel de formar para a humanização de todos aqueles e aquelas que compõem esse espaço. Para isso é preciso inquietar-se indagando a si mesmo e as pessoas ao seu redor

para juntos enfrentarem os desafios da realidade que os cerca.

Indagar-se e indagar foi o que fez a professora Carolina em sua pesquisa<sup>8</sup> a respeito de concepções e práticas de alfabetização na Educação Infantil. As suas inquietações surgiram quando ela ocupava um cargo cuja função era coordenar um setor de escolas de Educação Infantil de uma rede de ensino pública da região metropolitana de São Paulo. Sobre isso, ela diz:

*O que observei foi que o debate sobre alfabetizar/letrar ou não na Educação Infantil se dava em todos os níveis, pois mesmo neste grupo que fazia a gestão da rede pública de ensino evitavam-se as polêmicas que permeiam esse tema: É necessário investir em práticas de alfabetização e letramento com as crianças pequenas? Como? A partir de que idade? Que práticas são essas? A escolarização é inevitável ao se trabalhar a leitura e a escrita? É possível tratar da alfabetização de forma lúdica? As crianças que participam de práticas de leitura e escrita vão deixar de brincar ou brincar menos? Devido a essas preocupações, a discussão é evitada, deixando o professor “a deriva” e aumentando as desigualdades sociais ao não proporcionar experiências de leitura e escrita importantes para essa faixa etária, por meio de políticas públicas definidas e discutidas com os professores e gestores da rede. A preocupação e angústia constante que os professores mostraram durante a pesquisa em relação a se deveriam ou não trabalhar com a alfabetização/letramento nas turmas de Educação Infantil demonstram a falta de formação e de investimento nesta questão.*

Carolina Mariane Miguel,  
professora na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

A professora, como os demais, reitera a importância da formação dos professores para a atuação na Educação Infantil e acrescenta a necessidade de investimentos nessa área em nível de política pública educacional, uma vez que a formação –

8 MIGUEL, Carolina Mariane. *Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André* - SP. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1208/2/Carolina%20Mariane%20Miguel.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

inicial e a continuada – se articula de forma intrínseca ao trabalho dos profissionais da educação.

A nosso ver, o aspecto da política pública para a formação de professores, destacado pela professora Carolina, é de suma relevância para a construção de uma escola pública comprometida politicamente com a valorização dos profissionais da educação e com a melhoria da qualidade ética e social da educação. Essas conquistas somente são materializadas no âmbito institucional - por meio de instrumentos legais, programas e projetos - se houver a participação de todos aqueles e aquelas que integram o âmbito organizacional, ou seja, a escola. Para isso, é preciso exercer o “[...] direito à participação por parte de quem esteja diretamente ou indiretamente ligado ao que fazer educativo” (FREIRE, 2007, p. 67). Foi com esse entendimento que a professora Ana Luzia se sentiu desafiada a realizar uma investigação-ação para melhor compreender a participação no Projeto Político-Pedagógico de membros da equipe gestora, dos professores e demais funcionários que integravam o corpo de profissionais da creche. Isso aconteceu quando realizou sua pesquisa<sup>9</sup> atuando como diretora de uma creche em uma rede municipal da região metropolitana de São Paulo. Ela mesma explica que foi a realidade vivenciada na creche que a motivou a encontrar possíveis respostas para essa questão.

*Deparei-me com uma realidade que mostra uma equipe fragmentada na qual poucos compreendiam e se envolviam com o projeto político-pedagógico da escola. Foram muitas as indagações que me levaram a pesquisar, estudar, refletir e buscar alternativas. O fato é que havia necessidade de envolvimento e participação, especialmente pelos segmentos da equipe da limpeza, funcionários da cozinha, secretaria e até mesmo os auxiliares de sala. Assim, a pesquisa do mestrado veio para levantar dados sobre como os funcionários percebiam*

*em suas ações cotidianas a sua participação e seu protagonismo no processo de elaboração e andamento do PPP. Por meio de rodas de conversa, iniciamos um processo de formação continuada com todos os segmentos e colhemos resultados surpreendentes no que se refere ao engajamento da equipe com o PPP da creche, apropriação dos saberes que envolviam as diferentes funções, protagonismo dos funcionários e o compromisso com a participação.*

Ana Luzia da Silva Vieira,  
professora na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

A roda de conversa, inspirada no círculo de cultura de Paulo Freire, foi proposta pela diretora Ana Luzia para permitir a comunicação horizontalizada entre diretora/pesquisadora e demais profissionais que atuavam na unidade escolar. Para a professora Emillyn, a comunicação entre as profissionais da creche instigou-as a refletir sobre as potencialidades da creche na educação de crianças pequenas. Para ela, a experiência de realizar sua pesquisa<sup>10</sup> sobre a prática a fez (re)conhecer o diálogo entre teoria e prática. Disse ela:

*A experiência de desenvolver a minha pesquisa na rede pública municipal teve relevância e significado, pois pude contribuir com a reflexão da minha prática e das demais professoras envolvidas. Acredito que a pesquisa é realmente este diálogo constante entre teoria e prática, e colaborar com a qualidade da Educação Infantil nas ações do dia a dia da escola me faz sentir e caminhar de acordo com meu propósito; principalmente se tratando da educação de crianças de 0 a 3 anos atendidas nas creches das quais muitas vezes são desacreditadas em suas competências.*

Emillyn Rosa, professora na  
Rede Municipal de Ensino de Santo André.

Como afirma Paulo Freire (2004, p. 29): “[...] Pesquiso porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

9 VIEIRA, Ana Luzia da Silva. **Projeto Político-Pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da rede municipal de Santo André.** 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1207/2/Ana%20Luzia%20Da%20Silva%20Vieira.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

10 ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0-3 anos.** 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)-Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1212/2/Emillyn%20Rosa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.



As educadoras e o educador que aqui prestaram suas declarações de processos vividos, por meio do ato de refletir “na e sobre a prática”, sistematizando-o em trabalho de pesquisa, revelam suas inquietações e anunciam suas descobertas, as quais foram sendo analisadas ao longo do texto.

Sintetizo-as para que não se perca de vista que os caminhos são possíveis, sendo necessário munir-se de compromisso ético-político com relação à educação das crianças pequenas e com a própria atividade profissional, diante das adversidades enfrentadas cotidianamente nas escolas da infância. No coletivo são encontrados os espaços para o diálogo, os quais não deixam de ser permeados por disputas de poder e embates de ideias, bem como de silêncios que também indicam um determinado posicionamento. Refletir a prática é problematizar o cotidiano escolar porque este pode ser mudado, transformado como cada um de nós também o pode ser. Refletir “na e sobre” a prática é resistir contra a invisibilidade das crianças, dos familiares e dos funcionários de apoio da escola; é indignar-se e indagar diante da falta de condições de trabalho que dificulta a criação de condições mais adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; é lutar por investimentos em políticas públicas educacionais que garantam e assegurem o direito de a criança pequena ser

cuidada e educada e o direito de os educadores serem valorizados profissionalmente.

Por fim, no processo de reflexão, esses educadores descobrem-se, nos termos de Giroux (1997), profissionais intelectuais transformadores, uma vez que se reconhecem como sujeitos históricos, com trajetórias individuais e coletivas, sendo corresponsáveis das / pelas / para mudanças nas práticas educacionais.■

## Referências

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Foto: Roberto Tersi



# O coordenador pedagógico

# E os instrumentos de trabalho na formação dos professores

Por *Mônica Matie Fujikawa<sup>1</sup>* e *Renata Araujo<sup>2</sup>*

1. Pedagoga pela PUC – SP, especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Marcos e Mestre em Educação pela UESP.

2. Pedagoga pela UNISA e Mestre em Arte e Educação pela UESP.



Foto: Enzo Boffa

## Considerações iniciais

Inúmeros são os desafios cotidianos que o coordenador pedagógico enfrenta no contexto escolar. Sua função mediadora (nas interfaces professor/aluno, direção/professor, currículo/escolhas metodológicas, dentre outras) exige cuidados permanentes com a escuta sensível, com a manutenção de um olhar para o todo e para as partes, com a busca de coerência entre o que se diz e o que se faz, ou entre o que se diz e o que se pensa que faz, com a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, com a tomada de decisões e tantas outras ações que articulam e empreendem o trabalho na/da escola. A complexidade do contexto

em que se inscreve sua atuação, o convoca muitas vezes a agir na urgência, atender emergências, atuar sob a lacuna ou a pressão das faltas – o que, muitas vezes, o situa em uma posição de "bombeiro", "tarefeiro", "burocrata", "equilibrador de pratos"... Imagens caricaturescas abrigadas no terreno das representações, que revelam o lugar que o coordenador ocupa na lida das atribuições diárias, diante das demandas que emergem da multifacetada dinâmica do contexto de trabalho na escola e as complexas relações daí advindas. Como romper com uma rotina que pode lhes condicionar a meros tarefeiros das demandas emergenciais e cotidianas? Que dimensões constituem o trabalho do coordenador pedagógico? Quais instrumentos po-



dem contribuir para uma atuação menos tarefaira e emergencial e mais planejada e intencional?

O propósito deste texto é o de compartilhar alguns instrumentos que auxiliem o coordenador pedagógico na organização e planejamento do trabalho, especialmente no acompanhamento que faz junto ao seu grupo de professoras e de professores.

## Identificar necessidades, mapear possibilidades, projetar ações no contexto da formação

Muitas são as dimensões do trabalho do coordenador pedagógico na gestão escolar. Acreditamos que todas elas devam convergir para favorecer processos de ensino/aprendizagem na formação continuada dos professores e para a articulação do trabalho e do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Para manter a formação dos professores como instância prioritária em seu campo de atuação, é preciso garantir e preservar tempo para estar junto do grupo de professores: acompanhar o trabalho, colocar-se como parceiro na reflexão sobre os desafios que a tarefa docente impõe, mapear necessidades, estudar, pesquisar os fenômenos pedagógicos, contextuais e educacionais, gerar deslocamentos fazendo avançar o processo de crescimento profissional dos professores, para que juntos atribuam sentidos ao seu trabalho. E, com isso, organizar seus focos por ordem de importância, levando em conta os princípios norteadores presentes no Projeto da escola.

Considerando o desafio do coordenador de mediar a formação de professores e de fortalecer-se em seu papel formador e aprendiz, acreditamos que o passo inicial se dá com a análise reflexiva de sua prática cotidiana, com o levantamento de questões que fazem parte do seu contexto de trabalho na identificação das necessidades do seu grupo de professoras e professores.

Dessa forma, torna-se indispensável o exercício árduo e fundamental de pesquisar sua prática, observar contextos, analisar ações e decisões tomadas, registrar caminhos, avaliar processos, encaminhar questões, de preferência acompanhados (pelos pares professores/diretores, pelos autores e textos de referência).

As ações mencionadas são muito amplas, portanto, necessitam de olhar atento e levantamento de focos de investimento para que não se percam e se tornem inalcançáveis. Da investigação das questões que necessitam ser potencializadas ou enfraquecidas, nasce a constatação do que requer atenção e tratamento planejado. Diante desse primeiro levantamento, parte-se para a eleição de metas, mapeamento de possibilidades (para o alcance das metas) e projeção de ações no contexto da formação (conversão das intenções em um plano de ação).

## Como transformar intenções em ações? Os instrumentos metodológicos na atuação do coordenador pedagógico

*“Meu tempo com o outro é regido por combinados, compromissos que constituem nossa disciplina de trabalho, nossa sistematização: nossa rotina.”*

(Madalena Freire, 2008, p. 117)

A rotina do coordenador pedagógico se constitui em torno das demandas que envolvem sua atuação, aliadas à leitura do grupo e ao seu contexto de trabalho.

Os instrumentos metodológicos são recursos que contribuem para que se possa colocar em prática o que está no plano das intenções, auxiliando no mapeamento das relevâncias, no encaminhamento de processos, na avaliação de resultados, na projeção de ações, no estudo do grupo etc. Pensando especificamente na formação dos

professores, como fazer uso sistemático desses instrumentos? Qual o sentido formativo de cada um? Como organizar a rotina de trabalho e as ações formadoras? De onde nascem os conteúdos do planejamento do coordenador? Como se dá o caminho das pautas de trabalho? E o registro das hipóteses e do percurso de atuação conjunta?

Com essas questões em vista, abordaremos alguns dos instrumentos que contribuem para mapear possibilidades de atuação a partir das necessidades identificadas no grupo de professores e projetar ações para o alcance dos objetivos estabelecidos. São eles: plano de ação, mapas de formação e pautas de reuniões.

*Dessa forma, torna-se indispensável o exercício árduo e fundamental de pesquisar sua prática, observar contextos, analisar ações e decisões tomadas, registrar caminhos, avaliar processos, encaminhar questões, de preferência acompanhados (pelos pares professores/diretores, pelos autores e textos de referência).*

### Plano de ação

A observação do grupo de trabalho do coordenador resulta na percepção de potências e fragilidades que fazem parte desse coletivo, com destaque para aspectos que necessitam de investimentos para manter, consolidar ou modificar situações no contexto escolar.

O Plano de ação é um recurso que nos ajuda a localizar as grandes questões do grupo ou de cada professor, levantar metas e hipóteses de atuação, planejar ações e avaliar resultados.

Ele começa com um diagnóstico (quadro situacional), que tem o propósito de identificar qual a situação do grupo: características, dificuldades, potencialidades, aspectos que precisam de investimento etc. Exemplo:

## I - Quadro Situacional

### Âmbito de atuação

Atuo diariamente na orientação a professores e alunos (1º ao 5º ano) e famílias (novas e as que já fazem parte da comunidade escolar) das unidades I e II. Esses atendimentos são realizados no período vespertino. Realizo atendimento e orientação aos professores especialistas que atuam em horários diversificados durante a semana, tendo um olhar ao trabalho desenvolvido em sala de aula, além das atitudes e relacionamento deles com os alunos.

### Análise do número de professores e funcionários sob minha orientação

25 professores, incluindo os professores especialistas, auxiliar e a facilitadora de sala.

### Perfil do grupo

Os professores que atuam no Ensino Fundamental I, em sua grande maioria, estão no colégio há mais de 15 anos, em média.

Alguns professores das séries iniciais têm apresentado muita resistência a uma nova concepção de proposta de alfabetização e há, ainda, ações desarticuladas no grupo de professores (no geral), em razão das diferentes concepções que orientam suas ações (a coordenadora especifica as demandas formativas e necessidades de cada um dos professores).

Por outro lado, são professores que acreditam muito no potencial educacional da escola, demonstram preocupação com os avanços e dificuldades manifestados pelos alunos e manifestam desejo de aprimoramento profissional.

### Focos de trabalho

Orientação e atendimento aos professores, alunos e famílias, bem como planejamento e organização das ações que regem muitas das atividades desta instituição, além do planejamento das reuniões pedagógicas com a direção da escola, levando em conta as demandas e necessidades do grupo de professores (a coordenadora lista os temas previstos para a formação no semestre).

O quadro situacional contribui para identificar as questões prementes e, a partir disso, estabelecer metas para o trabalho tanto no campo da formação dos professores como nos demais que compõem o território de atuação do coordenador, e as deman-

das operacionais que daí advêm: cronograma de trabalho, organização pessoal, comunicação com as famílias, observação dos alunos, formação dos professores etc.

Dessa forma, o Plano de Ação é um instrumento que contribui para mapear o contexto de trabalho e planejar de forma antecipada a atuação do coordenador, considerando as metas e ações nas diferentes dimensões que envolvem sua ação, oportunizando avaliar o alcance das metas. Abaixo, parte de um plano de ação elaborado por uma coordenadora da Educação Infantil.

Do Plano de Ação, como instrumento que possibilita um olhar ampliado para os objetivos de trabalho, nascem os caminhos para a elaboração do **Mapa de formação**.

### Mapa de Formação

O acervo que o coordenador constitui a partir da leitura das necessidades do grupo e dessa leitura em diálogo com o Projeto da instituição permite que faça um mapeamento do status inicial e também das mudanças que pretende instaurar,

levando em consideração as condições e características do território de atuação – com seus limites e fronteiras, bem como os relevos organizacionais em que as ações se efetivarão. E, como nos sugere Christov e Bruno (2013, p. 88-89),

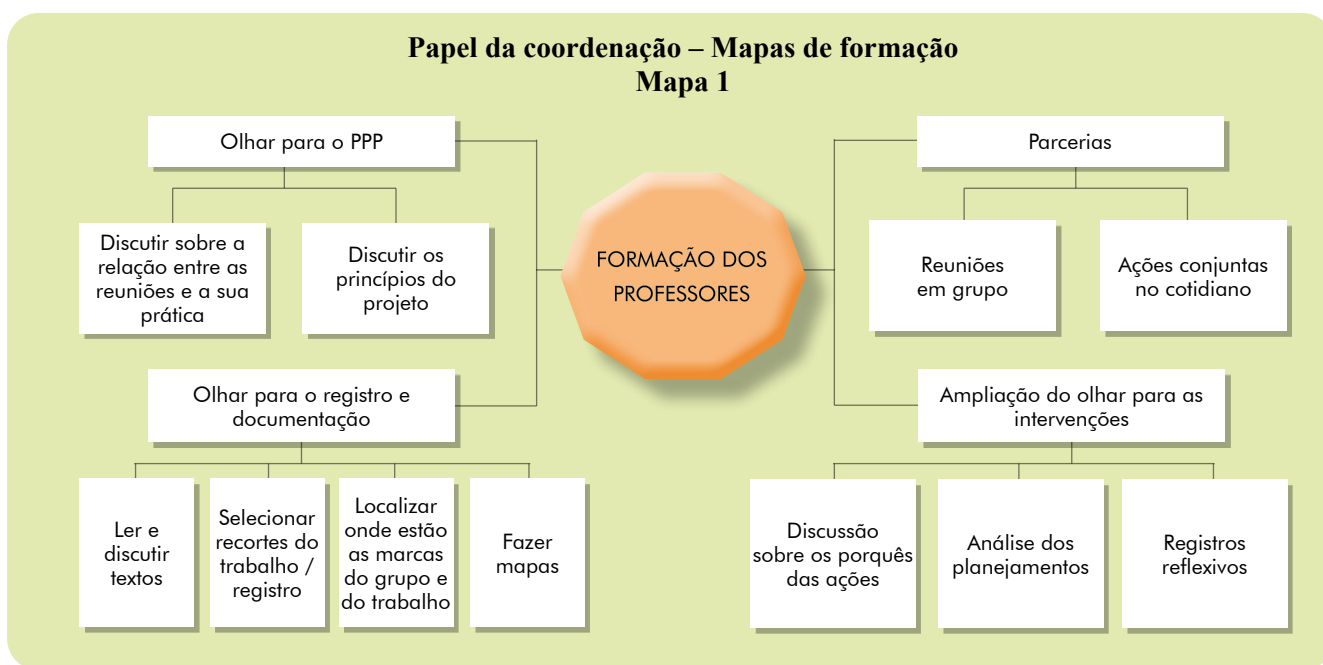
O coordenador pesquisador é um fazedor de mapas, um autor de sinalizações. Fazedor de mapas sobre as representações e concepções dos professores, sobre as necessidades de formação desses professores e sobre as próprias, sobre o caminho percorrido pelos diferentes integrantes no interior da experiência curricular. E um mapa permite visualizações: das fronteiras, das distâncias, dos altos e baixos, das direções possíveis, dos obstáculos, dos caminhos.

O **Mapa de formação** contribui para a visualização dos campos de atuação no território que se coloca em destaque, com um percurso organizado em uma hierarquia de ações, explicitando a ordem e os caminhos a serem seguidos no encaminhamento do trabalho. Esse mapeamento também contribui para a partilha com os pares envolvidos, favorecendo a análise conjunta das escolhas, das hipóteses de atuação e dos percursos planejados para o alcance dos propósitos formativos.

| Dimensão                                                                                       | Metas                                                                                                                                                                                                                        | Ações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Observações                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação do professor: clareza nas intenções ao estabelecer os focos de trabalho com os alunos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e escrever com o professor os focos de investimento com o grupo;</li> <li>• Mapear os conceitos;</li> <li>• Construir registro reflexivo sobre os processos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar com o professor as perguntas presentes em seu planejamento;</li> <li>• Levantar os focos;</li> <li>• Planejar ações;</li> <li>• Observar e registrar processos;</li> <li>• Construir mapa conceitual;</li> <li>• Eleger com o professor focos a serem investigados e registrados;</li> <li>• Construir documento que revele as aprendizagens das crianças.</li> </ul> | <p><i>Semana 2. Abril:</i></p> <p>Ao analisar os planejamentos, questionei-as sobre as intenções com as propostas e quais as questões que estão investigando.</p> <p>Essa conversa foi bastante reveladora.</p> <p>Professora 1 – percebeu o quanto as justificativas que tinha para as intervenções eram diferentes do que ela apontava com relação às conquistas das crianças. Fez a proposta pensando nos materiais e trouxe como observação a mudança na postura das crianças.</p> <p>Essa discussão foi bastante potente com todas as professoras. De modos diferentes, estabeleceram as primeiras diferenciações entre as propostas, as intenções e os focos de observação.</p> |

## Papel da coordenação – Mapas de formação

### Mapa 1



Da explicitação e representação mais geral do mapa de formação, derivada do Plano de ação da coordenação, é possível projetar **as pautas das reuniões de formação**.

### Pautas das reuniões de formação

Ao estruturarmos uma **Pauta** de reunião, devemos levar em consideração os objetivos de aprendizagem propostos para o grupo, os conteúdos que serão desenvolvidos naquele encontro (e como estão encadeados com propostas anteriores e seguintes), a dinâmica planejada para propor questões e como daremos tratamento aos aspectos que necessitam de devolutiva. Além disso, é importante concluir a pauta/reunião com a avaliação como momento de partilha e escuta do grupo sobre quais foram as aprendizagens desenvolvidas na reunião e quais as tarefas que levamos para desempenhar no intervalo entre um encontro e outro.

Como sugestão de estrutura, as pautas podem, além de trazer um cabeçalho composto pelo nome da instituição, apresentar elementos localizadores do trabalho como o nome/tema do encontro/grupo a que se destina e a data. Também cabem nesse instrumento imagens e citações que não apenas dialoguem com o tema previsto para a discussão,

contribuindo para a ampliação do repertório do grupo, além de proporcionar o encontro com outras linguagens que possibilitem alargamentos e aprofundamentos para novos olhares e percepções.

A análise das pautas de reuniões permite identificar não só os conteúdos trabalhados (advindos da análise das necessidades do grupo) e o tratamento dado a eles, como também pode expressar as referências teóricas consideradas no planejamento das reuniões. Revela, ainda, o cuidado no preparo dos materiais oferecidos aos professores, além da organização e sistematização do trabalho na gestão da formação.

### Reflexões finais...

O intuito deste artigo foi o de apresentar propostas de organização do trabalho dos coordenadores, sugerindo alguns instrumentos que auxiliem no mapeamento e localização das importâncias que, por estarem registradas, nos possibilitam levantar hipóteses de atuação e caminhos para a investigação e alcance de resultados. Instrumentos que marcam a experiência formadora e docente, o modo de ser e estar na profissão. Recursos que podem ser compartilhados como modos de organizar o trabalho do educador/da educadora e, dessa



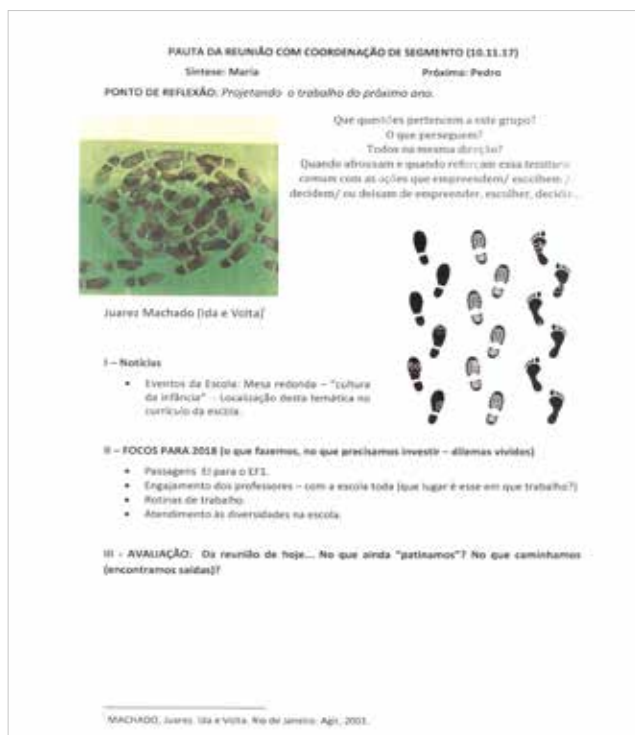
forma, oportunizar o reconhecimento da autoria e o compromisso com a sua escrita e socializá-la com outras pessoas em outros lugares e tempos.

Lembramos ainda que, pela natureza dinâmica de nosso contexto de atuação, é necessário reservar tempo e espaço para considerar o imponderável, para acolher novas possibilidades e reinventar caminhos de acordo com as situações que se revelam no processo. Esses espaços de reinvenção aproximam-nos da reflexão sobre a identidade e autoria dos professores em relação ao seu ensinar e ao modo como se colocam diante das aprendizagens pessoais e também das dos alunos.

A reinvenção e as mudanças de rota que acolhem o imponderável precisam estar circunscritas no terreno da investigação, para mantermos garantidas a reflexão, bem como a presença de outros e novos olhares para os acontecimentos em nosso contexto de trabalho.

Como articuladora/articulador e responsável pela formação de professores, a coordenação pedagógica deve apresentar referências que subsidiem e ofereçam parâmetros para orientar suas ações. E isso não se refere apenas a indicações bibliográficas para estudo, mas também à reflexão cotidiana e fundamentada e à socialização de experiências bem-sucedidas no campo da educação (modelos, exemplos, reflexões, discussão de práticas). Fundamental para isso é levar em conta as experiências dos professores, seus anseios, necessidades, expectativas.

Outro aspecto importante é nos afastarmos da ideia de formação como espaço de informação, como terreno de fragmentação do saber ou da separação entre teoria e prática. Ao pensarmos a experiência formadora como lugar de reflexão e problematização da prática, consideramos o fazer do professor como campo de estudo e investigação acerca de seu ensinar. Acreditamos que a formação é necessariamente construída em parceria, em diálogo reflexivo entre os envolvidos (no caso, professores e coordenador). Assim, valorizamos o



estudo conjunto do planejamento, a troca sobre as intenções do professor em relação às propostas, à observação e discussão de práticas, à discussão sobre os materiais produzidos, ao registro reflexivo das conversas, à análise das atividades previstas, à avaliação contínua do trabalho realizado.

E nossas mais caras apostas para romper com os estereótipos que acompanham a imagem do coordenador pedagógico (bombeiro, tarefeiro, equilibrista de pratos, burocrata...), fortalecer sua identidade formadora, e que ELE possa lançar mão de instrumentos metodológicos que o auxiliem na organização do seu trabalho (preventivo e projetivo), na estruturação de sua rotina (elegendo focos e regularidades de ações nos diferentes campos de atuação), na documentação do trabalho (planejado e vivido), partilhando experiências e aprendendo com seus pares profissionais. ■

## Referências

- CHRISTOV, Luiza H.S.; BRUNO, Eliane B.G. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.
- FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

# Assistente de direção de escola

# Imagens, labirintos e caminhos possíveis

Por ***Walkiria Rigolon***<sup>1</sup> e ***Rodnei Pereira***<sup>2</sup>

1. Pedagoga, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Pesquisadora. Professora da rede pública, formadora de professores e gestores escolares.

2. Pedagogo, licenciado em Filosofia, doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pesquisador. Foi professor da rede pública e atualmente é formador de professores e gestores escolares.

A mitologia ainda hoje nos fascina, sobretudo por constituir arquétipos que nos ajudam a refletir acerca das temáticas universais, das quais a humanidade continua se detendo como: o amor, a paixão, o medo, a angústia, o poder, o orgulho, a injustiça, entre outros sentimentos que afetam inúmeras dimensões de nossa existência e, assim, nos auxiliam na tentativa de compreender os labirintos nos quais se instauram as relações humanas. Nesta perspectiva, faremos uso de dois personagens mitológicos para contribuir com a análise do papel do assistente de diretor de escola, com a intencionalidade de discutir a complexidade que envolve esta atividade no interior das unidades escolares. Os personagens mitológicos serão: Hermes, deus da linguagem, das estradas e caminhos, o marcador de fronteiras e mensageiro; Sísifo, considerado o mais astuto dos mortais, que acabou se tornando um dos maiores ofensores dos deuses e que, por isso, foi condenado a um trabalho interminável e inútil.

O assistente de direção é a figura mais próxima do diretor(a) de escola, sobretudo no tocante às suas atribuições, quais sejam: substituir o diretor, em seus impedimentos legais; responder pela gestão da escola, nas ausências do diretor de escola e atuar conjuntamente com o diretor no desempenho de suas atribuições específicas. Historicamente, no cotidiano escolar, estes profissionais já foram submetidos a várias denominações: fiel escudeiro, braço direito, submisso, sombra, parceiro, puxa-saco, mensageiro, mordomo, etc. Essas entre outras nomenclaturas - que são expressas, muitas vezes de forma velada, e que geralmente denotam o tipo de vínculo estabelecido entre direção e assistente de direção, que é percebido pela equipe docente e demais funcionários da escola -, podem nos dizer muito sobre a complexidade que envolve esta atividade.

A relação de trabalho estabelecida entre esses dois profissionais precisa ser clara, assim como

os limites e as possibilidades de atuação de cada um. Qualquer excesso pode corroer as relações estabelecidas no interior da escola e mesmo as relações com a comunidade escolar. Se o assistente assume o papel de diretor, devido à atuação de um diretor que não está tão envolvido com sua atividade, o que pode ocorrer é uma inversão de papéis, que além de tirar a legitimidade do diretor, poderá gerar no seu assistente a ideia de poder, por se considerar aquele que pode decidir tudo, haja vista que passa a ocupar um “espaço vazio” deixado pelo diretor, passando a considerar que não precisa do aval de mais ninguém para tomar decisões.

Outra perspectiva, igualmente perigosa, é a de um assistente sem nenhuma autonomia, sem nenhum poder de ação. Neste caso, a ausência do poder de agir acaba por anulá-lo como profissional. Sendo assim, é como se o sujeito agisse sem se sentir ativo no processo de trabalho, o que fará com que sua atividade perca o sentido. Como afirma Clot:

Viver no trabalho é, portanto, poder aí desenvolver sua atividade, seus objetivos, instrumentos e destinatários, afetando a organização do trabalho por sua iniciativa. A atividade dos sujeitos se encontra, pelo contrário, não afetada quando as coisas, na esfera profissional começam a estabelecer entre si relações que ocorrem independentemente dessa iniciativa possível. Paradoxalmente, a pessoa age, então, sem sentir que age. (2010, p.8).

Desta forma, segundo o autor, se o poder de agir do assistente de direção lhe é negado, é como se toda energia deste profissional fosse esterilizada. Dessa forma, “o desenvolvimento abortado da atividade se perde em emoções que se degeneram em paixões tristes” (CLOT, 2010, p.9) que podem assim desencadear a falta de motivação, de compromisso, gerando uma espécie de desencanto com sua atividade e, por conseguinte, um mal estar constante.

A esta condição soma-se outro conceito elaborado por Yves Clot (1999, 2008): "o de trabalho impedido, cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente uma atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre aquilo que um trabalhador realiza" (FORTINO; LINHART, 2011). Para Clot (2010), este tipo de passividade desencadeia uma tensão incessante. Transpondo esse conceito para pensar o trabalho do assistente de direção, quando ele se sente impedido de realizar plenamente sua atividade, acaba por se assemelhar a Sísifo, personagem mitológico, condenado por Zeus a passar toda a eternidade empurrando uma pesada pedra para o alto de uma montanha. Chegando ao topo, a pedra rola abaixo e ele deve recomeçar sua tarefa, de modo que ele nunca veria o resultado de seu trabalho, estando condenado a um trabalho inútil e desprovido de sentido.

Em ambos os casos, tanto no excesso de poder, quanto na ausência do poder de agir, esses extremos evidenciam que a escolha do assistente, seja pelo diretor, ou por um processo de votação das equipes, acaba por se ancorar muitas vezes somente em atributos pautados nos vínculos de amizade e na empatia, deixando de considerar a experiência profissional, as capacidades de lidar com a diversidade, os conflitos, as tensões, as contradições, os saberes para manejar grupos e relações interpessoais, entre outros desafios enfrentados cotidianamente pela direção escolar das escolas públicas.

Se o/a assistente de direção não tiver outras capacidades que favoreçam o desempenho desta função de forma a ser legitimado pelo grupo,

perceberemos que um verdadeiro labirinto acabará se instituindo nas relações de trabalho no interior da escola.

Para Luck (2013, 2010, 2009, 2005), muitas vezes, as relações entre diretor e assistente de direção extrapolam o âmbito profissional, ocorrendo de maneira improvisada e, nesta perspectiva, as redes de ensino erram ao se omitir e não auxiliar na proposição de ações que contribuam positivamente nas inter-relações de ambos com sua equipe, famílias, alunos e comunidade escolar. Isso significa que não podemos perder de vista as razões que justificam a existência deste posto de trabalho: apoiar a complexa tarefa de dirigir uma unidade escolar e assegurar que ela cumpra seu papel social, em torno do qual giram todas as

*[...] faz-se necessária a instauração do compartilhamento de responsabilidades, a favor do trabalho verdadeiramente coletivo no interior das escolas. Para tanto, aspectos fundamentais precisam ser considerados, como: a confiança, o reconhecimento, a convergência de concepções acerca da função social da escola pública, das concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação.*

dimensões da gestão escolar, que é compartilhar com todas as cidadãs e cidadãos o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade ao longo dos tempos.

Embora uma boa convivência entre o diretor e o assistente de direção seja importante para o andamento do trabalho, é a divisão do trabalho, seu planejamento e desenvolvimento em colaboração que podem fomentar ou não um processo de gestão democrática na escola. Neste sentido, faz-se necessário que seja garantido ao assistente ser um interlocutor crítico, que fortaleça o traba-



lho coletivo no interior da escola, que contribua positivamente para os processos de interação entre a escola e a comunidade e que potencialize os processos de formação continuada, entre outras ações. Enfim, que possa, assim como Hermes, forjar caminhos novos, rejeitando restringir-se ao papel de um mero mensageiro ou porta-voz da direção, que sem perceber se perde no labirinto de um sem-número de demandas complexas de toda instituição escolar, assim como Hermes que realizava inúmeras tarefas.

*Ainda que mudar nos traga dúvidas e hesitações, é nosso papel como educadores zelar pela evolução das nossas formas de pensar, de agir, de produzir culturas e de mediar as condições materiais e imateriais que incidem sobre os movimentos identitários das trabalhadoras e trabalhadores da educação.*

Assim se tomarmos a multidimensionalidade da gestão escolar, que deve se ocupar da aprendizagem dos estudantes, do desenvolvimento profissional dos professores, do coordenador pedagógico e de toda a equipe de apoio, do clima e da cultura escolar, das relações, da infraestrutura, das finanças bem como das emergências do cotidiano da escola e de suas relações com o território e com a comunidade, a existência de um ou mais assistentes de direção em uma unidade escolar é mais do que justificável, ou seja, é essencial para proposição de uma escola que vise à emancipação.

Nesta perceptiva, o diretor de escola deve perceber que existe uma dimensão formativa inserida em sua relação com o assistente de direção, portanto este é mais um motivo para que esteja sempre atento às interações que estabelece com

eles, com o intuito de não reproduzir relações hierarquizadas que, em diferentes extremos, corroboram os arquétipos mencionados ao longo do presente texto. Neste caso, é muito importante que o diretor zeze pela formação do assistente de direção, que, muitas vezes, “dorme professor e acorda vice-diretor”. É preciso, portanto, que o diretor tenha atenção para os desafios enfrentados pelos assistentes iniciantes, facilitando seu trabalho e colocando em prática estratégias que minimizem o “choque de realidade” (HUBERMAN, 2013) que o início de uma nova atividade pode trazer.

Além disso, cabe ressaltar que assumir a atividade de assistente de direção não deve servir como “fuga da sala de aula”, nem tampouco como estratégia de esquiva dos problemas e dificuldades encontrados no exercício do magistério. A

função do assistente de direção é uma atividade essencialmente relevante para a constituição de instituições escolares em sintonia com ações democráticas. Desta forma, precisamos estar atentos para o processo de profissionalização destes, embora seja esse um tema silenciado nas pesquisas em Educação.

Se nos ativermos à etimologia da palavra assistente, veremos que ela se origina do latim *assistens* que significa: estar ou conservar-se de pé junto a; estar presente; comparecer, e nenhum destes movimentos são fáceis. Por isso, faz-se necessária a instauração do compartilhamento de responsabilidades, a favor do trabalho verdadeiramente coletivo no interior das unidades. Para tanto, aspectos fundamentais precisam ser considerados, como: a confiança, o reconhecimento, a convergência de



Foto: Roberto Tersi

concepções acerca da função social da escola pública, das concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

A relação dialógica em torno das concepções estruturantes do trabalho educacional entre os componentes da equipe gestora é, portanto, essencial para que o trabalho do assistente de direção se viabilize. Além disso, retomamos a importância de um exercício profissional na esfera escolar que se esquite da lógica burocrática, que costuma separar:

[...] aqueles que decidem e os executores; modos de comunicação formalizados da cúpula para a base; uma especialização associada a funções, direitos e obrigações formalizados por regulamentos; um sistema de regulações e pro-

cedimentos instaurados de maneira a garantir a igualdade do tratamento, dando prioridade a critérios de objetivação mensuráveis e quantificáveis; a separação entre função e pessoa, partindo da ideia de que a divisão do trabalho deve permanecer fixa e qualquer pessoa é substituível [...]. (THURLER, 2012, p. 239).

As proposições de Thurler (2012) são relevantes para que reflitamos sobre a divisão do trabalho entre a direção e o assistente de direção, pois, costumeiramente, são relegadas ao assistente tarefas consideradas de “menor importância”, tais como: controlar o estoque de merenda, atender aos pais, controlar a frequência dos professores e dos trabalhadores do apoio escolar, mediar os conflitos entre os estudantes e as queixas de indisciplina,

funções que terminam por aprisionar esse profissional nas figuras de Hermes, de Sísifo, ou de lançá-lo no labirinto do qual ele não encontra a saída, tornando-se um refém...

Pensar em outras formas de dividir o trabalho no âmbito da gestão escolar, abandonando lógicas burocráticas e hierarquizadas, que são o caminho conhecido quando pensamos na divisão do trabalho em unidades escolares, implica pensar em novas formas de conceber as ações coletivas em um locus de trabalho como a escola (CROZIER, 1995).

Isso requer considerar que no momento em que a equipe gestora concebe a divisão de seu trabalho, cada componente precisa ter conhecimentos básicos de todas as etapas do processo de gestão da escola e responsabilizar-se por algumas delas. Assim, as atividades individuais serão fortalecidas pela reflexão e análise conjunta daquilo que cada componente realiza. Da mesma forma, ao compartilhar o que cada um faz e como faz, o diretor e o assistente de diretor fortalecerão seu modelo de ação e seus saberes, certamente diferentes, mas que poderão se complementar (THURLER, 2012).

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, reiteramos a importância de que, juntas, as equipes gestoras repensem a organização do seu trabalho, para que não se percam no labirinto de complexidade que permeia a esfera escolar. É necessário não perder o fio de Ariadne, não esquecer que a escola, com todas as suas contradições, é ainda o espaço social por onde todos passam. A escola resguarda, dessa forma, um potencial transformador.

Isto posto, não há outra saída, senão estarmos atentos e fortes para auscultar as necessidades formativas dos assistentes de direção. Além disso, precisamos refletir sobre os efeitos negativos e contraproducentes das formas conservadoras que movimentaram nossas formas de dividirmos o trabalho, no âmbito da gestão escolar.

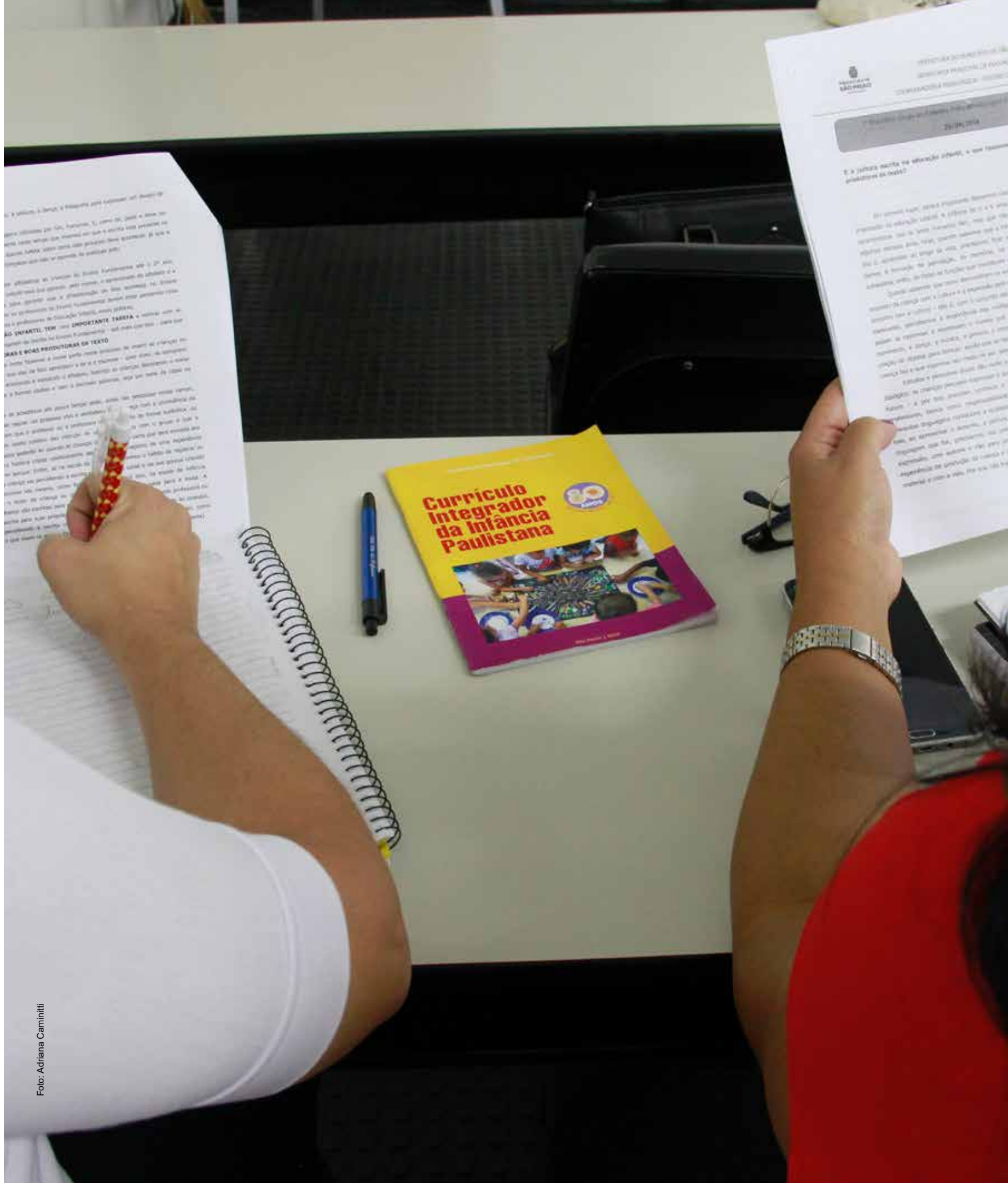
Ainda que mudar nos traga dúvidas e hesitações, é nosso papel como educadores zelar pela

evolução das nossas formas de pensar, de agir, de produzir culturas e de mediar as condições materiais e imateriais que incidem sobre os movimentos identitários das trabalhadoras e trabalhadores da educação.

Sair dos nossos lugares comuns e de conforto não é tarefa fácil. Mas, como sentenciou José Saramago, para ver a ilha é preciso sair dela. Não nos vemos se não saímos de nós. ■

## Referências

- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.
- \_\_\_\_\_. Le sujet au travail. In: KERGOAT, J. (org.). **Le monde du travail**. Paris: La Découverte, 2010. p. 165-171.
- CROZIER, M. **La société bloquée**. Paris: Éditions du Seuil, 1995.
- FORTINO, S.; LINHART, D. Comprendre le mal-être au travail: modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo** (Relet), Rio de Janeiro, v. 16, n. 25, p. 35-67, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.
- LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Porto Alegre: Positivo, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Porto Alegre: Vozes, 2010.
- LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- THURLER, M. G. A organização do trabalho nos estabelecimentos escolares. In: THURLER, M.G.; MAULINI, O. (org.). **A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



# A supervisão em formação



# As reuniões setoriais como uma estratégia formativa

Por ***Silvana Lapietra Jarra***

Mestre em Artes pela UNESP - IA (2013). Graduada em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Permanente de Docentes e Gestores Educacionais. Supervisora aposentada da Rede Municipal de Ensino da PMSP.

Neste texto, relato minha experiência e as experiências vividas com outros colegas supervisores junto a gestores das Unidades Educacionais da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo, no período de 2008 a 2014.

Na leitura de documentos e projetos, participação em festas e vivências culturais, encontros e reuniões pedagógicas, nas visitas de acompanhamento às escolas e nos encontros de formação que coordenei com gestores, algumas questões se destacavam:

- Como os gestores das Unidades Educacionais podem contribuir para a construção de currículos e Projetos Político-Pedagógicos mais significativos?
- O que garante autenticidade, protagonismo e criação na experiência de gestão pedagógica? Qual sua repercussão na ação docente?
- Como formar formadores de professores?
- Quais desafios estão postos na cena do supervisor/formador/mediador?
- Como o supervisor poderia ajudar as equipes gestoras a desenvolverem propostas de formação para os professores com os quais atuam?

Acompanhando a ação das equipes das Unidades Educacionais que supervisionei na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, observei o crescente esvaziamento da ação pedagógica e intelectual no fazer, pensar e sentir dos educadores. Essas questões impulsionaram minha busca para percorrer outros caminhos para além dos instituídos, para tentar viver uma ação supervisora formadora, mediadora e problematizadora das experiências das equipes escolares na construção de seus Projetos Político-Pedagógicos e Propostas Curriculares.

A própria palavra “supervisão” pode nos levar a compreender o supervisor escolar como um grande telescópio, capaz de observar, captar e compreender a educação de forma sistêmica – aquele que tem uma “super visão”. Atuar em nível de Diretoria Regional de Educação, acompanhando um grupo de escolas, certamente exige do supervisor escolar um olhar abrangente. É evidente que a vivência cotidiana da ação supervisora alarga o nosso olhar, mas isso só é possível quando, a exemplo de Palomar, personagem de Ítalo Calvino, viramos o telescópio para nós mesmos, para o miudinho de nossas ações cotidianas e nos perguntamos sobre o nosso fazer, sobre as nossas inquietações.

Em volta da casa do Sr. Palomar existe um gramado. Não se trata do lugar onde normalmente deveria haver gramado: portanto gramado é um objeto artificial, composto de objetos naturais, ou seja, a grama. O gramado tem por finalidade representar a natureza e essa representação acaba por substituir a natureza própria do lugar por uma natureza em si natural, mas artificial em relação ao lugar. Em suma: custa; o gramado requer labutas sem termo: para semeá-lo, regá-lo, adubá-lo, desinfetá-lo, apará-lo. [...] Palomar já passou para outro curso de pensamentos: será “o gramado” aquilo que vemos ou vemos antes uma erva e mais outra e mais outra...? Aquilo que designamos como “ver o gramado” é apenas o efeito dos nossos sentidos aproximativos e grosseiros; um conjunto existe quando formado por elementos distintos. Não se trata de contá-los, o número não importa; o que importa é fixar com um único golpe de vista as plantinhas individuais uma por uma, em suas particularidades e diferenças. E não apenas vê-las: pensá-las. Em vez de “pensar” o gramado, pensar naquela haste com duas folhas de trevo, naquela folha lanceolada um tanto curva, naquele corimbo delicado... Palomar distraiu-se, não arranca mais as ervas, não pensa mais no gramado: pensa no universo. Está tentando aplicar ao universo tudo o que pensou a respeito do gramado. (CALVINO, 2010, p.29; p.31)

Gosto de usar esta metáfora para pensar na supervisão, para problematizar a “super visão”, porque pode caracterizar esse movimento dialético de aproximar e distanciar o olhar. Palomar é o nome de um grande e famoso observatório astronômico, em San Diego, na Califórnia (EUA), que durante muito tempo possuiu o maior telescópio do mundo, e o Sr. Palomar, personagem de Calvino, com nome de telescópio, se concentra nos mínimos detalhes das coisas e do cotidiano e vai observando as lagartixas e as ervas daninhas de seu quintal, as estrelas e as ondas do mar, descamando a realidade, estabelecendo relações e aprofundando pensamentos a partir da própria experiência de observar, narrar e viver o seu cotidiano.

Acolher bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos em instituições para educá-los é uma invenção de algumas culturas. Na nossa cultura e em nosso país, inventamos, desde os jesuítas, que a educação formal aconteceria em espaços institucionais. Como o gramado de Palomar, a escola é um objeto “artificial” carregado de representações e projeções objetivas e subjetivas que a sociedade e os educadores têm dela. Como o gramado, a escola requer muita labuta: precisamos semear, adubar, cuidar de nossas ações para desenvolver a tão sonhada educação de qualidade para todos (porque como educadores de uma rede pública não podemos admitir uma educação que não seja para todos, que não seja uma boa educação para todos).

Mas, como nos adverte Calvino, “Aquilo que designamos como ‘ver o gramado’ é apenas o efeito dos nossos sentidos aproximativos e grosseiros”. Não se trata só de ver o gramado, é preciso pensá-lo. Todo educador, independentemente da função ou cargo que ocupe, deve ser pesquisador do seu fazer, deve se perguntar sobre sua própria experiência, deve se comportar

como um intelectual que investiga sua prática transformando-a em “práxis”, porque refletida, pensada, retomada no diálogo com os outros e com o mundo. Essa postura é fundamental no exercício da supervisão escolar.

*A própria palavra “supervisão” pode nos levar a compreender o supervisor escolar como um grande telescópio, capaz de observar, captar e compreender a educação de forma sistêmica.*

Entre as ações desenvolvidas pela supervisão escolar na Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia, destaco duas como essenciais na ressignificação do meu fazer como supervisora formadora:

- O acompanhamento por meio das visitas às unidades educacionais;
- As reuniões setoriais realizadas em parceria com outros colegas supervisores.

Cabe salientar que essas ações não devem ser vistas de forma estanque, uma vez que a ação supervisora se sustenta no diálogo com muitas outras ações, tais como a análise e a apreciação de documentos das unidades educacionais (Projetos Político Pedagógicos das escolas, planos de ação/trabalho da equipe gestora; projetos de formação; projetos de recuperação e acompanhamento das aprendizagens, relatórios de bebês, crianças e alunos, etc.); reuniões de orientação e acompanhamento das unidades realizadas em conjunto com diversos setores das Diretorias Regionais de Educação; reuniões semanais da equipe de supervisão com a supervisora técnica, entre outras.



Foto: Daniel Carvalho

## As visitas de ação supervisora

O supervisor escolar é um articulador e problematizador do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional e, como tal, deve conhecer o contexto e a história dela. Para tanto, o canal de comunicação com os diversos sujeitos da comunidade escolar deve estar sempre aberto.

Obviamente, eu fazia um diálogo mais estreito com a direção e coordenação da escola, mas circular por ela, participar das festas e celebrações, conversar com as crianças e alunos, acompanhar a rotina de bebês, visitar a cozinha, acompanhar intervalos, observar o atendimento à comunidade na secretaria ou no portão da escola, participar de

reuniões pedagógicas, acompanhar os grupos de professores nos horários coletivos de formação, muito contribuiu para alicerçar e ampliar a potência de minhas intervenções/contribuições nas unidades educacionais.

Quem pratica a supervisão escolar nesta perspectiva sabe que, ao adentrar a escola, o espaço vai dando pistas e oferecendo informações sobre as formas de pensar e viver a educação dentro das instituições. Muitas questões e concepções negadas nos documentos oficiais vão se revelando na forma como as unidades organizam os espaços, os tempos, os materiais. Murais e instalações, a organização do mobiliário, a preservação e manutenção do prédio, os critérios para o uso das verbas

públicas tornam evidentes os modos de pensar e viver a educação dentro das unidades.

O termo de visita, muito embora tenha sido planejado antes da efetivação dela, deve considerar as particularidades e singularidades da instituição. A visita possui uma pauta norteadora, mas deve fazer o encontro com as questões da escola. Quando visitamos alguém, parente ou amigo, levamos algo para ofertá-lo, procuramos levar o que temos de melhor e, deste encontro, trazemos algo conosco (um problema, uma inquietação, uma pergunta, uma demanda). O encontro pode revelar necessidades, alegrias, conquistas, decepções, pedido de ajuda ou bons conselhos. No caso da visita de ação supervisora, levamos uma pauta, devemos planejar a escuta da escola, mas também somos surpreendidos e identificamos outras demandas e necessidades formativas. Essa relação com os diversos sujeitos da escola nem sempre é tranquila, mas fui demolindo barreiras à medida que ampliei minha escuta e fui colocando a supervisão a serviço da escola. Para tanto, precisei inventar e criar outras formas de me relacionar com as pessoas, de fazer a visita.

A ação supervisora deve estar voltada para a emancipação das ações e propostas pedagógicas, contribuindo com a autoria e o protagonismo das instituições de ensino. As visitas também consistem no acompanhamento das equipes em outros espaços, conforme o estabelecido no excerto do termo de uma visita de ação supervisora que fiz à reunião pedagógica da EMEI Martins Fontes, realizada no Parque da Luz, durante a noite de 2 de outubro de 2009, incorporando as atividades do “Valeu Professor”, evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação da PMSP:

(...) A experiência curiosa e inusitada de estar circulando no Parque da Luz, em plena noite, provocou algumas sensações e reflexões. De dentro do parque foi possível observar o Prédio do Museu da Língua Portuguesa, da Pinacoteca e a Estação da Luz, belezas arquitetônicas da cidade,

reveladas a partir da escuridão. Olhados e admirados de outro lugar; de outro ponto de vista. Observados do lado de dentro do parque escuro, esses espaços ficavam muito mais iluminados. A experiência proporcionou dois pontos para reflexão. Primeiro: as coisas podem ser vistas de formas diferentes. Segundo: precisamos, às vezes, de uma menor intensidade de luz para promover melhor percepção das coisas. Saber dosar a intensidade de luz: Eis o desafio dos educadores! Sob luz intensa, cegamos, perdemos o foco e a percepção do objeto. Por outro lado, sob a escuridão total, ficamos impossibilitados de ver. Pensei então, na expressão “lente”, outrora utilizada para designar o Professor, e o seu sentido simbólico, naquele contexto... Prosseguimos na caminhada, amparados pela iluminação externa que vinha da rua e pelas luzes das lanternas. Isso me fez pensar na relevância dos instrumentos e ferramentas que utilizamos nos processos formativos. Os monitores do parque que nos acompanharam na visita relataram que lá ainda habitam bichos-preguiça. Que maravilha! A palavra escola tem origem na expressão *scholè*, que significa ócio. Pensando nos desafios enfrentados na transformação dos tempos e espaços da Educação Infantil, fica um convite para estudarmos sobre a importância do ócio, da preguiça, como sobrevivência à turbulência e à massificação do ritmo urbano e moderno da cidade grande; como lentidão necessária à criação e ao aprofundamento das questões; à construção de conhecimentos e de uma formação produtora de sentido atrelada à infância. Pensar no tempo de brincar, nas experiências de fruição, de contemplação... Assim, iniciamos o Sarau. Que lindo! O “Grupo Canto Livro”, nome por si só já bastante sugestivo, recitou poemas de Ana Maria Machado alternando-os com canções da Música Popular Brasileira. Repertório de altíssima qualidade! O Sarau versou sobre o MAR... Ah, o mar! O Mar que encanta sereias, pescadores, crianças e homens. O mar dos caranguejos, das conchinhas... Como as crianças veem o mar? Como os educadores veem o mar? Quem te ensinou a nadar? Poetizar o mar é poetizar as contradições, as incertezas, a complexidade da vida. O mar é tão inconstante... E nós, educadores, por quais mares navegamos? Em que circunstâncias? Como lidamos com as tormentas? Aproveitamos



a delicadeza das marolas tranquilas e quentes? Desbravamos mares nunca dantes navegados? Navegar é preciso?! O Sarau falou das infinitas possibilidades que os educadores possuem de humanizar os mares das crianças, de torná-los mágicos e instigantes. Por fim, a experiência estética proporcionada pelo Sarau pode ser sintetizada nas “Palavras de Pórtico” de Fernando Pessoa, que finalizou as atividades da noite anunciando a ética necessária aos educadores: “Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: 'Navegar é preciso; viver não é preciso'”. Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para casar com o que sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar.” Parabéns à equipe da EMEI MARTINS FONTES! São Paulo, 2 de outubro de 2009.

*A ação supervisora deve estar voltada para a emancipação das ações e propostas pedagógicas, contribuindo com a autoria e o protagonismo das instituições de ensino.*

O contexto desta ação mostra o deslocamento das educadoras da EMEI Martins Fontes ao realizar a reunião num espaço cultural e no período noturno, aproveitando e se apropriando das possibilidades de inserção e ampliação do repertório cultural oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação no Valeu Professor 2009. Como supervisora escolar, acompanhei o planejamento da escola para realizar a reunião pedagógica e isso envolveu até alterações muito bem-vindas no Calendário Escolar da Unidade, homologado para aquele ano. Quando uma escola decide fazer sua reunião pedagógica desta maneira, traz uma concepção de formação que não se restringe ao mero

fazer técnico ou administrativo. A equipe sabe da importância da inserção dos seus educadores nos espaços culturais da cidade. A exemplo das contribuições de Bordieu (2003), em sua obra: “A economia das trocas simbólicas”, é preciso que os educadores reconheçam a importância que o capital cultural exerce na vida de qualquer pessoa, especialmente na vida de um professor. Como supervisora/formadora, também me desloquei, no período noturno, para outro espaço de formação, e o termo de visita precisava dialogar com esses deslocamentos, precisava trazer perguntas sobre como concebemos e vivemos a formação de professores, precisava fortalecer e

legitimar a escolha formativa da escola. As perguntas feitas no termo de visita conversavam com as intervenções que fazia na escola acerca da Educação Infantil e da formação docente e alimentaram novas visitas e

conversas. O termo acabou por consistir numa devolutiva, não somente da reunião pedagógica realizada no parque, mas, e sobretudo, numa devolutiva sobre os caminhos escolhidos pela equipe para viver a formação docente, valorizando a criação/invenção de novas possibilidades de viver estes processos.

Minha experiência como supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo sempre apostou nisso. É imprescindível trabalhar com narrativas na formação, sobretudo na formação em serviço, uma vez que os sujeitos envolvidos já são portadores de muitas memórias, histórias e experiências. ■

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHRISTOV, L. H. S.; MATTOS, S. A. R. (org.). **Arte-educação**: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOCUMENTÁRIO Mar sem fim. Projeto Antártica 3600: viagem empreendida pelo navegador Amyr Klink. Direção de Breno Silveira. Rio de Janeiro: Conspiração filmes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JARRA, Silvana Lapietra. **Metáforas, memórias e narrativas**: aproximações e distâncias na formação de professores: uma análise de narrativas de professores de artes do programa REDEFOR. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2013.

LACAN, Jacques. **O seminário**: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário**: livro 5: as formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARINS, Hiloko Ogihara. Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação: concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: UNESP, 2005.

NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



# O papel da formação continuada na ação da orientadora pedagógica

# Relato de uma prática junto a equipes gestoras

Por *Solange Santana dos Santos Fagliari<sup>1</sup> e Thaís Regina Fernandes Soler<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Orientadora Pedagógica. Atuou como Professora de Educação Infantil e Educação Especial.

<sup>2</sup> Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientadora Pedagógica. Atuou como Professora de Educação Infantil e Educação Especial.







Este artigo tem como objetivo apresentar recortes da prática de duas orientadoras pedagógicas que atuam em um município na região metropolitana de São Paulo, na tentativa de socializar um percurso formativo vivenciado no ano de 2014 com as equipes gestoras de dez escolas. Cabe esclarecer que, nesse município, o orientador pedagógico possui as mesmas atribuições do profissional que, em grande parte das redes, é designado como supervisor escolar. Entre as atribuições do cargo, destacamos: acompanhar, orientar e supervisionar as escolas do município com base nas diretrizes e princípios da Secretaria de Educação, de acordo com a legislação educacional vigente; identificar as necessidades formativas da rede e indicar medidas para atendê-las; realizar formações atendendo às necessidades da rede, propiciando momentos de reflexão da teoria e prática; acompanhar e colaborar para a construção, elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares, emitindo parecer; supervisionar e averiguar as condições para o funcionamento dos estabelecimentos municipais de ensino.

Atuando na orientação pedagógica, acompanhamos um conjunto de escolas e, por meio deste acompanhamento, identificamos as culturas escolares, a forma como as equipes gestoras administram as unidades e, paulatinamente, nos apropriamos sobre como as práticas pedagógicas vão se constituindo no interior das escolas. Utilizamos o conceito de cultura escolar como o “conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércia, hábitos e práticas - formas de fazer e pensar mentalidades e comportamentos - sedimentadas ao longo do tempo”. (VIÑAO FRAGO, 2001, p.33)

Apesar de, historicamente, a ação de supervisão escolar privilegiar o acompanhamento de ações administrativas visando à uniformização e universalização de processos, em nossa prática buscamos instituir alternativas de atuação com vistas a contribuir com a qualificação das práticas

pedagógicas, proporcionando espaços e tempos nos quais equipes gestoras pudessem estudar e compartilhar práticas e refletir sobre suas atuações. Tais ações assentam-se na premissa de que esta metodologia de trabalho propicia formas colaborativas de construção de conhecimentos e fornecem suporte ao trabalho das equipes, bem como ao desenvolvimento profissional.

Nas idas às escolas, discutimos temáticas e diretrizes oriundas do sistema de ensino, tais como: acolhimento das crianças e dos profissionais, calendário escolar, plano de trabalho da equipe gestora, documentação pedagógica, plano de formação para os diferentes segmentos da escola, Projeto Político Pedagógico, entre outros. Quando necessário também ocorrem ações sobre questões que envolvem a comunidade e os funcionários. Busca-se realizar um acompanhamento considerando a singularidade de cada unidade.

Assim, neste texto, explanamos sobre um percurso formativo que desenvolvemos em dez escolas, sendo: duas creches, quatro pré-escolas e quatro escolas de ensino fundamental I.

Ao retomarmos os registros de nossos encontros formativos, identificamos que nossas pautas contemplavam momentos de: acolhimento, estudo, apreciação musical, dicas culturais, avaliação de cada encontro e um espaço aberto para a escrita de qualquer questão que os profissionais avaliassem como relevante. Todos estes elementos subsidiavam o planejamento do próximo encontro e buscávamos articulação com a nossa intencionalidade formativa. As estratégias utilizadas contemplavam: discussões e trabalhos em pequeno e grande grupo, vídeos, utilização de imagens e registros fotográficos.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao fato de que, referenciados em Alcântara (2015), organizávamos em nossos encontros um momento específico em cada encontro, no qual os gestores realizavam trocas culturais a partir de suas vivên-

cias e compartilhavam exposições, filmes e livros. A música também esteve muito presente nestes momentos com apresentações de musicistas que pertencem a nossa rede de ensino e um jovem pianista, ex-aluno de uma das escolas deste grupo.

Considerando que, durante os encontros formativos, tivemos como um dos objetivos ofertar acesso à cultura e às diversas linguagens, organizamos com o grupo o encerramento do ano com uma fruição cultural. Assistimos a um ensaio aberto da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF) na sala São Paulo. Cabe ressaltar que as equipes gestoras foram repertoriadas com conteúdos históricos sobre este dispositivo, sobre a orquestra, o compositor e a obra que ouviríamos no dia. Como coordenadoras, corroboramos com Bruner (2001, p. VIII) ao explicitar que: “a cultu-

*[...] a síntese se torna o espelho para o grupo, pois devolve a ele seus conteúdos reorganizados, além de propiciar elementos para análise, contribuições, entraves, potencialidade e dificuldades.*

ra molda a mente, que ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades”.

O planejamento de momentos formativos entre as equipes gestoras de diversas escolas justificava-se em nosso cotidiano em virtude de identificarmos que, apesar de a ida à escola também ter um caráter formativo, avaliamos como relevante desencadear processos de estudo compartilhados, nos quais se propiciam trocas e reflexões coletivas sobre as práticas construídas no interior das unidades escolares. Nesse sentido, concordamos com Mello e Lügge (2014) quando explanam que é no processo de interação com o outro que os sujeitos aprendem e se desenvolvem.

A nossa proposta formativa incidiu sobre a temática da documentação pedagógica das diferentes etapas de ensino: creche, pré-escola e ensino fundamental, e as estratégias formativas de acompanhamento à ação docente. Esta temática emerge uma vez que é um assunto presente em nossos cotidianos profissionais e identificávamos rupturas e diferenças conceituais no modo como esta documentação era organizada. Outro fator refere-se a uma consulta que havia sido realizada com as equipes gestoras e uma parte significativa destas indicaram a necessidade de ampliar os estudos e fortalecer suas ações nas unidades escolares, bem como buscar uma identidade e articulação das ações dentro do sistema de ensino.

Um ponto relevante a ser destacado neste processo foi nosso compromisso, como orientadoras pedagógicas, com os registros sistemáticos de nossas vivências com este grupo, pois como nos elucida Placco e Souza (2015), a síntese se torna o espelho para o grupo, pois devolve a ele seus conteúdos reorganizados, além de propiciar elementos para análise, contribuições, entraves, potencialidade e dificuldades.

Identificamos que as leituras teóricas mobilizaram reflexões na articulação do estudo e da discussão da prática. Os momentos de estudo foram de extrema relevância e os excertos abaixo comunicam as falas dos gestores registrados nos encontros, elucidando o movimento reflexivo a partir dos debates realizados no grupo:

*Tivemos uma ótima oportunidade para refletir sobre muitas questões que estão presentes em nossa rotina e que nos orientam nas ações e encaminhamentos. Importante mantermos este espaço como oportunidade de voz e discussão. Chamou-me a atenção a fala de uma colega que devemos ser “guardiões do Projeto Político Pedagógico (PPP)”, para cobrarmos ações importantes dos educadores e termos uma diretriz a ser seguida pela equipe construída coletivamente através do registro do PPP.*

Gestor

*Um espaço que possibilitou a discussão do planejamento como forma de facilitar e viabilizar a democratização do ensino. Houve um processo de reflexão sobre a prática social docente e isso é importante para se retomar, revisar, na busca constante do processo de ação - reflexão - ação.*

Gestor

*Há a necessidade de termos um olhar para a formação humana. Realizamos formação humana o tempo todo. Contudo, temos que atentar que tipo de humano estamos formando quando não permitimos o direto à voz dos alunos, quando somos autoritários com as crianças, entre outras ações. O tecnicismo fez quebrar o olhar para os sujeitos crianças, sujeito professor, sujeito sociedade, quando olhamos apenas a escola descolada do contexto e das relações sociais.*

Gestor

*Se almejamos um professor reflexivo e equipes reflexivas, temos que identificar que meios utilizamos para desenvolver o currículo, quais as estratégias formativas são utilizadas. Falta-nos clareza de como operarmos com os instrumentos, estratégias formativas para trabalharmos com os diversos instrumentos metodológicos que circulam na escola.*

Gestor

*Poder compartilhar as experiências e pontos de vista dos participantes é uma forma de pensarmos a respeito de nossa prática.*

Gestor

Placco e Souza (2015) elucidam que o formador, ao compor o grupo, aprende sobre quem são e como pensam os adultos, favorece a interação e a aprendizagem das pessoas sobre si e sobre os outros. Ao mesmo tempo, o formador, se implica, se modifica e ressignifica seu modo de pensar, de sentir e seu planejamento.

Para as autoras:

[...] não há um caminho único nos processos de ensino aprendizagem do adulto, sendo necessário ao formador cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão. Ou seja, é preciso que todos sejam ouvidos, que todos os pontos de vista sejam considerados e articulados ao conhecimento que se busca construir. (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 47)

E, por não haver caminhos únicos nas relações que cada sujeito percorre em seus processos de construção de conhecimento, identificamos em nossas vivências que materiais diversos, como a entrevista de uma escritora de literatura, despertaram reflexões sobre as práticas, o cotidiano e conceitos arraigados, que, por vezes, encontram-se adormecidos. Uma das gestoras realizou os seguintes apontamentos:

*O vídeo suscitou uma série de apontamentos e disparou reflexões sobre a relevância de mudarmos nosso olhar e paradigmas, pois os alunos possuem várias histórias e muitas vezes os estigmatizamos. É relevante o papel da escola, pois ela pode perpetuar ou quebrar histórias únicas. Nós, os profissionais, temos, em diversas situações, visões únicas e pré-concebidas sobre pessoas, países, histórias, e que, ações como esta de estudarmos e refletirmos, nos possibilita lançar diferentes olhares dialéticos para as questões.*

Gestora

Destacamos, ainda, um dos encontros no qual ocorreu a socialização dos diferentes instrumentos metodológicos utilizados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pois foi possível perceber que propiciou muitas reflexões e explicitou uma grande gama de instrumentos. Entretanto, os gestores, ao mesmo tempo que passaram a conhecer os de outras etapas da educação, passaram a se questionar se eles cumpriam, de fato, a sua função de acompanhar os processos de construção de conhecimentos das crianças. Conforme explicado por uma das gestoras:

*Os instrumentos metodológicos cumprem seu papel?*

Gestora

*O encontro possibilitou pensar sobre os instrumentos metodológicos como referenciais reflexivos nas ações práticas com as crianças.*

Gestora

*O encontro de hoje nos leva a pensar como é importante conhecermos o funcionamento da educação como um todo, mesmo sabendo que cada segmento tem suas especificidades. As*

*crianças precisam ser pensadas em sua integralidade, como seres integrais em seus processos de formação.*

Gestora

Uma das tarefas que organizamos foi a de as equipes levantarem desafios/problemas a serem enfrentados em relação aos instrumentos metodológicos nas unidades escolares e, mediante estes, necessitariam buscar soluções coletivas para a qualificação das práticas de acompanhamento ao professor, e sobre a atuação da equipe gestora.

As reflexões acerca do papel formativo dos gestores também mobilizaram os profissionais, e Alcântara (2015) nos ajuda a compreender que a mudança do educador passa obrigatoriamente pela reflexão do porquê e de como se faz sua prática, pois sem as duas dimensões não é possível auxiliar nenhum profissional.

A fala dos gestores nos ofertam elementos acerca desta questão, e os grupos abordaram soluções e reflexões envolvendo tanto o coordenador pedagógico:

*O grupo chamou a atenção para o fato de que, mesmo cada professor tendo seu processo singular, o coordenador pedagógico necessita fazer as intervenções, uma vez que, temos que ter como objetivo parar com a “informalidade” nas intervenções. Para tanto, a equipe gestora necessita se colocar como líder e desenvolver uma postura ética, atuando como formadores e não fiscalizadores. O foco é a qualidade das intervenções.*

Grupo de gestores

*Apontou-se ainda que o coordenador pedagógico necessita se “ver” como corresponsável dos processos, pois quando os professores “fracassam”, o coordenador tem responsabilidades. Desta forma, reiterou-se a necessidade de a equipe gestora se organizar. O coordenador também necessita aprender a fazer este acompanhamento e exercitá-lo.*

Grupo de gestores

*Obtive mais conhecimentos para meu crescimento profissional.*

*- Que o trabalho do CP é de grande envergadura e funciona como “motor” para o bom trabalho na escola*

*- Manter o foco no trabalho, não nas pessoas.  
- Organizar melhor o tempo e o trabalho, para ser mais objetivo.*

*Envolver-se mais no trabalho e cuidar mais dos registros.*

Grupo de gestores

*Como a atuação dos membros da equipe gestora:*

*O nosso olhar como equipe gestora tem de fazer diferença deixando marcas positivas na equipe de trabalho (professores, auxiliar em educação, etc...).*

*Assim como com os alunos, devemos pensar e trabalhar com cada professor a partir de sua história, aproveitando as oportunidades para aprender, conhecer e trocar conhecimento, qualificando assim, a educação. O acompanhamento das diferentes situações cotidianas necessita promover mudanças de comportamentos pela equipe de gestão no trabalho.*

*O ponto central refere-se à concepção de avaliação na gestão. Dentro de uma concepção tradicional, a equipe gestora organiza tudo, resolve tudo e fica “de fora” observando. Já em outra concepção, envolvem-se todos os segmentos em ações formativas, e há o acompanhamento do cotidiano. Nesta concepção, a equipe dá suporte para o trabalho.*

Gestora

Conforme explana Placco e Souza, e pudemos acompanhar nos relatos, esse sujeito de nossa formação é um adulto concreto envolvido em sua realidade e que atua em contextos diversificados. A partir destes diversos contextos e de suas necessidades que emergem a busca pelo saber. Concordamos com a autora que é essa busca que sustentará a atribuição de significados e sentido aos conhecimentos.

Ao analisarmos o percurso trilhado, refletimos que esta formação propiciou aprendizagens mútuas, mobilização dos conhecimentos dos diversos atores, momentos de estudo, dúvidas e compartilhamento de reflexões, colaborando na ressignificação das práticas das equipes na perspectiva de qualificar a atuação de cada profissional em seu local de trabalho. ■



## Referências

ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. São Paulo: Artmed, 2001.

IMBERNÓN Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELLO, S. A.; LUGLE, M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista contrapontos eletrônica**, São Paulo, v. 14, n. 2, maio/ago., 2014.

PLACCO, V. M.N.S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2015.

VIÑAO FRAGO. ¿Fracasan las reformas educativas?. *In*: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.

PARO, V. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

Foto: Roberto Tersi





# O papel do diretor de escola e sua implicação no processo de gestão democrática

# E sua implicação no processo de uma gestão democrática

Por *Adriana Santiago Silva*

Pós-graduada em Docência do Ensino Superior e Neuropsicopedagogia. Possui graduação em Letras e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo - FASB. Há 20 anos atua na área de Educação como docente, coordenadora pedagógica e diretora escolar.

Falar a respeito de gestão democrática tornou-se algo bastante comum, em especial por estar atrelada ao processo de democratização da educação no Brasil, assim como possuir por pressuposto a implementação da democratização das relações a partir da participação da comunidade escolar e, nesta perspectiva, cabe um destaque para os Projetos Político-Pedagógicos elaborados pelas escolas, que consideram as particularidades e diferentes realidades de determinada comunidade, com vistas à aprendizagem permanente dos sujeitos, primando pela participação de todos na construção de um projeto norteador de ações significativas dentro de um determinado contexto.

Porém, apesar de a gestão democrática ser assunto recorrente na área da Educação nas últimas décadas, durante muitos anos o papel da gestão

escolar, em especial do diretor, foi visto como de uma pessoa autoritária, que reproduzia ainda os ecos ditatoriais, os quais não permitiam muitos questionamentos sobre as decisões. Atualmente é possível verificar que houve muitos avanços no tocante ao discurso, cuja apropriação é inegável, porém Vitor Henrique Paro (2015) nos convida a compreender o quanto a gestão democrática ainda é um desafio, sendo que, na prática diária, não são poucos os que esperam da gestão ações que permeiem o autoritarismo dentro das escolas.

Há basicamente duas formas de produzir a convivência entre sujeitos. Uma consiste na dominação de uns sobre outros, reduzindo-se estes à condição de objetos (não sujeitos). Trata-se do autoritarismo em suas mais variadas formas, cuja predominância na história tem sido tão marcante a ponto de levar o senso comum (e muitos estudos acadêmicos) a identificá-lo com o próprio

Foto: Daniel Carvalho







Foto: Daniel Cunha

conceito de política. Isto é, a política como luta contra o outro se faz tão presente que produz a falsa consciência de que a atividade política se resume na luta pelo poder de uns sobre os outros, descartando a possibilidade de que a política se faça também como convivência com os outros [...] que consiste precisamente na segunda forma de fazer política, ou seja, aquela que se realiza no diálogo entre sujeitos. Trata-se, neste segundo caso, da democracia em seu sentido mais universal [...], que é o mesmo que venho adotando neste livro, ou seja, como convivência livre e pacífica entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos. (PARO, 2015, p. 58).

Porém o modelo de gestão centralizadora e detentora de verdades absolutas já não contempla mais os anseios e as necessidades atuais no interior das escolas, fazendo com que haja uma ruptura importante para avanços significativos rumo a uma escola democrática: o diretor escolar passa a

ser o grande articulador do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar onde atua.

Nesta perspectiva, conclui-se que os princípios éticos, estéticos e políticos presentes na escrita de todos os projetos político-pedagógicos carecem também estar presentes nas paredes, nas salas de aulas, nas reuniões pedagógicas, enfim, no cotidiano escolar. E isso é desafiador! Porém necessário...

Quando dialogamos sobre princípios, os discursos nos remetem a uma situação de superação, pois, via de regra, concordamos que são elementos primordiais para pensarmos em uma educação de qualidade e que contemple a todos, todavia, é no acompanhamento das ações no cotidiano escolar que podemos, de fato, verificar o quanto temos (ou não) avançado nesta temática. Momentos importantes da rotina, tais como: acompanhamento da entrada dos alunos, alimentação, organização de



tempos e espaços, planejamento dos professores, entre outros, caracterizam a materialização do Projeto Político-Pedagógico. Daí a necessidade extrema deste acompanhamento zeloso dos indicativos presentes no documento, para que se transforme em um documento vivo, que reflita a realidade escolar, caso contrário será meramente mais um documento para eventuais consultas e que não garantirá o princípio democrático da gestão.

Ora, uma vez que sendo o diretor de escola “guardião” do Projeto Político Pedagógico, o desafio de garantir na unidade escolar uma gestão democrática torna-se imenso a este gestor, na perspectiva que outros atores também precisam ser corresponsabilizados, bem como diretamente implicados na garantia das ações previstas.

Compreender de qual lugar falamos e quais são os desafios para que a gestão democrática ocorra, de fato, no interior das escolas públicas, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas, é o que queremos provocar com esta leitura, objetivando que este conceito mais amplo seja legitimado pelos profissionais da educação, funcionários e famílias, uma vez que todos somos responsáveis por uma educação de qualidade de nossas crianças.

Para tanto, é necessário considerar que o princípio no qual uma gestão democrática se estabelece é a partir de um coletivo (uma tarefa bastante árdua, uma vez que requer a escuta atenta de diversas vozes e a mediação constante frente aos impasses que surgem), resultando em uma construção de trabalho realizada por muitas e diferen-

Foto: Roberto Tersi





tes mãos. Todavia, cabe uma reflexão importante sobre o perigo imbuído nesta ação, uma vez que a adesão ao discurso democrático nem sempre ocorre na mesma ordem que a concretude deste fazer, por isso há de se cuidar deste processo, avaliando sempre a relevância das discussões em pauta, primando por considerar os diferentes saberes.

Um dos aspectos centrais que justifica a gestão democrática nas escolas é o entendimento de que esta se constrói por muitas e diferentes mãos, com trajetórias, vivências, expectativas e saberes diferentes. Entretanto, sabemos que tais saberes não têm o mesmo valor e prestígio social: são hierarquizados, e o saber escolarizado, aquele que carrega o carimbo da técnica, vale mais do que os outros. (PARRELA; CAMARGO, 2015, p. 101-102)

Desta sorte, o diretor escolar tem um papel ainda mais primordial no processo de ensino-aprendizagem, que é a observância incansável do caminhar conjunto da prática e teoria com vistas à garantia de direitos de aprendizagem, conforme previsto na Constituição, tendo como grande aliado o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva de uma educação reflexiva e libertadora, que considere os diferentes atores de sua composição e sua singular realidade.

Cabe salientar que este olhar cuidadoso do diretor escolar, no que tange prática e teoria, necessita estar pautado no compromisso com a formação humanizadora dos sujeitos, não perdendo de vista o fundamento mais digno da Educação, que vislumbra que todos são capazes de aprender. Sacristán (2001) elucida que é necessário um investimento na compreensão do papel transformador da educação:

A relação entre a possibilidade de progresso e o “crescimento” que a Educação provoca nos indivíduos nem sempre é evidente para todos. Na vida social e no meio escolar, nem sempre se aceita que todos sejam chamados a progredir nem, evidentemente, que todos possam chegar a ser iguais. (SACRISTÁN, 2001, p. 60).

Quando assumimos que a Educação é um dos caminhos possíveis para a contribuição de uma sociedade igualitária, objetivando a inclusão social, assumimos também a responsabilidade de zelar pelos princípios que empoderam esta ação no interior das escolas públicas. Se isto não for observado nas ações cotidianas, a escola não estará a serviço da dignidade humana, perdendo então o seu caráter emancipatório.

A escolarização obrigatória, vista como projeto humanizador, refletiu, e continua a refletir, uma aposta pelo progresso dos seres humanos e da sociedade. É um projeto otimista que deve ser estendido a todos na medida em que se apoia nos valores da racionalidade e da democracia, que elevam a condição humana. Se é um direito universal, não pode ser negado a ninguém. (SACRISTÁN, 2001, p. 57).

Uma importante reflexão a ser feita é a observância dos princípios que regem as escolhas realizadas no cotidiano escolar, pois se perante a lei cabe ao diretor gerir democraticamente a unidade escolar, cabe também a este sujeito avaliar com seus pares qual tem sido a bússola utilizada para trilhar os caminhos percorridos e o quanto o processo tem se tornado relevante na busca de uma Educação de qualidade e, nesta perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico ganha vida e significado em seu sentido mais amplo: zelo pela finalidade da Educação. ■

## Referências

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015.

PERRELLA, Cileida; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **A escola pública feita por várias mãos**: dimensões críticas da formação de conselheiros. São Paulo: Xamã, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# Educação Infantil

# Por uma escola de todos e para todos

**Por *Carla Mauch* e *Guacyara Labonia Guerreiro***

Fundadoras e coordenadoras da Mais Diferenças e possuem 30 anos de experiência em iniciativas que objetivam a inclusão de pessoas com deficiência na educação e na cultura.

Mauch é mestre em Psicologia da Educação com especialização em Deficiência Mental, Teoria Psicanalítica e Psicopedagogia.

Labonia é mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo.

Quando pensamos em uma escola de Educação Infantil para todos, aonde nos leva nossa imaginação? Quais sujeitos circulam por esse lugar? Como esses sujeitos interagem? Que tipos de atividades, rotinas e materiais estão presentes? Todos participam?

Na maior metrópole da América Latina, vivem bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos que são migrantes, refugiados, pessoas sem deficiência e com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Também são de diversas etnias, bagagens culturais, religiões e arranjos familiares, de diferentes situações econômicas, pessoas em situação de vulnerabilidade, em situação de rua, expostas a diversos tipos de violência, com acessos desiguais (ou sem acesso) aos serviços públicos...

São nesses diferentes contextos que as culturas infantis<sup>1</sup> emergem, são transmitidas e recriadas, abrindo possibilidades infinitas de ver e estar no mundo. Portanto,

a cultura não é só o que as pessoas pensam, mas também o que fazem e suas realizações, são multiformes e polifônicas. Por isso, é fundamental, no mundo contemporâneo, promover contextos lúdicos para que as culturas infantis possam se desenvolver. Contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e seu grupo de pares explorarem diferentes materiais e instrumentos por meio de suas brincadeiras, de espaços e tempos, com a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados. Lugares para que as brincadeiras aconteçam, que as aventuras se constituam. (BARBOSA; RICHTER, c2017, p.85)

Para nós, fica claro que é na escola pública que essa diversidade se expressa e onde deve ser celebrada para fomentar a compreensão, a empatia, o acolhimento, o debate, a invenção, a convivên-

cia, a tolerância e, enfim, promover a cidadania, na perspectiva da igualdade. A Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo tem o desafio de acolher essa diversidade e garantir o direito humano à educação de qualidade a todas as pessoas, buscando superar as desigualdades, desafio este explicitado no Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015):

[...] a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo. (SÃO PAULO, 2015, p. 8)

É no sentido de construção de um conhecimento coletivo e que amplie possibilidades de superação de desigualdades que foi concebido o Projeto Brincar.

*[...] é na escola pública que essa diversidade se expressa e onde deve ser celebrada para fomentar a compreensão, a empatia, o acolhimento, o debate, a invenção, a convivência, a tolerância.*

O Projeto Brincar<sup>2</sup> é uma iniciativa da Fundação Volkswagen em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) Mais Diferenças. Articulando ações de formação e acompanhamento pedagógico para profissionais da Rede e oficinas abertas à comunidade escolar, o Brincar é realizado em 13 unidades educacionais

<sup>1</sup> Para se aprofundar na discussão sobre o conceito de culturas infantis, veja o texto completo de Barbosa & Richter (c2017).

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o Projeto Brincar, acesse <http://fundacaovolkswagen.org.br/projetos/brincar/> e <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Projeto-Brincar-oferece-formacao-continuada-aos-educadores-da-Educacao-Infantil>.





de Educação Infantil (uma por Diretoria Regional de Educação), e atualmente mobiliza 36 escolas com o objetivo de contribuir com a qualidade da oferta de Educação Infantil a todas as crianças.

No trabalho coletivo com e nas escolas envolvidas no projeto, os formadores, professores, gestores, equipes e comunidades têm se dedicado a fortalecer, estudar e experimentar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas, isto é, que possibilitem e instiguem a participação de todas as crianças juntas, com suas singularidades e potencialidades.

Buscamos narrar aqui alguns aspectos de uma dessas experiências, a fim de compartilhar as pistas encontradas no percurso de materialização da escola que imaginamos e que possa contribuir com o currículo da Educação Infantil.

*No trabalho coletivo com e nas escolas envolvidas no projeto, os formadores, professores, gestores, equipes e comunidades têm se dedicado a fortalecer, estudar e experimentar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas.*

Nesta escola, havia uma criança que, algumas vezes, fazia atividades diferentes do restante da sala. Enquanto os outros assistiam a um documentário, ela brincava de massinha; na hora de brincar de corda, a ela era oferecida outra atividade. Essa criança era cega.

Ela perdia parte do que acontecia em sala porque, além de não participar das mesmas atividades que as outras crianças, a ela não era descrito, de forma constante e detalhada, o que estava acontecendo à sua volta, ou seja, os elementos e aspectos

visuais do ambiente, por vezes, prejudicando sua participação e compreensão do contexto.

Para criar estratégias de participação para todas as crianças em uma mesma atividade, durante os acompanhamentos pedagógicos<sup>3</sup> foram propostas várias práticas pedagógicas, entre elas, a leitura de livros. De forma colaborativa com a professora e alinhada ao Projeto Especial de Ação (PEA) e aos temas desenvolvidos, foi feita a escolha do título – que, infelizmente, como a maioria dos livros, não tinha uma versão em múltiplos formatos acessíveis – e o planejamento prévio das atividades, dos materiais a serem utilizados e possíveis desdobramentos. Assim, o livro foi apresentado para todas as crianças por meio da conversa e da sua manipulação: título, tema, gênero literário, autor, tamanho, forma, peso...

A leitura foi iniciada, juntamente com a descrição concomitante das imagens. Todas as crianças ficaram atentas, surpresas com a possibilidade de ler imagens e com o fato de que a colega cega pudesse, dessa forma, ver as imagens. Descrevê-las para a aluna

cega fez com que as crianças sem deficiência observassem melhor o que estavam vendo, aguçassem seus olhares, ampliassem seu vocabulário, encontrassem formas de narrar, de transformar imagens em palavras, tornando-se também descritoras do mundo, de forma lúdica e colaborativa com a professora. E isso contribuiu para o desenvolvimento de todos.

<sup>3</sup> No Projeto Brincar, o acompanhamento pedagógico é o momento em que os temas, conceitos e práticas pedagógicas discutidos durante as formações são introduzidos como apoio às práticas pedagógicas realizadas pelos professores. O acompanhamento, realizado nas próprias unidades e nas salas de professores que manifestem interesse, permite o trabalho conjunto entre educadores e formadores na proposição de práticas pedagógicas inclusivas, levando em conta os recursos disponíveis e os diferentes contextos de cada unidade.

Aliado à descrição das imagens, foram disponibilizados objetos tridimensionais, o que contribuiu para que a criança criasse imagens mentais dos temas, objetos e situações apresentadas na história. Por exemplo, nesta história que trata sobre o nascimento das borboletas, as crianças que enxergam têm a referência das ilustrações e buscam a imagem mental de uma borboleta. Para uma criança cega, é importante, para além da descrição, a apropriação através de outros sentidos. E, pensando bem...

Apenas para uma criança cega? E se pensarmos em uma criança estrangeira? Será que para ela não é importante ter outras referências para associar o nome de uma borboleta na Língua Portuguesa? Quantas outras crianças se beneficiariam dessa proposta? Na verdade, entendemos que todas. O quanto, nas cidades e nos dias atuais, as crianças veem e conhecem borboletas de diferentes cores e tamanhos? No pátio da escola e no seu percurso para casa têm borboletas?

Todos nós aprendemos de vários modos e com a totalidade de nossos sentidos; é importante reconhecer, no entanto, que cada vez mais apresentamos para as crianças um mundo bidimensional, somente pelas telas. Assim, reafirmamos que a diversificação - e não a adaptação somente para as crianças com deficiência - das atividades e das formas como os temas são apresentados é benéfica para todos, pois possibilita a compreensão a partir de diferentes estímulos.

Dando sequência ao planejamento após a leitura e o uso de diferentes materialidades, foram realizadas outras atividades relacionadas às temáticas do livro. Construímos ovos, lagartas, casulos e borboletas, de diferentes tamanhos, cores, texturas e materiais; exploramos os jardins da escola à procura de vestígios do processo de desenvol-

vimento das borboletas; cantamos e dançamos. Convém ressaltar que tais práticas pedagógicas foram desenvolvidas com recursos de baixo custo e facilmente encontrados na escola e na comunidade. Além disso, a construção coletiva de ma-

*Para uma criança cega, é importante, para além da descrição, a apropriação através de outros sentidos. E, pensando bem... Apenas para uma criança cega? E se pensarmos em uma criança estrangeira?*

teriais acessíveis e inclusivos pela professora e pelas crianças reafirma a capacidade lúdica, de invenção e de reinvenção em uma escola para todos.

Em todas as escolas envolvidas no Projeto Brincar, temos percebido que a ampliação de repertórios dos educadores em diferentes linguagens – por exemplo, a literatura, o cinema, a música e as artes visuais e cênicas – também é um aspecto que potencializa o olhar para novos caminhos e possibilidades de diversificação de atividades, contribuindo para a construção de uma escola pública inclusiva e para todos e, como nos propõe o Currículo Integrador (2015), para dar visibilidade aos sujeitos, em suas diversas singularidades e potencialidades, e assim descolonizar a Educação Infantil e superar desigualdades.

Sem a necessidade de respostas únicas e definitivas para essas inquietações, deve-se buscar o constante aprofundamento e a reinvenção das ações e práticas pedagógicas por meio de reflexões permanentes sobre tais questões, envolvendo não apenas professoras e professores, mas todo o coletivo de educadoras e educadores das Unidades Educacionais, assim como as famílias/responsáveis, para compor o Projeto Político- Pedagógico. (SÃO PAULO, 2015, p. 13).

Este breve relato buscou trazer algumas pistas de como as práticas pedagógicas inclusivas beneficiam o desenvolvimento de todos os alunos e não requerem especialistas, recursos abundantes e de alto custo, ou classes homogêneas. Sem ignorar a importância de toda escola ser bem equipada, com infraestrutura adequada e profissionais valorizados, é preciso pensar no que temos e buscar compreender, dentro dos diferentes contextos, como é possível incluir a todos com os recursos disponíveis. Não é tarefa fácil: é preciso ser curioso, ousado, é preciso estudar, experimentar, saber que o erro é parte do aprendizado de todas as pessoas – crianças e adultos. E, assim, caminhamos para construir a escola para todos que imaginamos e desejamos.

Para [não] finalizar, deixamos um conselho de Daniel Pennac, escritor e professor francês que relatou em uma entrevista ter sido péssimo aluno em sua infância, pois tinha medo de errar as perguntas que os adultos lhe faziam – até encontrar um professor que ousou enxergá-lo de forma diferente:

Não tenham medo, sejam curiosos. A curiosidade é realmente um remédio contra o medo. Sejam curiosos acima de tudo. ‘Sim, mas a realidade me dá medo...’. Se a realidade lhe amedronta, fotografe-a. Abra-se, abra-se. Seja curioso. Não se feche. (PENNAC, 2018) ■

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. A cultura, a brincadeira e as culturas infantis. In: **Caderno Brincar**. São Paulo: Fundação Volkswagen e Associação Nova Escola, c2017.

PENNAC, Daniel. **Meu trabalho como adulto é curar as crianças do medo**. Entrevista feita em parceria entre Playground Do e CCCB: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Original em vídeo. Disponível em: <https://www.fronteras.com/entrevistas/daniel-pennac-meu-trabalho-como-adulto-e-curar-as-criancas-do-medo>. Acesso em: 9 jun. 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.







# Trabalhar coletivamente

Nossa busca é incansável por uma  
educação de qualidade

Diretora Regional de Educação: *Márcia Regina Barrelli* – DRE Freguesia /Brasilândia  
Diretora de Escola: *Lia Fernanda Dominciano* – EMEI Alfredo Volpi  
Diretora de Escola: *Valdirene Aparecida de Faria* – EMEF Mururés  
Assistente de Direção: *Rita de Cássia Fortuna Broti Dente* – CEI Edna Rosely Alves  
Coordenadora Pedagógica: *Sandra Kaobri Ukei Takano* – CEI Santa Teresa  
Supervisora Técnico: *Márcia Aparecida Colber de Lima* – DRE São Miguel  
Supervisora Escolar: *Cyntia Simone de Souza Rodrigues* – DRE Santo Amaro  
Supervisora Escolar: *Elenívea Gonçalves de Oliveira* – DRE São Mateus





*Quais são os maiores desafios que você identifica na sua tarefa de gestor?*

**Diretora Regional de Educação:** Penso que o grande desafio do gestor da/na educação pública é trabalhar coletivamente com seus pares numa perspectiva de desenvolvimento do papel social das escolas com o compromisso de implementar as políticas públicas educacionais, em que a Proposta Curricular é, antes de tudo, uma proposta política que apoia os movimentos inovadores educacionais e que aposta na autonomia da escola. Não podemos esquecer para quem trabalhamos e, acima de tudo, não devemos perder nossa essência como gestores: a de ser professor. Nossa busca é incansável por uma educação de qualidade para todos, assumindo um compromisso social e político, transformando a escola num espaço permanente do processo de ensino e aprendizagem, onde nossa tarefa maior é de ensinar. A escola não pode ser um espaço onde as crianças estejam somente, mas onde as crianças aprendam. Outro grande desafio do gestor da educação pública é a garantia da continuidade das propostas implementadas, de modo que não haja uma interrupção dos projetos bem-sucedidos, motivada em decorrência dos processos de eleição (troca de governantes e de partidos políticos). O compromisso com a Educação, como também com outros serviços essenciais à população, deve estar acima destas questões. Assim, o gestor tem que ter um “olhar ampliado”, voltado para os alunos, famílias e para os profissionais que vão atuar com vista à qualificação social da educação. Permeando todo este processo, de forma até mesmo inconsciente, é necessário o sentimento da paixão, do encantamento, da sedução, do brilho no olhar, que nos toca e nos move para o caminho do sucesso.

**Diretora:** Os desafios que enfrento na tarefa de gestora são inúmeros, todos os dias, mas posso elencar aqui três desafios que me fazem ver no cargo de gestora função de extrema importância para melhoria da qualidade da educação oferecida na RME.

O trabalho do gestor deve se pautar na garantia dos direitos fundamentais e direitos de aprendi-

zagem, esse é, sem dúvida, um desafio primordial dentro das unidades da RME e exige perseverança diante dos problemas vividos por todos dentro das unidades, nos mais variados aspectos:

Outro desafio que identifico na função de gestor é o compromisso com o rigor técnico e acompanhamento dos processos de trabalho dentro do âmbito escolar, essa é uma das premissas para um bom trabalho dos gestores.

Alinhamento incondicional com os princípios contidos nos documentos norteadores do trabalho, esse é um dos principais desafios dos gestores educacionais na atualidade, principalmente quando estes princípios visam ao oferecimento de oportunidades de aprendizagem nas mais diferentes linguagens que garantam o desenvolvimento e o fortalecimento do protagonismo das crianças.

**Diretora:** Na função de gestora de unidade escolar em região com grandes vulnerabilidades sociais, um dos desafios apresentados é a articulação com a comunidade escolar. Embora a escola seja uma referência importante no território, temos dificuldades em realizar diálogos mais específicos em assuntos como frequência escolar, rendimento escolar, situações disciplinares.

**Coordenadora:** A gestão democrática implica na participação consciente de todos os envolvidos com o processo educativo, seja da equipe gestora, da equipe docente, da equipe de apoio, dos familiares/responsáveis e dos bebês e crianças, que precisam ter suas vozes acolhidas e escutadas pelos educadores.

Quando as pessoas reconhecerem o poder de sua atuação e de sua opinião nas decisões e caminhos a serem tomados, a qualidade da educação pode seguir rumos significativos.

Para tanto, há necessidade de se ter uma concepção clara e coesa sobre a Infância e Educação. Neste sentido, o grande desafio do Coordenador é atuar na articulação, na formação de toda a comunidade educativa, vislumbrando a transformação constante pautada nos princípios de equidade, de inclusão e de integralidade..

**Supervisora Técnico:** O grande desafio da gestão no âmbito da Diretoria Regional é o conhecimento real do território, considerando a quan-



tidade de escolas a serem acompanhadas e a complexidade que envolve tal acompanhamento, por se tratar de diferentes modalidades – Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos em todas as suas especificidades. Como a ação supervisora compreende a orientação e o acompanhamento destas unidades, há demandas de diversas ordens e, como envolvem questões administrativas e pedagógicas, de forma complementar e minuciosa, incluindo aspectos legais e relacionais, muitas vezes exige do supervisor escolar um conjunto de saberes que o remete a um sentimento de que seu trabalho está sendo insuficiente nesta ação. Ademais, importante ressaltar que a DRE é quem lida com as demandas tanto das escolas quanto da Secretaria Municipal de Educação, bem como de outras instituições que atendem crianças e adolescentes, desembocando no cotidiano do trabalho do supervisor a mediação destas demandas e o encaminhamento e a orientação das unidades em relação a elas.

**Supervisora:** Penso que, no momento, o maior desafio da ação supervisora é o de conciliar as questões técnicas com as pedagógicas, situação agravada com as inúmeras demandas e com o tempo disponível para acompanhar bem e orientar as unidades. Tais dificuldades decorrem do número de escolas que temos no setor (atualmente chega a quinze unidades), dentre as diretas, parceiras e particulares. Outra dificuldade se refere ao atendimento das demandas de última hora solicitadas por diferentes instâncias, interna e externa à educação (SME, COPED, Ministério Público, Conselho Tutelar, consultas da comunidade etc.), que exigem ação imediata dos Supervisores. Outras dificuldades decorrem da falta ou da sobreposição de publicações oficiais, que demandam estudos e consultas às instâncias demandantes. Apesar disso, temos clareza que a efetivação das políticas públicas e o acompanhamento dos trabalhos das unidades perpassam pelas especificidades de cada território, pelos desafios que a escola enfrenta em sua rotina diária, cabendo-nos mediação dessas políticas com as diferentes realidades. Todas as questões citadas até aqui diminuem a possibilidade de momentos

próprios para a dedicação aos estudos e pesquisa que favoreçam o melhor acompanhamento e orientação das questões pedagógicas ante diferentes modalidades de ensino implicadas no trabalho da supervisão.

**Supervisora:** Existem vários desafios, mas o que eu considero mais relevante é conseguir, em meio a tantas demandas da Supervisão, construir uma parceria no âmbito pedagógico com todas as unidades do polo, uma vez que necessitamos cumprir e orientar o cumprimento das demandas legais e burocráticas que normalmente vêm atreladas a prazos. Outro desafio é construirmos paulatinamente um elo de confiança entre a Supervisão e as unidades, para que percebam na ação supervisora o trabalho conjunto, tanto na gestão pedagógica quanto na gestão administrativa da unidade.

**Assistente de direção:** O trio gestor do CEI se depara com contínuos desafios na organização da equipe, de tempos e espaços para o atendimento de qualidade às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, por 10 horas. Crianças que ainda não possuem autonomia para alimentar-se, usar o banheiro, deslocar-se pelos diferentes espaços, necessitam de apoio contínuo de todos os envolvidos no processo educativo. Há uma contínua exploração de materiais e espaços, de experiências significativas, mas desafiadoras para a sua segurança. Questões de saúde ocorrem durante o atendimento no CEI, e muitas famílias trabalham em locais distantes, fato que as impedem de estar na unidade para acompanhar o atendimento que algumas vezes se faz necessário. É no CEI que a criança experimenta pela primeira vez alguns alimentos, que tem o primeiro contato com tinta, entre outros materiais que vivenciam no cotidiano da unidade. E ainda, neste processo, também fazemos o apoio às famílias/responsáveis que estão passando pela primeira experiência da ida da criança para uma instituição, com suas alegrias, mas com suas inseguranças e preocupações. Na função de gestora, sinto a necessidade de fortalecimento das parcerias com o entorno, equipamentos de saúde, especialmente para socorro e prevenção de ocorrências diversas, para orientações tanto

para as famílias quanto para os educadores nas questões de saúde física e emocional.

*Como os outros segmentos da escola interferem na sua função gestora?*

**Diretora Regional de Educação:** Na função de gestora, tenho muito claro que o grupo de funcionários faz com que uma escola funcione com qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos e de suas famílias, mobilizando assim todos os segmentos em torno do Projeto Político-Pedagógico, garantindo a participação e decisão coletivas da comunidade e seu entorno. Portanto é fundamental ter funcionários empenhados e mobilizados. Nesse sentido, destaco a importância da liderança legitimada do gestor junto ao seu grupo de servidores e de toda a comunidade escolar. A função do gestor, portanto, está voltada para a formação de todos os segmentos da escola, com foco no trabalho docente, na formação do professor como um profissional que terá uma atuação diária e fundamental dentro da unidade educacional que é ensinar. E como nosso Secretário de Educação nos diz: “o melhor investimento que podemos fazer é nas pessoas. São elas que mudam o mundo”.

**Diretora:** Todos aqueles que compõem os segmentos da unidade são importantes e devem auxiliar os gestores em suas funções. O segredo do sucesso da equipe gestora dentro das diferentes unidades da RME começa pela gestão dessas equipes. As reuniões de organização não se resumem nas reuniões realizadas em fevereiro com a equipe docente, mas se iniciam muito antes, com reuniões com os diversos segmentos. É importante que a equipe gestora descubra em suas equipes bons líderes, que possam deixar seus pares conscientes da importância de seu trabalho e assim as próprias equipes criem autonomia para tomada de decisões para resolução de problemas simples do dia a dia e se sintam fortalecidas para realizarem projetos inovadores.

Quando cito acompanhamento dos processos, não quero dizer que o gestor precisa estar pessoalmente realizando as atividades planejadas, mas ele precisa estar envolvido no processo de planejamento desde a concepção dos projetos, organização das atividades com as equipes, assegurando sempre

que todos os envolvidos saibam quais serão suas funções e deveres durante essas atividades. Para isso, cronogramas e planejamentos organizadores são ótimas ferramentas, porém essas ferramentas devem ser compartilhadas com as equipes antes da execução das atividades para que a equipe ou equipes envolvidas possam fazer ajustes se necessário antes que as atividades aconteçam e também ao longo dos processos.

**Diretora:** Diante desta primeira dificuldade apresentada, acreditamos que a atuação do Conselho de Escola e demais órgãos colegiados na tomada de decisões acaba fortalecendo e auxiliando o trabalho da gestão. Já a falta de articulação entre a unidade escolar e o Conselho Tutelar do território, que deveria atuar em parceria com a unidade, dificulta esse processo de articulação com as famílias.

**Coordenadora:** A gestão democrática e participativa auxilia e fortalece o trabalho, assim como um Projeto Político-Pedagógico forte e consolidado é o instrumento que norteia todo o trabalho da unidade, ele evidencia o processo pedagógico da Unidade Educacional, pois é elaborado coletivamente por todos os segmentos da comunidade educativa, traduzindo as vicissitudes, as reflexões, os avanços e os sonhos de um coletivo focado para uma educação de qualidade.

A gestão assume o papel na UE de promover e possibilitar (os meios concretos e formativos) para que os bebês e crianças vivenciem diversas experiências, através das brincadeiras e das interações, apropriando-se e expressando-se por meio de múltiplas linguagens.

Portanto, todos os profissionais que atuam nas unidades são fundamentais nos processos de aprendizagens e no desenvolvimento dos bebês e crianças.

**Supervisora Técnico:** A parceria com as equipes das escolas e das diferentes equipes de trabalho da DRE é fundamental. Os momentos de escuta das demandas e aqueles em que é possível conversar na perspectiva de encontrar encaminhamentos para as demandas apresentadas também são fundamentais, sejam eles em reuniões com os gestores e demais profissionais das escolas, sejam no âmbito da DRE ou em **reuniões intersetoriais**,

com os demais equipamentos públicos que atuam na região. Outro aspecto essencial é a possibilidade de exercício das funções de supervisor escolar com autonomia, pautado nas decisões tomadas no coletivo deste segmento profissional no âmbito da DRE e, quando possível, em nível de SME. Fundamental destacar a importância da formação continuada e em serviço que acontece no cotidiano do nosso trabalho, fortalecendo-nos para atender às solicitações das escolas e da população no que tange ao atendimento da comunidade escolar, considerando as especificidades do território, a vulnerabilidade da demanda atendida, bem como o papel do supervisor escolar frente à necessidade constante de implementação das políticas públicas de educação na Cidade de São Paulo.

**Supervisora:** Os diferentes segmentos da escola sempre procuram colaborar dentro dos respectivos níveis de governabilidade com a ação supervisora. Contudo, nem sempre é possível, ora por módulos incompletos de servidores e funcionários, ora por necessidade de orientação e de organização do trabalho de gestão escolar. Sentimos que a organização da gestão escolar de cada unidade é um diferencial que contribui para facilitar ação supervisora. Neste sentido a formação em serviço pelas diferentes instâncias da SME aos gestores acrescidos da orientação da Supervisão Escolar deve ser uma constante, de modo a fortalecer as equipes escolares.

**Supervisora:** Os outros segmentos auxiliam quando estão abertos ao diálogo com o Supervisor e procuram cumprir as suas orientações. Além disto, também contribuem abrindo as portas da unidade nos momentos de reuniões pedagógicas e outros momentos de formação e discussão pedagógica para que o Supervisor também possa ser ouvido pela unidade inteira. Por outro lado, dificultam quando não enxergam o Supervisor como alguém da gestão que pode contribuir para a qualificação do trabalho, por isso é necessário que as equipes gestoras estejam disponíveis para ouvir e considerem as problematizações feitas pela Supervisão.

**Assistente de direção:** Na minha função de gestora do CEI percebo algumas peculiaridades

ao atendimento a essa faixa etária. O número de funcionários tem se mostrado abaixo das necessidades do atendimento às crianças entre 0 e três anos e 11 meses. O agrupamento de Berçário I, o nosso grupo mais vulnerável, comporta 7 crianças por educador. Na rotina de atendimento, em muitos momentos, o professor precisa de apoio para realizar atendimentos acolhedores, individualizados e de qualidade, porém o gestor não possui servidores disponíveis para realizar esse apoio. A demanda é enorme e a organização da linha de tempo desses servidores nem sempre a supre. Percebo uma necessidade de formação em serviço, contínua para que todos possam ressignificar ações cotidianas, qualificando esse atendimento, fortalecendo o trabalho em equipe.

*Como a SME-SP contribuiu, ao longo dos anos, para o exercício da gestão?*

**Diretora Regional de Educação:** Considerando as colocações anteriores, pensando que, como gestores da/na educação pública, somos servidores públicos, sempre busquei absorver e refletir sobre os fundamentos e pressupostos da diretriz pública a ser implementada, executando as ações necessárias para que todas as metas atingissem os principais sujeitos do processo: os estudantes – bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesta trajetória de 29 anos de magistério Público, sendo 23 anos de PMSP, considero que aproveitei e aproveitei ao máximo, potencializando todas as contribuições da SME, sejam sob forma de produção acadêmica institucional (publicações, revistas, livros, manuais, materiais disponibilizados no Portal SME), sejam nos percursos formativos oferecidos (cursos, encontros, seminários, congressos, fóruns, formação continuada in lócus de exercício).

Quando temos um Secretário de Educação que conduz uma Secretaria com compromisso, ética, respeito, transparência, equidade, em prol do desenvolvimento das condições humanas, da redução das desigualdades, da garantia dos direitos, do desenvolvimento tecnológico com sustentabilidade, dos currículos vivos e signi-

ficativos, da aprendizagem, entre outros princípios, inspira-nos como gestores, apoiando e oferecendo suporte para seguirmos.

**Diretora:** Nesses nove anos como gestora posso afirmar que o principal auxílio que obtive da SME-SP foram as formações das quais pude e tive o prazer de participar, sejam elas técnicas ou pedagógicas, nortearam e norteiam o meu trabalho desde que iniciei, elas são essenciais para que o gestor possa qualificar o seu trabalho e de sua equipe e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias/responsáveis.

**Coordenadora:** A formação do profissional se dá na prática, in loco, no cotidiano escolar. Acreditando, errando na ânsia de acertar, colocamos em prática o que temos construído e elaborado durante o nosso percurso formativo. A SME tem me ajudado com a elaboração e divulgação de diretrizes e orientações curriculares, bem como na formação constante das ideias e princípios educacionais. Especificamente, a formação oferecida pelas DIPEDs é de fundamental importância para alimentar as coordenadoras pedagógicas com textos, filmes, indicações de leituras e trocas entre os pares que possibilitam reflexões sobre o cotidiano da Unidade e permitem um caminhar coletivo, mesmo com as especificidades dos territórios. Também auxiliam na reflexão-ação do cotidiano escolar, uma vez que o compartilhamento de práticas, anseios e dúvidas corroboram com a nossa práxis pedagógica.

Assim como o CP promove reflexões sobre o fazer docente, os momentos formativos favorecem um refinamento do olhar e, assim, pensamos em uma cadeia formativa que tem como principal objetivo a qualidade da educação para todos.

**Supervisor Técnico:** A SME tem papel fundamental na formação continuada ao longo da minha carreira na educação municipal. Em diferentes momentos e por diversas vias de acesso, foi e é constante a preocupação com tais processos de formação, por vezes com maior ou menor efetividade, considerando as demandas cotidianas de trabalho, mas nunca abandonado ou deixado de lado por esta Rede. Tenho convicção de que

minha constituição como profissional tem muito do meu empenho pessoal como servidora pública, mas também é fruto do investimento que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo fez na minha formação ao longo da carreira.

**Supervisora:** A formação em serviço, as orientações advindas dos diferentes setores que compõem a SME, o acolhimento aos supervisores e membros da equipe gestora das escolas iniciantes, o relacionamento das Diretorias de Educação e demais instâncias da SME com as unidades foram e são de muita importância para o desenvolvimento e compreensão dos fazeres e para atuação na Supervisão Escolar.

**Supervisora:** Desde que iniciei na Supervisão em 2013, sempre estive envolvida em formações e, desde 2014, atuo na Educação Infantil, participando de formações oferecidas pela SME. Portanto, posso afirmar que a maior parte do meu repertório na Educação Infantil se deu na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e que fez toda diferença na minha ação Supervisora, uma vez que possuímos em nossos polos, na sua grande maioria, unidades de Educação Infantil.

**Assistente de direção:** Percebo um esforço para a formação dos gestores no âmbito das questões administrativas e de gestão de equipes. Mas, em razão das demandas diárias da Unidade Educacional, nem sempre tem sido possível participar de tais eventos. A supervisão escolar, os diferentes setores que compõem a DRE (RH, CEFAI, NA-APA, entre outros) se mostram disponíveis para o apoio à Unidade Educacional. ■







PREFEITURA DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO