

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

A gestão pedagógica

no processo formativo da Supervisão Escolar
e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação



SÃO PAULO - 2019



**CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Bruno Covas

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

João Cury Neto

Secretário

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto

Nilton Viadanna

Chefe de Gabinete

Coordenação Pedagógica

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

Parceria

Fundação de Apoio à Faculdade de Educação - FAFE-USP

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
COORDENADORIA PEDAGÓGICA

A gestão pedagógica

no processo formativo da Supervisão Escolar
e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação

SÃO PAULO - 2019



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

COORDENAÇÃO SME - 2016

Luiz Fernando Franco

ORGANIZAÇÃO

Marcos Garcia Neira

Mônica Appezzato Pinazza

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE - Projeto, Editoração e Ilustração

Ana Rita da Costa

Documento produzido no período de 2015/2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica.

A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação. / Marcos Garcia Neira, Mônica Appezzato Pinazza (organizadores). – São Paulo : SME / COPED, 2018.

135p.

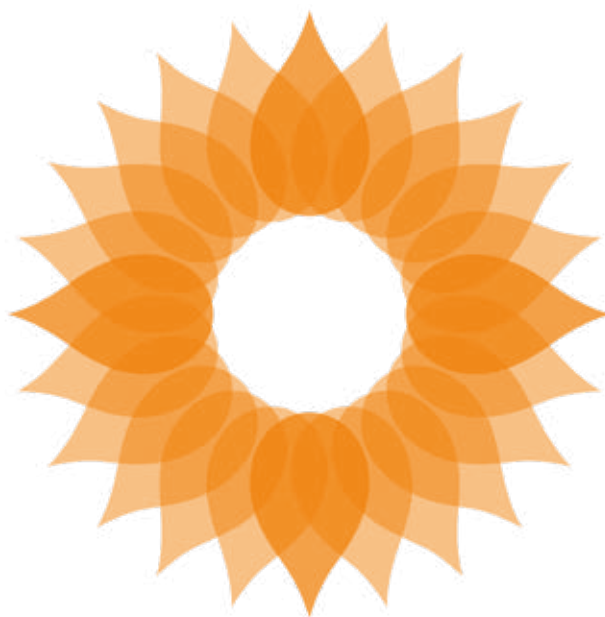
ISBN: 978-85-8379-039-6

Bibliografia

1.Gestão da educação 2.Supervisão escolar I.Neira, Marcos Garcia II.Pinazza, Mônica Appezzato III.Título

CDD 371.2013

Código da Memória Técnica: SME73/2018
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Sumário

Apresentação	7
---------------------------	----------

A ação supervisora: considerações sobre lógicas de trabalho e processos relacionais envolvidos.....	9
--	----------

1. Lógicas de trabalho, concepção pedagógica e currículo	11
2. Processos intrasubjetivos e intersubjetivos implicados na situação de supervisão.....	17
Apontamentos finais	23
Referências Bibliográficas	26

Supervisão e DIPED como formadores.....	27
--	-----------

Introdução	27
Caracterização do papel da Supervisão Escolar e da DIPED como formadores	28
Considerações sobre as implicações políticas e filosóficas da formação continuada	34
A formação continuada, conforme a Resolução CNE/ MEC nº 2, de 1º de julho de 2015.....	41
Considerações Finais.....	44
Referências Bibliográficas	45

Formar e Atuar na Educação Básica: alguns desafios 47

Pressupostos da formação – embates e perspectivas	47
E como isso vem acontecendo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?	53
Quais as características de nossas comunidades?	55
A importância do uso de Indicadores.....	55
Referências Bibliográficas.....	60

Produção de conhecimentos nas e pelas redes de ensino: um pouco da história e alguns caminhos para as ações 62

Um pouco da história da produção de conhecimentos pelos agentes educativos no Brasil	63
Conhecer os saberes que os agentes educativos produzem	67
Algumas possibilidades de trabalho para ações de formação pautadas na análise dos conhecimentos produzidos por professores, supervisores e formadores	69
Referências Bibliográficas.....	72

Avaliação: para além dos muros da checagem, uma estratégia para aprender 74

Avaliação, os muros da checagem	75
Avaliar para aprender.....	76
Diferentes tipos de avaliação, diferentes níveis de ensino: avaliar a aprendizagem na Educação Infantil, seus instrumentos e desafios.....	78
Diferentes tipos de avaliação, diferentes níveis de ensino: avaliar a aprendizagem no Ensino Fundamental para além das provas.....	79
Vivendo a avaliação formativa e processual	80
EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo - percursos de formação e aprendizagem: Mostra Cultural e experiências de avaliação ...	82
Referências Bibliográficas.....	85

A documentação pedagógica em nossa história e memória: Escrever e dar visibilidade à escola e aos processos de ensino-aprendizagem 87

A documentação pedagógica e o ofício dos educadores.....	87
... que eles são selecionados, armazenados e manejados:	93

·... que precisamos resgatar as vozes dos calados:	93
Em nome da formação: a documentação pedagógica vista pelos supervisores	94
Agora nos resta... embaralhar as cartas...	97
Referências Bibliográficas	98
Box 1	98
Box 2	99
Box 3	99
Box 4	99
Box 5	100
Box 6	100

Ação supervisora: Planejamento e avaliação participativa: o papel da escuta e da mediação como parte desse desafio..... 101

Propondo trocas: escutar mais do que simplesmente ver (super-ver); autoavaliação - caminho da escola pública de qualidade social – ao invés de avaliações e ranqueamentos estabelecidos	103
1. Abrindo as “Janelas da Alma” – em busca de uma metáfora para alargar o significado da supervisão, recuperando os processos complexos que envolvem a “ação humana” e o “ver o mundo”.	103
2. Recordar é compreender – afinal qual é o papel do supervisor? Voltar na história para compreender a “super visão”.	105
3. Um amigo crítico e o uso da autoavaliação pelas escolas – construindo propostas de superação da supervisão controle.....	112
Conversando sobre a formação realizada – as ações da DRE Ipiranga	116
Referências Bibliográficas	119

Linguagens e imagens: a lógica, ilógica, na contemporaneidade 121

Contextualizando percursos...	121
A linguagem audiovisual.....	124
A linguagem corporal	129
Considerações que não se pretendem finais.....	133
Referências Bibliográficas	134



Apresentação

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desde a criação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, por meio do Decreto nº 54.452/13, regulamentado pela Portaria nº 5.930/13 – SME e a publicação dos Subsídios para a Implantação – 2014/15, incluiu em suas preocupações ações formativas que envolvessem a Supervisão Escolar e as Equipes da DIPED, dada a importância do acompanhamento das Unidades Educacionais por esses dois setores.

Nos anos de 2014 e 2015, a SME-SP buscou parceria com a FAFE-USP para trabalhar a formação junto a Supervisão Escolar e DIPED, versando sobre temas centrais do Programa Mais Educação São Paulo. Em 2015, foram definidos oito temas resultantes do diálogo com os envolvidos, que se transformaram em uma coletânea elaborada por docentes da USP e profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP.

A ação formativa liderada pela FAFE-USP, no segundo semestre de 2015, envolveu as treze Diretorias Regionais de Educação – DREs na cidade, que se transformaram em polos de formação com os oito temas em questão.

Os temas que ora são apresentados foram os seguintes: A ação supervisora; A ação formadora da DIPED e Supervisão Escolar; Formação e atuação na educação básica; A produção de conhecimento pela e na rede municipal de ensino de São Paulo; Avaliação para a aprendizagem; Documentação pedagógica nas unidades educacionais; A escuta na escola; As múltiplas linguagens nas ações educacionais.

No artigo **A Ação Supervisora: considerações sobre lógicas de trabalho e processos relacionais envolvidos**, as autoras destacam o trabalho envolvendo os pares, assim como da gestão escolar e da supervisão externa, quando destacam as esferas possíveis de ação supervisora.

Já em **A Ação formadora da DIPED e Supervisão Escolar** a Supervisão Escolar e a DIPED devem estruturar seus planos de trabalho focados nas Unidades Educacionais, para estar com estas ao longo do trabalho pedagógico.

A presença da Inspeção e da Orientação Pedagógica marcou a constituição da Supervisão Escolar, que se vê diante do acompanhamento pedagógico e administrativo das Unidades, o que exige olhar a realidade referenciado em legislação pertinente.

Ser formador significa ir além do referencial racional técnico que se mostra insuficiente para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

Aquele que trata da **Formação e atuação na educação básica** considera a complexidade do fazer educativo no mundo contemporâneo demandando formação continuada que potencialize e possa alargar o repertório profissional. Olha a cidade a partir de sua distritalização, buscando mostrar elementos que ajudam a compreender a pluralidade de territórios que a compõem. Dialoga com a presença do estagiário na educação básica, buscando repensar o seu papel a partir dos cursos de graduação na universidade.

Quanto à **Produção de conhecimento pela e na rede municipal de ensino de São Paulo** se manifesta uma preocupação com o perfil de conhecimento produzido pelos profissionais da Rede. A produção de conhecimento aparece vinculada com iniciativas de instituições federais de incentivo à pesquisa e sistematização de seus resultados. A Rede Municipal de Ensino de São Paulo já experimentou a autoria desde o início de sua constituição em 1957, marcada pelo contexto do período, o que nos dias atuais trazem desafio dessa conjuntura.

Na **Avaliação: para além dos muros da checagem, uma estratégia para aprender** busca destacar a aprendizagem em detrimento da checagem. Traz a Educação Infantil mostrando práticas qualitativas que devem ser consideradas no Ensino Fundamental e Médio. Provoca-nos a adentrar no debate buscando desmistificar as ações em torno do tema.

No artigo **A Documentação pedagógica em nossa história e memória: escrever e dar visibilidade à escola e aos processos de ensino-aprendizagem**, os autores nos convidam a refletir sobre a escrita, a sobrevivência de registros, assim como da oferta de diretrizes pedagógicas para estes. Não deixam de apontar os riscos de burocratização das práticas nesse campo. Esse caminho temático no campo escolar torna possível reconhecer vozes, expressões e silenciamentos.

O texto que trata da **Ação Supervisora: planejamento e avaliação participativa: o papel da escuta e da mediação como parte desse desafio**, nos envolve na seara de escutar mais do que simplesmente ver. Buscar historicizar o cargo de Supervisor Escolar oriundo da Inspeção Escolar e da Orientação Educacional, concluindo na direção da existência de “um amigo crítico”, marcado por um esforço de equilíbrio a partir dos tensionamentos colocados à prática educativa.

No que se refere às **Linguagens e imagens: a lógica, ilógica, na contemporaneidade**, o destaque foi dado aos audiovisuais e à linguagem corporal. O trato do campo das linguagens encampam as vozes, às vezes, de jovens estudantes. Somos tocados a levar a imagem para dentro da escola, num mundo marcado cotidianamente por estas referências, que demandam um olhar crítico que pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade e constituição de sujeitos.

Acreditamos se tratar de material reflexivo que oferece questões voltadas para as práticas pedagógicas intra e extraescolar, a partir de elaboração conjunta entre a FAFE-USP e a SME-SP, que deve ser (re)visitado continuamente num movimento de atualização necessária à velocidade com que novos desafios se colocam ao fazer educativo.



A ação supervisora:

considerações sobre lógicas de trabalho e processos relacionais envolvidos

Mônica Appezzato Pinazza (coord.)

Anna Cecília Koebecke de Magalhães Couto Simões

Grazielly Bertoli Vidal

Márcia Maria Rodrigues Narciso

Roseli Helena de Souza Salgado

RESUMO

Este capítulo versa sobre a ação supervisora, compreendida no sentido expandido do termo, ou seja, aborda-se a supervisão de processos e práticas educativas, desenvolvida em três diferentes esferas a partir do contexto escolar: ação supervisora entre pares; a supervisão realizada pela gestão dentro da escola e a supervisão externa, exercida por atores que têm um papel de articulação entre a unidade educacional e as instâncias administrativas e pedagógicas mais amplas: DRE e SME. A argumentação segue duas perspectivas: das lógicas de trabalho (modelos organizacionais); do currículo e do pensar e fazer pedagogia e dos processos intra e intersubjetivos envolvidos na situação de supervisão. No tocante aos padrões de trabalho, constitui-se uma crítica a uma forma de pensar a supervisão que corresponde a uma lógica de administração burocrática e centralizada, que arrasta uma pedagogia burocrática e um currículo uniforme, tendo subjacente uma imagem de criança, de professor e de escola compatível com o desejo da uniformização e universalização dos processos. Em contraposição, discute-se a possibilidade de pensar pedagogias alternativas e a flexibilização do currículo. Quanto aos processos intra e interpessoais implicados na ação supervisora, o propósito é desvelar a complexidade da ação supervisora no que tange às disposições pessoais que estão em jogo entre supervisor(a) e supervisionado(a). Sugerem-se as contribuições das abordagens construtiva-desenvolvimental e sistêmica para trazer os papéis dos atores envolvidos em uma supervisão como mediação. Aponta-se para a possibilidade de localizar a supervisão de práticas numa perspectiva ecológica, em que a escola se firma como comunidade de práticas e de aprendizagens.

Palavras-chave: Ação supervisora. Padrões de trabalho. Modelos organizacionais. Currículo. Práticas educativas.

Este capítulo compõe-se, essencialmente, de apontamentos sobre a temática da ação supervisora, constituídos ao tempo de um ciclo de encontros de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizado no 2º. semestre de 2015. Embora o público preponderante tenha sido profissionais da supervisão escolar, outras instâncias supervisoras ligadas às diretorias regionais de educação participaram do processo formativo.

A proposta lançada aos grupos foi pensar a supervisão no sentido expandido do termo, ou seja, pensar a ação supervisora de práticas ou de processos educativos desenvolvida em diferentes esferas de abrangência a considerar como referência a organização escolar, tal como ilustra a Figura 1.

A escola: organização educacional

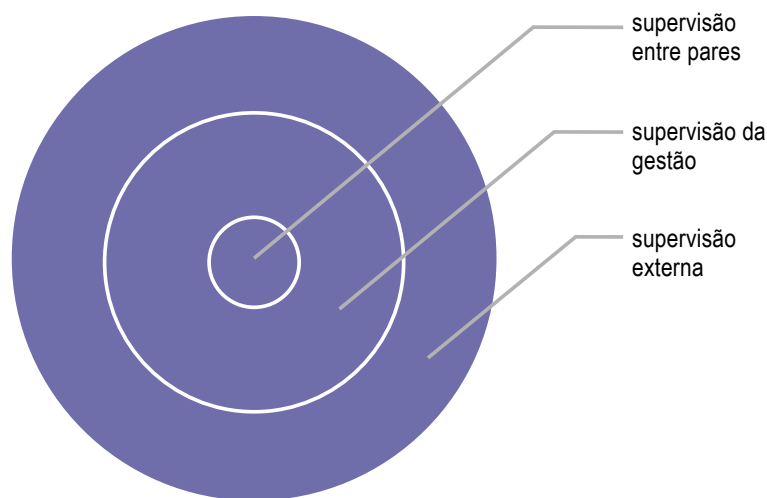


Figura 1: Esferas possíveis de ação supervisora

A supervisão entre pares refere-se às ações de supervisão que podem ocorrer no plano da horizontalidade, entre professores(as) em diferentes situações do cotidiano escolar, como por exemplo, nos tempos de formação. A gestão, composta pela direção e coordenação pedagógica, pode ser considerada outra esfera de supervisão. Seu papel fundamental é a provisão de circunstâncias favoráveis à reflexão individual e coletiva sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da escola, suscitando na equipe a necessidade de se constituir um projeto comum e sustentando os profissionais em suas inquietações e proposituras. Por fim, a esfera de supervisão externa pode ser assumida por diferentes atores, dentre eles, em destaque, os que ocupam o cargo de supervisão escolar, efetuando uma interlocução da organização educacional com a instância de orientação administrativo-

-pedagógica (diretoria regional de educação e, por conseguinte, secretaria municipal de educação). Nessa última esfera, também podem atuar como supervisores(as) de práticas, profissionais posicionados em outros setores de apoio, vinculados à secretaria de educação ou nas universidades ou em centros formadores, que se aproximam da unidade escolar mediante parcerias em trabalhos colaborativos.

Feito esse enquadramento do conceito de supervisão, são consideradas, aqui, duas perspectivas de análise da ação supervisora. A primeira trata das lógicas de trabalho (dos modelos organizacionais), do pensar e fazer pedagogia e do currículo e a segunda refere-se aos processos intra-subjetivos e intersubjetivos envolvidos na situação de supervisão. Junto aos argumentos trazidos da literatura, encontram-se reflexões realizadas pelos profissionais a partir das reuniões de formação.

1. Lógicas de trabalho, concepção pedagógica e currículo

Para a composição deste item, serviram de inspiração os escritos de Formosinho (2005; 2007) e Formosinho; Araújo (2007) para constituir uma crítica a uma forma de pensar a supervisão que corresponde a uma lógica de administração burocrática e centralizada, que arrasta uma pedagogia burocrática e um currículo uniforme, tendo subjacente uma imagem de criança, de professor e de escola compatível com o desejo da uniformização e estandarização do sistema, revelada nos mecanismos de controle adotados e na universalização dos processos. Em contraposição, discute-se a possibilidade de pensar pedagogias alternativas e a flexibilização do currículo.

Conforme explanação de Formosinho e Araújo (2007), os sistemas escolares contemporâneos caracterizam-se: pela universalidade crescente e correspondente massificação; pela crescente complexidade do sistema e, por consequência, a adoção de modelos organizacionais pautados na lógica burocrática e industrial e pela dominância exercício de tutela sobre os prestadores de serviço de educação.

Explicam os autores, que a adoção do modelo organizacional burocrático e industrial às organizações educacionais correspondeu à premência de se dar uma resposta organizacional à crescente massificação da educação e à complexificação dos sistemas e das organizações.

Os autores afirmam que:

A massificação escolar e a adoção de um modelo organizacional que, na modernidade, respondeu à complexificação das organizações explicam que a condução da atividade educativa escolar venha a ser pautada estruturalmente por concepções tecnoburocráticas que lhe são facilmente adaptáveis. (p.293).

Advertem, contudo, que a adoção do modelo de organização sob uma lógica burocrática e industrial implica uma racionalidade dos processos, o que é incompatível com a lógica das relações que se estabelecem na

ação educativa. Afirmam ser esse um importante dilema atual da educação, posto que a lógica organizacional burocrática arrasta uma pedagogia burocrática, traduzida em uma dada configuração correspondente de instituições escolares, de ideias e de práticas educativas.

Em uma lógica burocrática habita aquele que Formosinho e Araújo (2007) chama de “autor anônimo” no campo das decisões. A esse respeito, explicitam que, enquanto no plano das decisões políticas a autoria é anunciada nas normativas e nas regulamentações, há um fenômeno de perda autoral quando se põe efetivamente em movimento as práticas educativas, nas diferentes esferas: central, regional, local ou institucional e que espelha uma gramática que está instalada e que corre num subterrâneo.

Nas palavras de Formosinho e Araújo (2007, p. 296):

É o nosso autor anônimo que não assina os normativos ou que, quando deixa o seu nome inscrito em micronormativos, não chama a si a autoria da gramática em que se move, que convoca, reproduz e revitaliza. É esse autor anônimo que tem por morada uma infinidade de atores sociais quem têm contribuído para a construção, a consolidação e o (in)êxito de uma pedagogia burocrática. [...]

[...] O pensamento desse autor anônimo torna-se, pois, estruturante do pensamento dos atores/autores sociais e dá conta de uma racionalização da vida social e de uma racionalidade que Max Weber teorizou como tipo ideal.

Concretamente, a presença desse autor anônimo revela-se em argumentações, tais como: “atuamos desta forma **porque disseram** que deve ser assim”; “[...] aqui, nesta unidade, **sempre foi assim**, desde que eu cheguei”; “[...] **falaram** que está na normativa e que é lei”. Ou ainda, pode ser o anônimo responsável por produzir formas tão díspares, e surpreendentemente, todas legitimadas, de se desenvolver ações dentro de um programa de formação como o Projeto Especial de Ação (PEA)¹, mas a lógica é uma só: uma dada uniformização de padrões locais inquestionáveis, que respondem a interpretações que já não sabe de onde vêm ou quem as produziu. Neste último caso, as práticas desenvolvidas em um dado agrupamento de unidades escolares, por vezes, não tem nada a ver com a Portaria que traz a normativa original, cuja autoria é identificável, mas passam a ser formas de ação inquestionáveis, cuja autoria exata se desconhece, que se perpetuam.

Essa condição de autoria anônima pode ser interpretada à luz do pensamento de Foucault a respeito da produção do discurso e talvez se deva ao fato de “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 1999, p.9), e se considerarmos, como ele, que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”(p.44), talvez possamos entender como a

1 Programa de formação da Secretaria Municipal de Educação, previsto nos termos da Portaria No. 901, de 24 de Janeiro de 2014, com publicação em DOC em 25/01/2014.

autoria vai se esvanecendo, ficando apenas um discurso descolado de suas formulações originais.

Na prática, os discursos são controlados, selecionados e organizados pelas instituições com maior poder hierárquico, as quais almejam instaurar o que deve ser verdade, pelo que se deve lutar e o que se deve valorizar. Utilizam de seu poder e força coercitiva para isso, sendo o discurso um meio recorrente de disciplinar os sujeitos.

Considerando as relações de poder existentes no discurso, com foco na interação locutor-interlocutor, no caso específico dos PEAs, o pêndulo do poder pesa mais favoravelmente ao interlocutor externo, que pela posição hierárquica que ocupa, dita o discurso que deve prevalecer. O locutor que produz o documento, logo o discurso, é o dono da palavra, que é sua até certo ponto, pois ao proferi-la, no caso escrever o documento, apoia-se em tantos outros discursos já conhecidos, dos quais se apropria para produzir o próprio, que nem sabe ao certo o que de fato é sua voz ou a do outro. Além disso, para que sua produção seja aceita, precisa antecipar também o discurso de seus interlocutores, a fim de que tenha a aceitação/aprovação de seu discurso.

Nessa perspectiva, autoria anônima passa a ditar uma ‘pedagogia oficial’, protegida pelo poder institucionalizado e oficializado, ou seja, legitimada pela ordem estatutária.

Formosinho e Araújo (2007) reconhecem dois fenômenos no anonimato:

[...] o autor anônimo apropria-se do saber construído pelos autores/atores da história coletiva, em um processo de “anonimização” similar ao da paráfrase escolar que, ao mesmo tempo que evita o plágio que o denunciaria, “desencarna” e des-historiciza as ideias e autoriza-se como autor anônimo. [...] o autor anônimo ‘ganha corpo’ em uma pluralidade de atores/autores sociais – o político-anônimo, o funcionário-dirigente-anônimo, o funcionário-professor-anônimo, ator/autor-local-anônimo-, que, tendo interiorizado esse saber, o “materializam”, legitimam, autorizam e, por fim, atribuem-lhe poder. (p.296).

É evidente que esse sistema de decisão, próprio da lógica burocrática que, em correspondência, autoriza uma pedagogia burocrática e afasta a possibilidade autoral daqueles que estão atuando na escola, como gestores, professores ou equipes de apoio.

Nos termos de Formosinho e Araújo (2007):

O modelo de decisão burocrática enquadra-se em um sistema que valoriza a ação burocrática da administração da educação como o grande critério de adequação da atividade das escolas e dos professores. As características principais dessa ação burocrática são a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez. (p. 299).

Portanto, o sistema de decisão burocrático atua na contramão de uma construção democrática de direitos, não deixando muita margem para as ações autorais e nem tampouco considera a complexidade das relações interpessoais, próprias dos contextos sociais humanos e, por conseguinte, dos contextos educativos, o que particulariza as situações vividas nas escolas. Ademais, essa conformação administrativa pautada na lógica burocrática admite a possibilidade de se constituir uma ‘pedagogia ótima’, assentada na crença de que há uma “uma melhor forma possível” para se fazer as coisas na educação. Na esteira desse raciocínio, a conveniência de um currículo centralizado e ‘uniforme pronto-a-vestir de tamanho único’. (FORMOSINHO, 2007).

Sobre a ideia de um currículo de “tamanho único”, Formosinho (2007) nos convida a pensar, por meio de uma lógica salvacionista, na concepção de um modelo de pedagogia que dê conta dos diversos e complexos desafios das instituições escolares, mas que na prática, por que desrespeita a singularidade humana e das organizações, só faz adoecer pessoas e equipes.

Compondo essa gramática da uniformidade e da conformação, encontra-se subjacente a imagem de uma criança moldável, que deve ser enquadrada em padrões instituídos, por um professor executor e cumpridor de normas e regulamentos, modelador e corretor de mentes, em uma escola, submetida à ordem hierárquica de serviços, que anuncia uma dada forma de vida em seu interior e a maneira como dar soluções às coisas.

A comunidade escolar restringe-se aos elementos que podem ser enquadrados na cadeia hierárquica da administração da educação e sujeitos ao poder disciplinar do Estado: professores, funcionários e alunos. Ela não tem autonomia – nem autonomia científica, nem autonomia curricular nem organizacional, nem autonomia financeira nem administrativa. (FORMOSINHO, ARAÚJO, 2007, p.320).

Esse enquadre marca uma função política e ideológica clara: uma lógica de administração burocrática, centralizada, uma pedagogia burocrática, um currículo uniforme que busca a manutenção de uma forma de educar articulada com uma concepção de mundo determinante e determinada por um modo de produção. “Assim, nas palavras de Cury (1979, p.67) a educação escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência; o veículo possível de desocultação da desigualdade real, torna-se também veículo de dominação de classe”.

Diante do exposto e voltando o olhar à questão da supervisão de práticas educativas, vale a pergunta: que natureza de ação supervisora decorre dessa configuração do trabalho educacional, desse projeto de pedagogia ótima à qual corresponde um currículo uniforme com arranjos estandardizados? A que modelo de ação supervisora estaria ligado, e, mais que isso, em que modelo estaria ancorado?

Há que se considerar que o padrão burocrático do trabalho em educação acaba por requerer uma natureza de supervisão de práticas pautada na observância de critérios tidos como legítimos, que respondam a uma

gramática pedagógica instituída e considerada universal, que deve pautar a vida na escola e as ações de seus atores direta ou indiretamente implicados com o cotidiano escolar (gestores, professores, funcionários, crianças e jovens, famílias).

Nessa conjuntura, nada mais natural, portanto, que as pessoas em atuação nas diferentes esferas de supervisão de práticas assumam o papel de inspeção, averiguação e controle. Isso equivale a dizer que as pessoas atuantes nas diversas esferas da supervisão e que adotam este modo de ação da averiguação, do controle e da inspeção o fazem motivadas e, de algum modo legitimadas, pelo próprio formato de organização do sistema que pautado no anonimato e na concepção de uma escola uniforme produz uma ação supervisora assentada em posturas inflexíveis e legalistas. Não se trata de prescindir do monitoramento e do acompanhamento permanente e sistemáticos das ações educativas, mas o que está em questão é formato burocrático e burocratizante de supervisionar.

Saviani (1981) ao estudar a função do supervisor, afirma que a grande maioria dos supervisores não se dá conta de que cumpre uma função política. Afirma “tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la...e, é em geral apenas a função técnica a que aparece implícita e explícita nos discursos dos supervisores, quer os que enfatizam os métodos, quer os que priorizam os conteúdos...e conclui: o restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos (em detrimento dos conteúdos) pode ser uma forma de dissimular as contradições e de voltar-se para os interesses dominantes”. Assim é possível entender a força do papel do “autor anônimo” em nossa rede. Estaremos todos eternamente protegidos no anonimato das regras inventadas para evitar o desafio da construção de novas formas de fazer educação, vinculadas a uma opção política clara.

Imaginando ser possível se contrapor a essa lógica organizativa do trabalho pedagógico instituída, um primeiro grande desafio a enfrentar é trazer à consciência dos profissionais de educação, individual e coletivamente, as circunstâncias maiores que regem suas ações e realizações no campo educacional. Os programas de formação inicial e continuada em serviço desempenham um papel fundamental nesse sentido. Particularmente, os contextos de trabalho podem representar um ambiente privilegiado de aprendizagens da profissão e os processos de supervisão de práticas podem auxiliar sobremaneira os profissionais a pensarem sobre suas práticas, compreendendo-as como parte de um projeto comum da escola.

Nessa mesma perspectiva de possibilidade de transformação de uma dada lógica organizativa do trabalho nas instituições educacionais, encontram-se os esforços isolados de equipes, que buscam pedagogias alternativas, constituindo projetos pedagógicos diferenciados e, portanto, organizações curriculares igualmente diferenciadas.

A rede municipal de São Paulo, por exemplo, reúne muitas iniciativas ousadas de reformas no âmbito das organizações educativas, nas diferentes etapas e modalidades educacionais, que, em maior ou menor medida, têm alcançado êxito no que tange às realizações das crianças e dos jovens e dos

profissionais atuantes. Constata-se que esses projetos pedagógicos diferenciados, trazem subjacente uma clara concepção de educação, de uma escola a serviço da comunidade. As escolas que se abriram realmente para a participação conseguiram criar espaços para a construção de algo que não é a mera reprodução do mesmo.

Essa realidade coloca às esferas administrativo-pedagógicas um enorme desafio de criar esquemas de suporte a iniciativas de reformas, assim como investir em processos investigativos, em colaboração com universidades e centros de pesquisa, no sentido de explicitar as circunstâncias de implementação de projetos inovadores postos em curso no interior das unidades educacionais, trazendo-as ao plano da inquirição e da reflexão.

O propósito deve ser constituir um acumulado de saberes acerca de práticas educativas inovadoras, que se revelem mais exitosas, delineando estratégias de como sustenta-las no bojo de projetos pedagógicos potentes, cuja força independa do desejo particular de uma pessoa ou de um pequeno grupo de pessoas. Os projetos não podem ser personalistas, pelo contrário, devem traduzir os anseios de toda uma equipe e, por isso mesmo, constantemente precisam ser postos em inquirição. Precisam do estranhamento constante daqueles que atuam direta ou indiretamente no ato educativo.

Sob essa ótica, a ação supervisora desloca-se da condição de inspeção, de constatação e de controle dos processos educativos, para se tornar implicada com a mediação no curso desses processos. Isso quer dizer que a supervisão escolar ou outras instâncias de supervisão de práticas tem um compromisso em dar suporte ao trabalho da equipe da instituição educacional, atuando como parceira na implantação e implementação de um projeto pedagógico e, também, participando ativamente de programas de formação com vistas ao desenvolvimento profissional das pessoas da equipe. Esse é o deslocamento desejável de uma lógica burocrática e legalista para uma lógica das relações, que faria muita diferença na forma como conduzir as questões da educação.

O profissional da supervisão, assim, se desloca de um (des)lugar como diria Lewis Carroll (1997), em Alice no País das Maravilhas, onde seja, pura e simplesmente, um cumpridor de políticas públicas, migrando, ao invés disso, para o valioso e imprescindível lugar em que é ele um avaliador, um analista, um mediador, um indutor, e um proponente de políticas públicas, estando em seu espectro de trabalho uma ação supervisora criativa, reflexiva e crítica, de mediação, portanto, uma ação política.

2. Processos intrasubjetivos e intersubjetivos implicados na situação de supervisão

Neste item são apresentadas as argumentações em favor da supervisão como mediação, amparada fortemente nas teses explicativas da psicologia numa confluência entre duas abordagens: a abordagem construtivo-desenvolvimental e a abordagem sistêmica. Emerge uma compreensão psicológica do processo de desenvolvimento pessoal numa perspectiva contextualista, em que os processos pessoais são compreendidos no bojo de processos organizacionais. Ou seja, o desenvolvimento pessoal está estreitamente relacionado ao desenvolvimento organizacional. Como decorrência, o papel dos supervisores como ‘ecologistas sociais’ (GARMSTON; LIPTON; KAISER, 2002, p.110).

Essas abordagens subsidiam a discussão de uma ação supervisora tendo como pontos fundamentais a compreensão contextualizada da situação; a autonomia dos sujeitos e a compreensão de seu lugar de responsabilidade, todas com vistas à melhoria da comunicação nos relacionamentos interpessoais.

Garmston; Lipton; Kaiser (2002) tratam do papel da psicologia na supervisão e ilustram as bases psicológicas da ação supervisora enunciando seis premissas:

1. Os princípios psicológicos formam uma fundação invisível da supervisão, ou seja, um modelo de supervisão traz subjacente alguns princípios psicológicos que o sustentam e justificam.
2. A congruência na orientação psicológica conduzirá a melhoramento no ensino. Isso significa que os princípios psicológicos orientadores de uma ação supervisora devem corresponder ao princípios que orientam um modelo de educação, currículo e ensino.
3. As decisões pessoais são tomadas com base na psicologia do indivíduo, ou seja, “percepções, emoções e mapas cognitivos moldam a construção de significado que orienta o comportamento”. (p.21).
4. A comunicação ocorre em um nível verbal e não verbal, o que quer dizer que as pessoas manifestam-se sobre seus estados psicológicos de modos distintos e os supervisores precisam estar cientes das pistas que muitas vezes são em um nível não verbal.
5. O estresse psicológico inibe o funcionamento cognitivo. Em uma condição de estresse pode haver a inibição da cognição e da tomada de decisões.
6. A psicologia de um indivíduo é influenciada pelo sistema mais lato em que ele se insere, ou seja, “as cognições, decisões e subsequentes comportamentos de um indivíduo são influenciados em maior grau pela cultura do seu local de trabalho do que pela sua biografia pessoal”. (p.22).

Isso posto, cabe compreender que mecanismos intrapsíquicos estão em jogo numa condição de supervisão e identificar em que medida a ação supervisora efetivamente atinge (ou não) os indivíduos supervisionados, mobilizando-os (ou não) ao desenvolvimento pessoal.

Tal como advertem Garmston; Lipton; Kaiser (2002, p. 82):

Dado que as práticas de supervisão funcionam no sentido de apoiar o desenvolvimento de uma complexidade continuamente crescente em nível dos construtos mentais, é importante ter conhecimento do papel que estes mapas mentais desempenham nas avaliações dos professores. É igualmente importante valorizar o papel que a linguagem tem na revelação e mediação do refinamento dos modelos mentais a partir dos quais os professores possam tomar as decisões e gerar os seus comportamentos.

Em outras palavras, na situação de supervisão, o supervisor encontra-se diante do desafio de se encontrar com os mapas mentais dos indivíduos supervisionados. A mobilização para o desenvolvimento pessoal dependerá do nível de aproximação a esses construtos mentais que são, verdadeiramente, os responsáveis pela definição das percepções, decisões e comportamentos.

Os mesmos autores explicam como, no trabalho de supervisão, pode ser compreendido esse processo a partir dos mapas mentais, ou seja, da estrutura de referência de uma pessoa. Apresentam como três teoremas orientadores da prática da supervisão.

Em primeiro lugar, a soma da construção de significados de um educador reside internamente, em nível consciente e inconsciente, e serve de critério para as percepções, decisões e comportamento. Em segundo lugar, quando é dada forma a estes significados através da linguagem, eles tornam-se acessíveis a ambas as partes numa transação verbal. Em terceiro lugar, através da linguagem, estes significados e as percepções, decisões e comportamentos que deles derivam podem ser refinados, enriquecidos e modificados. (p.82).

Voltando o olhar à realidade da prática supervisora cotidiana, identifica-se, aqui, um grande desafio à supervisão, em todas as suas esferas de ação e tem a ver com a forma de interação estabelecida com seus interlocutores, que poderá culminar numa comunicação profícua ou ruidosa. Em outras palavras, a linguagem precisa ser cuidada, uma expressão de regras claras e negociadas entre todos e, preferencialmente, sem porta-vozes, ou seja, o que pode e deve ser dito deve ser proferido por seu autor, de forma escrita ou verbal, mas sem interpretações ou “atravessadores”. Mais especificamente, na supervisão externa, é muito comum que ordens arbitrárias sejam emitidas por terceiros, causando desconforto, revolta e alimentando o imaginário de uma ação supervisora burocrática e legalista, o que nem sempre corresponde à realidade. Tal qual uma mãe que quer que o filho a obedeça e diz que o pai não quer que ele faça determinada coisa.

Com relação à linguagem, não podemos ser ingênuos em considerar que o dito é igualmente compreensível para todos. Os entendimentos são diversos e os encaminhamentos também.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.[...] Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKH-TIN, 2006, p.114-115).

A ação supervisora se faz, entre outras práticas, por meio da linguagem (palavra), a qual precisa ser pensada, tanto com relação ao conteúdo da mensagem, quanto em relação ao público a ser alcançado, afinal, grande parte dos problemas existentes na gestão decorrem de dificuldades relacionadas à (in)compreensão sobre o que é dito. Destacando aqui, novamente, todas as esferas da supervisão. Uma simples Portaria, uma vez publicada, suscita inúmeras dúvidas e interpretações, cabendo à ação supervisora, entre os pares e com seus interlocutores, em todos os segmentos, dirimir dúvidas, negociar e orientar procedimentos, acompanhar práticas, vigilante para não perpetuar sua ação como burocrática ou meramente normatizadora.

Assim, numa supervisão como mediação o desafio é compor estratégias interativas visando à “construção e expansão das capacidades reflexivas dos professores e dos seus processos de compreensão e interpretação”. (GARMSTON; LIPTON; KAISER, 2002, p. 102).

Segundo Idália Sá-Chaves (2005), em seu livro “Portfólios Reflexivos: estratégias de Formação e de Supervisão”, há um “conjunto de estudos desenvolvidos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento, através da relação supervisiva, quer na dimensão vertical entre supervisor e supervisandos, quer na, também possível, dimensão horizontal entre supervisandos”.

Se a apreensão desses processos, num plano intrapessoal, é fundamental à composição da ação supervisora, igualmente essencial é compreender em que medida o supervisor está implicado e é afetado na prática da supervisão. A teoria sistêmica, como um modelo terapêutico da psicologia familiar, contribui na elucidação dessa relação recíproca que se estabelece na situação de supervisão. Nessa perspectiva, o supervisor não é aquele que promove o desenvolvimento daqueles que são supervisionados, mas também é definitivamente tocado e transformado pela relação.

Nesse aspecto, o olhar formativo para ação supervisora é o caminho a ser indicado e defendido. Não como discurso, já banalizado e repetitivo, mas como princípio e, nessa perspectiva, atuar sempre com a postura de al-

guém que ilumina com o outro o caminho a ser percorrido por ambos. Mas, para isso, é preciso romper com a cultura do papel fiscalizador e punitivo que ainda assola a ação supervisora em todas as instâncias da Secretaria Municipal de Educação. Há que se dizer, explicitamente, – e, de novo, chamamos a linguagem para nos ajudar – que à supervisão de práticas, numa perspectiva ecológica, em que a escola se constitui como comunidade de práticas e de aprendizagens, os acontecimentos positivos ou negativos serão considerados, generosa e seriamente, como aspectos a serem enfrentados por meio de estudo, pesquisa, aprendizagem, negociação e orientação. Nessa abordagem a ação supervisora, em todas as suas esferas, integra essa comunidade.

Garmston; Lipton; Kaiser (2002, p. 104) explicam que nessa abordagem sistêmica, “o supervisor é perspectivado como parte do sistema dinâmico, criando uma visão das interações que mediatiza a construção de significado para ambos os aprendizes, supervisor e professor”.

Esta visão da supervisão implica que o supervisor já não se encontre separado da aprendizagem, sendo antes uma parte integral da relação do sistema. Um mediador é aquele que entra na relação entre a pessoa e a sua experiência ao dirigir o alerta consciente para aqueles dados da experiência que detêm o potencial para serem promotores de crescimento. Ambos os indivíduos são afetados por esse processo. (p.104).

A supervisão na perspectiva da mediação, tal como defendida na aproximação das abordagens construtivo-desenvolvimental e sistêmica, orienta-se pelos seguintes princípios do desenvolvimento profissional:

1. as pessoas atuam nos seus mapas internos da realidade e não na experiência sensorial. Isso significa dizer que a estrutura de referência das pessoas é que determina suas percepções, decisões e comportamentos.
2. quanto mais dimensional, detalhada e acessível for a estrutura de referência, mais eficazes serão as decisões da pessoa, ou seja, o acesso a essa estrutura garante ações mais assertivas.
3. ir ao encontro da outra pessoa na sua própria estrutura de referência. Em uma ação de supervisão é fundamental que se tenha atenção às pistas verbais e não-verbais que iluminem o que realmente motiva as percepções, decisões e comportamentos da pessoa supervisionada.
4. as pessoas fazem as escolhas mais acertadas para si próprias a qualquer momento, ou seja, suas ações revelam o que é possível a elas conceberem em um dado momento.
5. proporcionar escolha; nunca retirar a oportunidade de escolha. Na medida em que são dadas circunstâncias propícias às pessoas se manifestarem, elas tendem a não recuar ou se fechar.

6. respeitar todas as mensagens. É importante ficar atenta às manifestações verbais ou não verbais, pois elas são pistas que podem levar à estrutura de referência das pessoas.
7. os recursos de que cada pessoa necessita encontram-se na sua própria neurologia ou história pessoal. Em última instância, encontra-se no indivíduo a possibilidade de se colocar em curso de crescimento e aprimoramento pessoal.
8. quanto maior a adaptabilidade, mais eficaz se tornará a pessoa no atingir de objetivos. Entendendo adaptação como uma condição da inteligência, tal como definida por Piaget, é plausível pensar na correspondência entre o nível de adaptabilidade e de assertividade na consecução de propósitos ou objetivos.
9. os resultados da supervisão mediada são atingidos ao nível psicológico, ou seja, não há nada que não passe pelo indivíduo e pelos mecanismos psicológicos que o constituem.

A admissão da complexidade desses processos intrapessoais que estão em jogo na situação de supervisão não é suficiente para a compreensão plena dos processos de aprendizagem e de crescimento pessoal, posto que esses são fortemente influenciados pelo contexto de trabalho do indivíduo. Isso remete a pensar o desenvolvimento profissional em estreita correspondência com o desenvolvimento organizacional. Em diferentes níveis relacionais, as disposições individuais são influenciadas pela organização (instituição educacional), que, ao mesmo tempo, sofre forte influência das disposições pessoais de seus membros.

Colocada nessa perspectiva sistêmica contextual, em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional estão numa relação de mutualidade, emerge o importante papel da supervisão como ação ecológica social, ou seja, implicada não só com a construção individual de conhecimento, mas também com a construção coletiva, social do conhecimento, que tem lugar nas organizações escolares.

Nas palavras de Garmston; Lipton; Kaiser (2002, p. 110),

A supervisão como intervenção sistêmica contrasta com modelos nos quais o crescimento profissional ao longo de um continuum é facilitado por interações face a face entre supervisor e professor. A aplicação da teoria sistêmica para o desenvolvimento organizacional altera o palco para as interações mediadoras das trocas didáticas para o envolvimento de toda a escola.

Acrescentam os autores:

Perspectivar as escolas como sistemas dinâmicos e a supervisão a partir de uma orientação sistêmica abre novos caminhos de ação para os indivíduos em posições de supervisão. O supervisor torna-se um ecologista social que se foca nos recursos da organização de modo a aumentar a capacidade do sistema para a adaptação e para a aprendizagem contínua.

Em termos concretos, isso representa considerar uma ação supervisora que investe no desenvolvimento de comunidades de práticas, ou seja, atua na instituição educacional promovendo a cultura de trabalho e de práticas reflexivas no seu interior. Apoia a organização em seus projetos e nos esforços de mudanças que se façam necessárias, orientada à construção de comunidades colaborativas de aprendizagem.

Tal como explicitam Garmston; Lipton; Kaiser (2002):

Nas comunidades de aprendizagem, os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda junto de outros e a procura de aprendizagem. As práticas dominantes baseiam-se na pró-atividade, ao invés de terem como base a reatividade; na criação, ao invés da resolução de problemas. (p. 112).

Oliveira-Formosinho (2002) refere-se às comunidades de práticas como sistemas abertos em que confluem as disposições individuais e coletivas, num clima de reflexão, participação e negociação, propício à (re) criação de significados no plano do trabalho educativo. A Figura 2, ilustra a concepção da autora a esse respeito.

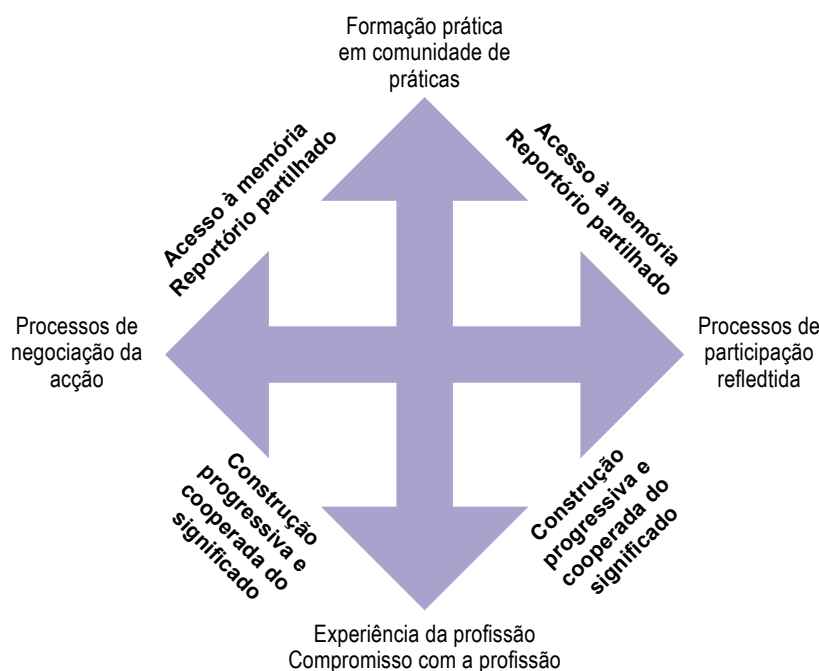


Figura 2: Constituição de Significado da Prática em Comunidades de Práticas

Fonte: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. In: Revista Gedei (Set/2002).

Nessa configuração de organização educacional como uma comunidade de práticas, a ação supervisora assume a responsabilidade com a qualificação dos processos educativos desenvolvidos no âmbito organizacional, em que estão implicados os diferentes atores: gestores, professores, funcionários e alunos. (ALARCÃO, 2002).

Apontamentos finais

A considerar as argumentações, aqui, apresentadas, há uma declarada proposta de proceder a uma resignificação da ação supervisora. Para tanto, são necessários alguns importantes deslocamentos no plano da compreensão dos processos implicados na supervisão de práticas, o que representa ao campo da educação um grande desafio.

Primeiramente, não há como negar que, nos dias de hoje, o padrão de trabalho em educação é orientado por uma lógica burocrática e legalista, que traz, em correspondência, uma pedagogia burocrática traduzida em arranjos estandarizados e um esforço de uniformização curricular. Ora, como consequência, é natural que a atuação no campo da supervisão de práticas assuma, preponderantemente, um papel de inspeção, fiscalização, averiguação e controle legitimados pelo próprio sistema, e sob o “amparo da lei”. O rompimento com essa lógica exige, antes de tudo, admiti-la como uma lógica que se contrapõe à natureza dos processos educativos que têm lugar nas organizações escolares. Esse é o deslocamento desejável de uma lógica burocrática e legalista para uma lógica das relações, que faria muita diferença na forma como conduzir as questões da educação e, por conseguinte, realizar o trabalho de supervisão.

Um segundo deslocamento refere-se à dimensão relacional que se estabelece na condição de supervisão. Diferentemente do que se possa imaginar, a ação supervisora pode ter um alcance limitado ou nulo se desconsiderar a complexidade dos processos intrapessoais que entram em jogo numa relação supervisor-supervisionado. Para lograr de maior efetividade, a supervisão precisa considerar as disposições individuais para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, ou seja, trata-se de ir ao encontro dos mapas mentais dos indivíduos e, para tanto, é preciso atenção às pistas verbais e não verbais, oferecidas por aqueles que estão sob supervisão. Ademais, o supervisor e o supervisionado são mutuamente tocados na e pela supervisão, ou seja, a pessoa que realiza a ação supervisora está implicada totalmente na aprendizagem e é tão afetada pelo processo de construção de significados em situação de supervisão quanto aquela pessoa supervisionada.

Por fim, a admissão de que as disposições do indivíduo, para aprendizagem e desenvolvimento pessoal, são influenciadas enormemente pelo contexto de trabalho (pela cultura laboral) e, portanto, pelos diferentes níveis de relações interpessoais no plano organizacional das instituições educacionais, é preciso realizar um deslocamento de foco da supervisão, passando de um carácter particularizado para um plano organizacional, uma vez admitida a estreita correspondência entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da organização. Nessa ótica, a supervisão escolar ou outras instâncias de supervisão de práticas assume um compromisso em desenvolver a organização escolar, apoiando o trabalho da equipe na concepção de um projeto pedagógico e colaborando ativamente em processos formativos no âmbito da instituição. Trata-se de uma ação supervisora que investe esforços na constituição de comunidades de práticas, ou seja,

aposta em escolas potentes, capazes de autogerirem processos de aprendizagem dos diferentes atores envolvidos com o ato educativo: gestores, professores, funcionários, alunos e familiares.

Com vistas na realidade que hoje se tem, particularmente, na rede municipal de educação de São Paulo, há que se admitir a necessidade de se colocar em curso um profundo processo reflexivo a respeito das circunstâncias presentes para que se concretizem mudanças dessa magnitude no plano da ação supervisora.

Sim, há muito a fazer! De qualquer forma, é na caminhada que se produz o caminho, como nos ensina o grande poeta espanhol, Antonio Machado.

Cantares

Antonio Machado

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre el mar.

Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse...

Nunca perseguí la gloria.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...
Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”
Golpe a golpe, verso a verso...
Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”
Golpe a golpe, verso a verso...
Cuando el jilguero no puede cantar.
Cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação de Professores I** – da sala à escola. Porto/Pt: Porto Editora. 2002. p.217-238.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec, 2006.
- CARROLL, LEWIS. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Ática, 1997.
- CHAVES, Idália Sá. **Portfólios Reflexivos: estratégias de Formação e de Supervisão**. Universidade de Aveiro/Pt Editor. 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, PUC-SP. Tese de doutorado. 1979.
- GARMSTON R.J; LIPTON, L.E.; KAISER, K. A Psicologia da Supervisão. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação de Professores II** – da organização à pessoa. Porto/Pt: Porto Editora. 2002. p. 17 -132.
- FORMOSINHO, J. et al. **Administração da Educação** – lógicas burocráticas e lógicas mediadoras. Lisboa/Pt: Edições ASA, 2005.
- FORMOSINHO, J., ARAÚJO, J. M. Anônimo do século XX - a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T.M., PINAZZA, M.A. (orgs). **Pedagogia(s) da Infância** - dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 292-328.
- FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde/Pt: Edições Pedagogo. 2007.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo. Edições Loyola 1999.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. In: **Infância e Educação** – investigação e práticas (Revista do GEDEI). Porto/Pt: Set/2002. No. 4. p.42-68.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação de Professores I** – da sala à escola. Porto/Pt: Porto Editora. 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação de Professores II** – da organização à pessoa. Porto/Pt: Porto Editora. 2002.
- SAVIANI, Nereide. **Função Técnica e Função Política da Supervisão em Educação**. São Paulo. PUC de São Paulo. Dissertação de mestrado. 1981.



Supervisão e DIPED¹ como formadores

Marívia Perpétua Sampaio Souza²

Eliene Gomes Vanderlei Mardegan³

Ilma Lopes de Aquino⁴

Introdução

A ação supervisora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) vem sendo entendida como importante agente formador das Equipes Gestoras das Unidades Educacionais. Dessa forma, a atuação das Equipes de Supervisão Escolar e Divisão Pedagógica – DIPED é fundamental na construção desse trabalho.

Diante disto, ocorreram na Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) em parceria com as Diretorias Regionais de Educação (DREs), diálogos com foco no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo, que trouxeram probabilidades de se pensar na formação, conjecturando sobre a temática da ação supervisora. Assim, organizaram-se momentos de formação com a assessoria da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP - FAFE, desenvolvendo a formação em conjunto, a Supervisão Escolar e DIPED. Neste processo de discussão, foram considerados necessários ambos os grupos estarem unidos, em virtude das demandas das DREs, após as conversas entre 2013 e 2014.

1 Quando ocorreu a formação com a FAFE esta Diretoria chamava-se Diretoria de Orientação Técnica e Pedagógica – DOT – P, a partir do Decreto nº 56.793/2016 que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da SME, bem como a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão, passou-se a chamar-se Divisão Pedagógica – DIPED, assim utilizamos a terminologia atual.

2 Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo.

3 Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências da UNESP, Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e professora do curso de Pedagogia da UNICASTELO - São Paulo – SP.

4 Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação na área de Políticas Públicas. Coordenadora Pedagógica - nomeada como Diretora da Divisão Pedagógica (DIPED) da DRE - Ipiranga

Nessa perspectiva, o tema Supervisão Escolar e DIPED como Formadores, desenvolvido na formação dessas equipes, realizado pela FAFE-USP, no segundo semestre de 2015, buscou considerar as características específicas dessa atuação, tendo como objetivos principais: promover a discussão entre os educadores quanto à visão política, filosófica e legal da formação continuada; possibilitar aos educadores a reflexão possível e necessária à análise crítica dos planos de atuação das equipes de Supervisão Escolar e DIPED na direção da formação continuada e sensibilizar os educadores quanto à necessidade de reformulação dos planos de atuação das equipes de Supervisão Escolar e DIPED, a partir da análise proposta.

Para melhor compreender o papel das equipes de Supervisão Escolar e DIPED como formadores, optamos por iniciar a discussão pela caracterização dessas equipes e de sua atuação, destacando os desafios que enfrentam. Essa caracterização, como primeiro subtema, pretende trazer à tona as características principais dos profissionais que ali atuam, a partir de documentos da SME-SP, da literatura pesquisada, da contribuição desses profissionais e da observação feita no período em que foram realizados os encontros de formação. Ainda que essa caracterização possa ter sido explorada em documentos anteriores, consideramos a importância de promover a articulação desse ponto com as análises possíveis por meio do exame quanto às implicações política e filosófica da formação continuada, a partir da pesquisa em bibliografia como contribuição às reflexões que se fazem necessárias com vistas às mudanças que o processo educativo exige.

Finalmente, recorreremos a uma breve análise do documento legal que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Caracterização do papel da Supervisão Escolar e da DIPED como formadores

Historicamente, a Supervisão Escolar é caracterizada como fiscalizadora. Embora, muitas vezes essa característica possa ser confirmada na prática cotidiana, não se pode definir o papel da Supervisão Escolar como fiscalizador, de forma generalizada.

O cargo de Supervisor Escolar como é denominado na SME-SP, atualmente, tem em sua procedência dois outros cargos que foram seus precursores, o inspetor escolar e o orientador pedagógico. Assim, as características que se apresentam na atuação do Supervisor Escolar nos dias atuais possuem sua origem naquela época e naqueles dois cargos

. Em pesquisa realizada nos documentos da SME-SP, constatamos que Dinah de Mattos Pimenta e Maria Aparecida Rodrigues Cintra (1981), em artigo produzido à época da comemoração dos vinte e cinco anos do Ensino Municipal, sobre o histórico da Supervisão Escolar, relatam que logo após a criação desse Ensino, em 26 de fevereiro de 1957, foi instala-

do órgão técnico denominado Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), que passou a ser o responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas da RME-SP.

O SOP, segundo consta, tinha uma linha de atuação caracterizada como técnico-pedagógica e era composto por “profissionais experientes, alguns com curso de Pedagogia, licenciados pela Universidade de São Paulo”. Não ficam claros quais os critérios para a composição dessa equipe de profissionais. O SOP era responsável pela orientação, pelo acompanhamento e pelo controle do desenvolvimento das atividades curriculares e do trabalho do professor, “visando à melhoria do ensino e ao maior rendimento escolar, ou seja, cabia-lhe fazer, em nível de sistema, a supervisão pedagógica do Ensino Municipal, para cujas funções foi instituído o cargo de orientador pedagógico”. (PIMENTA; CINTRA, 1981)

De acordo com o que relatam Pimenta e Cintra (1981) pode-se supor que a atual Supervisão Escolar, na RME-SP, tem como precursores os orientadores pedagógicos. O documento cita que esse Serviço teria como responsabilidade situar o Ensino Primário Municipal em padrões de qualidade que o distinguisse de outras redes, principalmente por suas características, ou seja, uma rede pequena de escolas, permitindo um atendimento mais diretivo e contínuo.

Em junho de 1967, a Lei nº 7.037/67 reorganizou o Ensino Primário Municipal e criou na Divisão Pedagógica a Seção de Ensino Complementar. Foi, então, necessário ampliar o quadro de orientadores pedagógicos. À época, não houve mudança na natureza do cargo ou nas funções a ele atribuídas, porém, na escala hierárquica de salários, os inspetores escolares foram equiparados aos orientadores pedagógicos, sem alteração nas atribuições e nas exigências de qualificação para exercer o cargo. (PIMENTA; CINTRA, 1981).

Em 1968, na Reforma do Ensino Universitário, houve uma mudança na função da Supervisão Escolar. A mudança foi introduzida no Sistema Estadual de Ensino, porém trouxe a necessidade de alterações também no Ensino Primário Municipal, que embora autônomo, funcionava como um subsistema do Sistema Estadual. Dessa forma, segundo Pimenta e Cintra (1981), houve um deslocamento do enfoque de trabalho, que passou da orientação metodológica à ênfase no planejamento escolar e de ensino e à orientação quanto à documentação do trabalho escolar.

Segundo dizem Pimenta e Cintra (1981), foi dada certa ênfase à supervisão até 1974, sob a responsabilidade direta da Divisão Pedagógica e posteriormente subordinada à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino - DME. Conforme relatam, inicialmente foi realizado um trabalho de integração entre o orientador pedagógico e o inspetor escolar, que junto com outros especialistas constituíram as equipes de supervisão.

Esse ponto é fundamental para o entendimento das características da Supervisão Escolar, que perduram até os dias de hoje. A integração entre inspetores escolares e orientadores pedagógicos permite supor que por um lado a fiscalização e o controle, por outro lado a assistência, a orientação e o acompanhamento passaram a fazer parte do conjunto das atribuições do

Supervisor Escolar. Nessa perspectiva, o Supervisor Escolar recebeu como herança do inspetor escolar o controle e a fiscalização, e do orientador pedagógico, a orientação e, mais tarde, a formação.

Como inspetor escolar, instrumento da ação do Estado, sua atuação se deu com intenções definidas de impedimento da difusão e proliferação do comunismo no Brasil. Esse papel exercido na fiscalização coercitiva, característico de uma estrutura fundada na hierarquização das relações, de forma verticalizada, própria daquele momento histórico e político brasileiro, ainda pode ser percebido no cenário da educação, marcado por ações e atitudes que não são coerentes com uma gestão democrática.

Essa marca do controle e da fiscalização se manteve, assim, constituindo a representação da figura do Supervisor Escolar, o que nem sempre corresponde à atuação assumida pelos profissionais em suas práticas. Entre os Supervisores Escolares observam-se diferentes concepções de Supervisão Escolar. Entre essas, a da fiscalização das escolas, em especial quanto à documentação e ao cumprimento de exigências legais e da política educacional em vigência é caracterizada como mais formal e é uma visão que encerra a tendência de superestimar procedimentos administrativos, tratando-os como fins e não como meios.

Há supervisores que se apropriam de uma concepção de Supervisão Escolar mais próxima do acompanhamento à elaboração, à execução e à avaliação do Projeto Político-pedagógico das escolas, e que passam a assumir práticas mais identificadas com a democratização da gestão escolar e com os processos de ensino aprendizagem. Muito embora esse entendimento seja compartilhado por número considerável de supervisores que, em geral, adotam uma postura crítica em sua atuação, muitas vezes, o que é observado no cotidiano não se mostra coerente com essa compreensão.

Uma prática bastante observada e que é equivocada é a do supervisor condicionado a atendimentos emergenciais que podem envolver ocorrências de natureza diversa, como um entupimento de ralos e esgotos, uma fossa que transbordou, até casos de violência, assaltos e arrombamentos de prédios escolares, aglomerações e manifestações em busca de vagas, ou ainda, situações de conflito nas relações humanas no interior das escolas.

Esses pontos de vista convivem entre os profissionais da estrutura hierárquica da educação pública e têm origem em diferentes concepções de educação. Expressam posições, com muita frequência, mais próximas ao senso comum, produzidas nas interações ocorridas no interior das escolas e entre estas e os demais órgãos do sistema educacional.

Diante do que determina a legislação atual, bem como a documentação que se deriva, vê-se que o Supervisor Escolar, sim, é um agente que fiscaliza, ao fim e ao cabo, a aplicação da verba pública nas Unidades Educacionais diretas, indiretas e conveniadas. Ainda que essa seja uma de suas atribuições, o conjunto de sua atuação não pode ser limitado, tomando-se a parte pelo todo.

Restringir a atuação da Supervisão Escolar à ação fiscalizadora é negar, inicialmente, que esta é exercida por profissional que possui perfil técnico e político, e que a competência que lhe é exigida não se limita ao papel

de um feitor, que se ocupa de vigiar e castigar quem não cumpre o que lhe é determinado. O Supervisor Escolar não é um simples cumpridor de tarefas e tratado assim vê diminuído consideravelmente seu papel como coordenador de projetos, como articulador de políticas públicas, como agente público, que deve atuar na defesa do direito à educação pública de qualidade.

A concepção de competência que assumimos é a defendida por Terezinha Azerêdo Rios (2008). Portanto, entendemos que o exercício competente exige do Supervisor Escolar o domínio dos conhecimentos relativos à administração escolar, como fundamentais e, além disso, a realização da necessária articulação desses conhecimentos com o cotidiano das escolas, em especial com os sujeitos que ali atuam e, por conseguinte, o compromisso com o bem comum.

Do ponto de vista da legislação municipal, embora essa dispondo, desde 1975, que os cargos de Inspetor Escolar e, posteriormente, de Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus e de Educação Infantil e de Supervisor Escolar, em 1992, deveriam ser providos por concurso, ainda o eram por “indicação”, e somente no ano de 1995 foram promovidos os primeiros concursos de ingresso e acesso, deixando de ser o cargo de Supervisor Escolar um “cargo de confiança da administração”. Isso se configura um grande marco na direção da conquista pelo profissional da Supervisão Escolar de seu papel em defesa do direito à educação pública de qualidade e não mais o condicionamento de sua atuação aos ditames de interesses particulares. Dessa forma, começa a haver um novo olhar para a ação do Supervisor Escolar.

Podemos observar na Indicação CME 01 do Conselho Municipal de Educação, aprovada em 05/10/2000 que afirma:

Sabemos que uma nova concepção de supervisão implica em mudanças de posturas profissionais e rupturas de paradigmas. Assim, acreditamos que a passagem entre a cristalizada concepção de supervisão escolar eminentemente fiscalizadora para uma nova concepção que efetivamente retrate a supervisão escolar como ação integradora dos projetos das escolas pressupõe investimento na formação desses profissionais, incluindo-a nas políticas públicas a serem implementadas.

Destaca-se, assim, a importância da mudança de uma atuação fiscalizadora, predominantemente, para uma ação integradora, comprometida com os projetos das escolas, pressupondo formação para o Supervisor. A mesma legislação no parecer conclusivo aponta para que o Supervisor Escolar seja um articulador das diversas decisões e ações educacionais.

Atualmente, de acordo com o documento da SME-SP, *A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica - Subsídio 5 - 2015*, a visão sobre a atuação do Supervisor Escolar, com base nos editais de concurso público para o cargo, defende o papel formador dos Supervisores Escolares, observando que há Supervisores em todas as regiões da cidade assumindo ações de formação. (SÃO PAULO, 2015 b)

Na perspectiva do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME) - Mais Educação São Paulo, Decreto nº 56.793/2011, o Supervisor Escolar é reconhecido como um sujeito participativo, tratado como aprendente e ensinante, num processo formativo que tem por objetivo fazer chegar a cada criança, adolescente, jovem, adulto e idoso matriculado na RME - direta ou na forma de parceria - a desejada qualidade de ensino oferecida pelo poder público. (SÃO PAULO, 2015b)

O papel do Supervisor Escolar como formador está presente no edital do último concurso público para o cargo (2015) que define, entre suas atribuições:

[...] orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente; acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos; orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; e acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição. (SÃO PAULO, 2015 a)

Embora de forma sucinta e limitada pelas circunstâncias, a manifestação dos Supervisores Escolares que participaram do momento de formação foi considerada, tendo sido relacionadas algumas dificuldades que emergem na realidade em que atuam. Assim como se denuncia aqui o erro da restrição da atuação do Supervisor Escolar à mera fiscalização, é necessário apontar que, muitas vezes, opta-se por assumi-la não por concordância com essa visão, porém como única possibilidade, diante da grande demanda que é lhe é imposta. Nos momentos de priorização de ações e, tendo em vista que, em última instância, é cobrada a responsabilidade por essa fiscalização, por meio dos instrumentos legais e até punitivos, o Supervisor cumpre o que é determinado, principalmente no âmbito do que se costuma atribuir à área administrativa.

As dificuldades apresentadas pelos supervisores escolares relacionam-se, principalmente, à defasagem entre o número de profissionais e a quantidade de Unidades que supervisiona, o que traz obstáculo à realização de um trabalho mais próximo a cada Projeto. Outra questão, decorrente do que já foi descrito, é a grande dificuldade de atuar na formação continuada.

Diante do aspecto formativo e refletindo sobre a ação supervisora, a DIPED surge como uma aliada para trabalhar em parceria com a Supervisão Escolar no campo pedagógico, a fim de realizar ações e reflexões necessárias para o fortalecimento dos projetos das Unidades Educacionais.

Essa Divisão, que faz parte da Diretoria Regional de Educação, assume o papel de realizar formações com os diferentes segmentos das Unidades Educacionais da DRE, com as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os profissionais dessa divisão caracterizam-se por serem professores das diferentes áreas do conhecimento, ou especialistas (diretor ou coordenador pedagógico) que atuam com as diferentes etapas da Educação Básica.

Atualmente, essa equipe desenvolve seus planos de ações com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (Ensino Regular e a Educação de Jovens e Adultos), o Ensino Médio e com a Educação Especial, compondo-se a formação com: os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como um mecanismo democrático de avaliação institucional participativa, quando participa toda a comunidade educativa; a construção de um Currículo Integrador para a Infância Paulistana que transcorre pela Educação Infantil e uma parte do Ensino Fundamental, discutindo e ressaltando no processo formativo a importância dos jogos e do ato do brincar; a reorganização curricular que reconfigura os ciclos de aprendizagem na Cidade de São Paulo, com a articulação por projetos, em uma ação intencionalmente interdisciplinar; a avaliação preocupada com o percurso formativo do estudante; a importância de reconhecimento de educandos e educadores como autores na construção de conhecimentos; uma construção curricular voltada para as especificidades da EJA formada pela EJA Modular, CIEJA, CMCT, EJA Regular e MOVA-SP; o atendimento das crianças, jovens e adultos deficientes, superdotados e com transtornos globais de desenvolvimento e a formação destinada aos estudantes identitariamente plurais que exigem reconhecimento no percurso histórico brasileiro.

É inegável o potencial formativo dessas equipes, porém, não se pode deixar de mencionar que não é possível que consigam percorrer todas as Unidades Educacionais, ficando a formação em nível mais coletivo, devido à necessidade de recursos humanos nestas divisões.

Neste sentido, o que se pauta é a necessidade de um planejamento conjunto entre as equipes de Supervisão Escolar e DIPED, de forma integrada e que permita que as ações propostas possam atender às necessidades de formação das Unidades, conforme seus projetos político-pedagógicos, bem como ao desenvolvimento da política educacional da SME-SP.

Essa observação traz à tona um elemento que necessita de reflexão por parte das equipes das DREs e da SME-SP. Trata-se da evidente necessidade de integração entre as equipes das DREs, incumbidas de trabalhar na direção da construção coletiva do currículo com as Unidades Educacionais, destaque-se a Supervisão Escolar e a DIPED.

Considerações sobre as implicações políticas e filosóficas da formação continuada

Poderíamos começar a discutir a formação continuada por diferentes caminhos, porém, escolhemos partir da concepção de educação. O termo educação, muitas vezes, é abordado como significado de instrução, de ensino e, reconhecendo a produção humana, como transmissão de conhecimentos acumulados historicamente.

Tratada como instrução, como ensino ou transmissão de conhecimentos, a educação é considerada a partir da relação entre alguém que sabe e que ensina a alguém que não sabe, apresentando-se numa hierarquia de saberes, ou seja, produz uma relação de mão única, verticalizada, que propõe como foco o conteúdo e a completa negação da característica dialógica. Essa compreensão de educação nega a condição específica do humano em relação à natureza, ou seja, a potencialidade de manifestar-se diante da realidade e de criar valores. Muito além do limite da mera instrução, ou do caráter de que se reveste o termo ensino, ou ainda, da compreensão restrita de educação como transmissão de conhecimentos, Vítor Henrique Paro (2012) diz que:

a necessidade de educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem, ao nascer, encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história, ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural. Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento. (PARO, 2012)

Esse processo de apropriação da cultura produzida pela humanidade é transmitido de geração a geração, e garante que a história da humanidade não se perca e que esse humano seja atualizado. A concepção de educação assumida nos remete à posição desse humano-histórico no mundo. Fazer-se humano-histórico e tomar uma posição no mundo é conceber-se como um ser político. Assim, o exercício da política é intrínseco ao humano e se dá na convivência com os outros.

Portanto, a formação continuada, entendida como inerente ao processo educativo, além da dimensão técnica, possui uma dimensão política, ainda que muitas vezes isso seja negado ou ignorado. Se, conforme nos diz Ortega y Gasset (1963), a técnica é uma invenção humana que tem como fim último, para esse humano, criar a sua própria existência, não pode de forma alguma ser concebida como fim em si. Assim,

[...] a técnica não é em rigor o primeiro. Ela se engenha e executa a tarefa, que é a vida; consegue, claro está, numa ou noutra limitada medida, fazer que o programa humano se realize. Ela, porém, por si não define o programa; quero dizer que à técnica lhe é prefixada a finalidade que ela deve conseguir. O programa vital é pré-técnico. O técnico ou a capacidade técnica do homem tem como missão inventar os procedimentos mais simples e seguros para conseguir as necessidades do homem. (ORTEGA Y GASSET, 1963)

Ao assumir o risco de enveredar pela exacerbação da técnica, o homem comete um grande equívoco, pois deixa de colocar a técnica a serviço da produção da sua existência e a ela se submete, ignorando a essência humana. Ao incorrer nesse erro, o homem o faz ainda ignorando que a conjuntura social e política estão presentes, e se anula num papel de mero tarefeiro. Nenhuma postura é neutra, ainda que assim se declare, portanto, ainda que se submeta dessa forma, esse homem assume uma posição no mundo.

Conceber educação como um ato político é compreender os atributos políticos essenciais à educação. Segundo Paro (2002), a educação pode ser considerada como intrinsecamente política numa dupla dimensão. Por um lado, é por meio da educação que o homem se constrói em sua historicidade, incluída a dimensão política. Por outro lado, a educação que considera o outro como sujeito, efetiva-se por meio da convivência pacífica e cooperativa, portanto, de forma democrática.

Os homens não nascem humanos, tornam-se humanos por meio dessa convivência. Há um triplo processo na humanização: a hominização, isto é tornar-se homem; a singularização, isto é, um exemplar único, a socialização, pois pertence a uma comunidade e que por meio do trabalho intervém no mundo junto com os outros. (RIOS, 2011)

Considerando as Equipes de Supervisão Escolar e da DIPED inseridas no processo de administração escolar, num sentido amplo, essas considerações são indispensáveis, tendo em vista que esse processo de administração escolar pode se fundamentar tanto na concepção de educação que reputa o humano como sujeito, quanto na concepção que o ignora como tal.

A administração escolar fundamentada numa educação autoritária, que não reconhece o outro como sujeito pode determinar, principalmente, relações humanas verticalizadas e tomadas de decisão unilaterais, em oposição à motivação numa educação democrática, que pode estabelecer, sobretudo, relações humanas horizontais e decisões tomadas coletivamente, distinguindo o outro como sujeito que, entre outras características, é competente a participar. Isso não é diferente, em se tratando da formação continuada, que pode estar a serviço de uma educação alienadora ou emancipatória.

Para compreender o conceito de administração escolar é necessário que se faça um esforço de abstração, buscando a especificidade da administração, independente dos seus múltiplos determinantes. Paro considera a administração em seu “sentido geral”, afirmando que “a administração

é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (PARO, 2012)

Em relação ao que se deve entender por “utilização racional de recursos”, segundo Paro (2012), trata-se da utilização dos recursos de acordo com a razão. Partindo da condição de que se tem um fim em mente, o autor analisa duas dimensões dessa utilização, ou seja, inicialmente, esses recursos devem ser adequados ao fim visado e, depois, devem ser empregados de forma econômica. Essas duas dimensões possuem uma relação íntima. Quanto à adequação, há a necessidade de, diante dos recursos disponíveis, proceder à escolha dos que sejam mais apropriados aos objetivos traçados. A dimensão dessa escolha é definida pelos objetivos, ou seja, para que se faça a opção mais apropriada, estes devem nortear as ações. A atenção aos objetivos é uma possibilidade de evitar que ocorram desvios. Essa preocupação com os desvios é a dimensão econômica da utilização racional dos recursos, o que se evidencia quando o alcance dos objetivos se dá no menor tempo possível e com o menor consumo desses recursos.

Os recursos dos quais se fala aqui, segundo Paro (2012), “envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais, que o homem coloca entre si e a natureza, para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum”. As relações que aí se estabelecem, de um lado, são entre o homem e a natureza e, de outro lado, são dos homens entre si. Essas relações não se dão de forma apartada, e são, ao contrário, interdependentes.

Esse conceito de administração contém aspectos coerentes com a concepção de homem como sujeito desse processo; assim sendo, diante das características humanas, cabe discutir que a utilização racional dos recursos é uma ação do homem, ou seja, que depende de sua vontade, de sua escolha. Esse homem coloca em prática a utilização racional dos recursos, em busca de algo que objetiva alcançar – objetivos que determinou previamente. Tendo em conta que essas características distinguem o homem dos demais animais, a atividade administrativa é exclusivamente humana. (PARO, 2012)

Muitas vezes, professores e funcionários demonstram não ter contato algum com o Projeto Político-pedagógico da própria escola. Refletindo sobre a divisão do trabalho, que, ao que parece, pode ter sido entendida de forma totalmente equivocada, podemos discutir dois aspectos: o primeiro é o entendimento do que é a divisão social do trabalho e, mais, a divisão pormenorizada do trabalho; o segundo é a concepção autoritária de educação, que prevê alguém que detém o saber e alguém que o ignora. Nos dois aspectos, aqui destacados, há uma questão de poder, algumas vezes implícita, outras vezes, manifesta.

A divisão social do trabalho é uma estratégia de administração, com o objetivo de melhor atender à necessidade e à complexidade do sistema educacional, o que é razoável e exequível. No entendimento equivocado, algumas vezes, essa estratégia é distorcida, sendo assumida com as características da divisão pormenorizada do trabalho. Dessa maneira, a distri-

buição de tarefas é feita pelos dirigentes, que pensam, concebem e determinam quem faz o quê.

As escolas e seus projetos político-pedagógicos, ainda que elaborados numa concepção democrática de educação, nem sempre isso ocorre com a participação de toda a comunidade educativa, o que pode impedir que suas realidades contempladas. Do ponto de vista da divisão pormenorizada do trabalho, os professores cumprem uma tarefa fragmentada. Assim, embora o processo ensino-aprendizagem seja a essência da educação, a esses professores pode parecer que essa tarefa a eles atribuída não possui relação com o todo.

Fica difícil estabelecer as relações necessárias entre esse trabalho cotidiano, da sala de aula e os objetivos que se busca alcançar. Levando em conta a concepção autoritária de educação, justifica-se essa negação da autonomia da escola e do professor. Ao professor e aos demais membros da comunidade educativa, é negada a condição de sujeito, aquilo que distingue o homem do animal, ou seja, sua capacidade de escolha. Esse professor assume o papel restrito de cumpridor de tarefas, ou repetidor do que já está pensado e traçado.

Outra situação que a realidade da experiência faz emergir e que está relacionada ao dia a dia da administração escolar é a burocracia. Esse tema surge em diferentes contextos, sendo que alguns a colocam como impedimento para a realização de outras atividades, já que pode tomar tempo; outros se sentem enganados, diante de exigência de dados, nem sempre com a instrução clara, outras vezes, com repetição de informações, ou sem nenhuma conexão com as demandas das escolas. Dessa forma, tendo em conta o senso comum, nossa observação se baseou na classificação pejorativa da burocracia. Essa classificação descreve a burocracia como um mal, como algo que causa obstáculos à ação. Em relação a esse entendimento, observamos que há certa confusão, marcada por explicações do senso comum.

Segundo o conceito weberiano de burocracia, seu mérito principal é a eficiência técnica, pois supõe rapidez, controle, continuidade, discrição e rendimentos ótimos. A burocracia estaria, portanto, a serviço das organizações e não seria, ao contrário, um obstáculo ao seu melhor funcionamento. Segundo a teoria weberiana, é na organização burocrática que se prevê um sistema de cargos e posições hierarquizadas, onde são determinadas as áreas de competência e as atribuições da autoridade estão relacionadas à posição hierárquica do cargo e não à pessoa que o ocupa.

O que testemunhamos, em geral, e em especial na administração pública, é a utilização dos instrumentos da burocracia de forma inadequada, não como meio de racionalização do trabalho na direção da consecução de seus objetivos. O tecnicismo, o uso abusivo desses instrumentos como fim e não como meio, é o que pode gerar o comprometimento da eficiência necessária à administração do processo educativo.

Dito de outra forma e, tomando como referência os educadores, podemos dizer ainda que, mesmo que fundamentados numa concepção de educação, de homem e numa certa visão de mundo, para grande parte da população de educadores, essa fundamentação não é explícita. Assim,

muitos desses educadores realizam suas práticas em sala de aula ou em outras funções sem se darem conta do que os conduz, ou o que fundamenta essas ações.

Entre esses educadores, mesmo com essas concepções não manifestas, há os que pautam suas ideias e atitudes, seguindo certa coerência entre suas reflexões e suas práticas no processo ensino aprendizagem e defendendo suas posições. Por outro lado, há outros educadores que, apesar de se utilizarem de um discurso progressista e de assumirem uma fala em favor de relações democráticas no seu trabalho, tomam posturas autoritárias e dominadoras no cotidiano de suas ações. Há ainda, lamentavelmente, educadores que se submetem a seguir os manuais, que lhes são impostos, sem questionar e sem tomar posição. Não por acaso, muitos desses educadores sequer sabem sobre a conjuntura política que concebe e implanta esses manuais, assim, diante de seu papel de cumpridor de tarefas fragmentadas, não podem perceber qual a sua contribuição para a manutenção do que está posto.

Sem se dar conta disso, esses educadores se utilizam dos artifícios da educação bancária, que segundo Paulo Freire,

[...] desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária da educação”, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1988)

Assim, professores em suas relações com os alunos, ou com a comunidade podem assumir a postura de quem está numa posição acima, calcada no empoderamento gerado pela “posse” do saber que trouxe de sua formação. Comportam-se, assim, considerando que estão fazendo o melhor. Numa postura equivocada de “donos do saber”, de “cheios de poder”, esses professores podem escolher estratégias de trabalho que não se coadunam com uma visão libertadora e democrática de educação. Colocamo-nos totalmente contrária a posturas de responsabilização dos professores pelas mazelas históricas da educação. Entendemos que todos nós temos alguma parcela de responsabilidade, não somos nem isentos, nem neutros.

Essa educação que vai sendo reproduzida de forma indefinida é a mesma que os educadores “receberam” em suas vidas, em sua formação. Dizemos “receberam” porque essa é uma característica dessa educação, em que os professores “doam” e os alunos “recebem”, numa atitude de passividade. Nessa visão, aos alunos não são propostas situações em que se sintam desafiados e que possam lançar mão de soluções criativas, de busca de alternativas de respostas às indagações que, possivelmente, venham à tona. As imagens que caracterizam essa educação são as de crianças que desde a tenra idade são colocadas sentadas, por horas, aprendendo a obedecer a ordens, seguir instruções, reproduzir o que lhes é imposto.

Mesmo nas atividades propostas em que seria fundamental a criatividade, o ineditismo, a possibilidade de argumentação em defesa de suas próprias iniciativas, as crianças são desencorajadas em favor da resposta padrão. Comumente não são consideradas, menos ainda, legitimadas, as respostas diferentes. Não são incentivadas as perguntas, ao contrário, essas são caladas. Muitas vezes, são tidas como indício de indisciplina, de rebeldia e de desrespeito.

Descrever esse cenário, carregado de autoritarismo, de descrença no outro, de desconsideração pelas subjetividades e pelas capacidades humanas, nas escolas, em suas salas e demais espaços tem como objetivo trazer à discussão a necessidade de problematização de tais práticas, o que parece ser objeto da formação continuada.

Segundo Terezinha Azeredo Rios (2011),

Para empreender mudanças, é preciso, em primeiro lugar, ter uma visão crítica do contexto: tomar distância, procurar olhá-lo de diversos ângulos, ver o que está bom e deve ser aprimorado, e o que não vai bem e necessita ser superado, tendo sempre em vista os princípios norteadores das ações e os objetivos que se definem como desejáveis. Pois não é qualquer mudança que interessa à escola promover, mas sim aquelas que possibilitarão a construção de uma sociedade democrática e justa, em que se afirmem a vida digna e o bem comum. (RIOS, 2011)

Diante disso, a formação continuada possui papel fundamental, seja na defesa da autonomia da escola e de seu Projeto Político-pedagógico, seja no reconhecimento da subjetividade e na valorização da autoria dos profissionais que ali atuam. Os professores que passam pela formação continuada têm sido considerados sujeitos? Os objetivos definidos estão a serviço do coletivo, do bem comum? Que parcerias têm sido construídas com os coordenadores pedagógicos em busca dos objetivos traçados? Há coerência entre esses objetivos e as práticas educativas adotadas?

Nada disso ocorre de forma descolada de um projeto de mundo, de homem, de sociedade. Embora nem sempre isso esteja a descoberto, de forma que as pessoas possam identificar que concepções ou fundamentações estão alimentando essas ações, nenhuma dessas ocorre de forma neutra. A educação não é neutra. A formação continuada não é neutra.

A concepção de educação que está por trás das práticas educativas, das posturas dos educadores, do currículo escolhido, da formação continuada adotada traz à tona que educar é um ato político. Consequentemente, é fundamental que se tenha claro “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação”, ou seja, quando essas questões são escancaradas, certamente emerge a natureza do poder que seguramente se ocultara.

A concepção de educação que submete o homem à condição de objeto é a que permite que aqueles que detêm o poder exerçam a dominação sobre os demais, considerando as diferentes relações que ocorrem no interior das escolas, ou nos outros órgãos dos sistemas de educação. Assim, a

política educacional que se pauta por essa concepção separa os que sabem dos que não sabem, os que pensam dos que executam, os que mandam dos que recebem ordens. É a educação que nega o conflito, já que determina o que deve ser feito, sem consulta, e passa a vigiar e controlar com a ilusão de garantir que o determinado seja cumprido, em detrimento do que pensam os subordinados.

A que concepção de educação o Supervisor Escolar e os profissionais de DIPED filiam sua prática de formação continuada? Como é pautado seu trabalho, tendo em conta sua posição estratégica no sistema educacional? Quais as possibilidades que esses profissionais possuem para exercer sua subjetividade e sua autonomia de pensamento?

A educação se realiza na convivência entre os humanos, e essa convivência constrói a história. Essa história pode ser construída pelo dominador, mas pode ser interposta pelos então dominados. Partindo da essência humana, que é a condição, diferenciada dos demais animais, de ser o homem capaz de escolhas e, de fazendo-as, produzir sua existência como sujeito dessa história, é possível transformar o que está estabelecido. Freire (1988) nos diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Dessa forma, entendemos que transformar o que está estabelecido passa, primeiramente, pelo olhar do homem para si mesmo. Dado que não se faz isso sozinho e que não somos ingênuos em acreditar que a educação sozinha o faria, mas que temos clareza do papel da educação, poderíamos iniciar pela problematização do que se tem, com o objetivo de escancarar as situações encobertas que têm servido a diferentes formas de dominação.

Numa visão emancipatória, a escola participaria da construção da política, portanto, o papel do sistema, por meio de suas equipes, em especial as equipes de formadores seria estar com as escolas. Embora o governo mantenha as diretrizes e os princípios a nortear a política educacional, o que busca garantir a unidade e a organicidade, o movimento seria de acompanhar essas escolas na construção de seus projetos político-pedagógicos, em sua diversidade.

Acompanhar não pode ser uma ação identificada com uma postura cômoda ou ingênua de contemplação, nem ao contrário, de invasão ou de desrespeito. Acompanhar, entendemos que seja estar com a escola, desde o estudo da realidade, passando pela identificação dos pontos mais significativos e pela busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios em todas as áreas. Certamente, o eixo desse acompanhamento passa por três temas, segundo nosso entendimento, são inegociáveis: gestão, currículo e avaliação.

Em relação à atuação política do Supervisor Escolar e dos profissionais da DIPED, não é possível assumir uma postura neutra. Entendemos que se deve a esses profissionais a competência para o exercício da análise crítica e, sempre com base na dialogicidade e assim, estar com a escola em busca da defesa de seu Projeto Político-pedagógico, de sua autonomia e da problematização necessária.

Rios (2008) apresenta a competência em quatro dimensões: técnica, política, ética e estética. A dimensão técnica, segundo a autora, é o suporte da competência, porém, se apartada das demais dimensões, corre-se o risco de avançar para o tecnicismo pela supervalorização da técnica e pela ignorância do contexto social e político.

A formação continuada, conforme a Resolução CNE/ MEC nº 2, de 1º de julho de 2015

A partir de julho de 2015, a Formação Inicial e Continuada passaram a ser definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. (Resolução CNE/ MEC n.º 2, de 1º de julho de 2015).

Consideramos a importância de destacar, no estudo desse texto legal, a preocupação com a consolidação de normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, bem como uma concepção sobre conhecimento, educação e ensino como imprescindíveis para que seja viável o projeto nacional da educação brasileira, com as características de abrangência e complexidade da educação em geral e, especialmente, a educação escolar. Dessa forma, busca-se garantir que seja superada a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais.

Tendo em vista essa definição, os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de Educação Básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Com vistas à viabilidade do projeto nacional de educação, o texto legal define a compreensão de educação como o desenvolvimento dos processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Em relação à educação escolar, a resolução afirma que a educação contextualizada deve se efetivar de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos, envolvendo os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação Básica.

Visando à melhoria da democratização da gestão e do ensino, são destacados princípios essenciais, ou seja, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

A formação docente inicial e continuada para a Educação Básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Nessa direção, a docência é definida como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Fica evidente o destaque feito ao papel estratégico das instituições de Educação Básica na formação dos profissionais, por meio de seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos nas diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades da Educação Básica. Esse papel estratégico demanda a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

Para tanto, são considerados os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Especificamente sobre a Formação Continuada, está destinado o Capítulo VI, da Resolução CNE/CP nº2 de 01/07/2015, definindo-a assim:

Art. 16 A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do ma-

gistério na Educação Básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Nessa caracterização da formação continuada, evidencia-se que a importância do trabalho coletivo, organizado e sistemático, bem como a necessidade de uma visão crítica são essenciais à análise do processo pedagógico em diferentes ações, que permitem, principalmente, refletir sobre as práticas educacionais e promover o aperfeiçoamento do profissional docente, dos pontos de vista técnico, pedagógico, ético e político.

Na perspectiva da discussão que fazemos, cabe reconhecer a abrangência da formação continuada, compreendendo que o dinamismo do processo pedagógico, em sua essência, confirma a necessidade obrigatória do aprimoramento profissional.

A Resolução CNE/CP nº2 de 01/07/2015 define que:

A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (art. 16, Parágrafo Único)

Importante ressaltar que, diante do que é pautado na Resolução CNE/CP nº2 de 01/07/2015, apresentam-se desafios à formação continuada, portanto, ao papel formador das Equipes de Supervisão Escolar e DIPED. Ao repensar o processo de formação continuada, essas equipes, sob a direção da SME-SP, suas políticas e diretrizes, deverão expressar organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC).

Considerações Finais

Mesmo que de forma limitada e provisória, tendo em vista o dinamismo do processo de formação realizado, pudemos observar a importância de reunir todos os profissionais que trabalham nas diferentes equipes das DREs, envolvidas com gestão, formação e currículo, para os momentos de formação.

Nem sempre houve possibilidade de se organizar dessa forma, mas entendemos que essas equipes necessitam estar articuladas, constituindo um grupo que discuta coletivamente os processos formativos, no contexto do Plano Institucional de cada DRE, em consonância com as diretrizes da SME-SP.

Optamos por discutir a caracterização das equipes de Supervisão Escolar e DIPED com a finalidade de situá-las como formadoras. Ambas as equipes apontaram dificuldades na viabilização da formação continuada. Essas dificuldades se referem à quantidade de profissionais em relação ao número de Unidades Educacionais e à integração entre as equipes.

Do ponto de vista da análise das implicações políticas e filosóficas da formação continuada, podemos destacar que o papel de formador possui um caráter técnico, que é fundamental. Porém, deve-se ter muito presente o caráter político do formador e, portanto, da formação que propõe.

Dessa maneira, a atuação das equipes de Supervisão Escolar e DIPED, assim como as demais equipes, a que nos referimos anteriormente, que trabalham com gestão, formação e currículo não é neutra. Assim como também não é neutra a formação escolhida, seus conteúdos ou a forma como é trabalhada. Dessa maneira, cabe observar aos formadores que a postura tomada pode estar a serviço de uma educação bancária ou de uma educação emancipatória, a depender das concepções que se assume. As práticas formativas não podem estar desvinculadas dessas concepções.

Muito embora se apresentem dificuldades para se constituir grupos e realizar trabalhos coletivamente, consideramos que isso seja imprescindível ao processo de formação. Para viabilizar um projeto de formação que vise, na essência, o bem comum, e que tenha como objetivo a qualidade social da educação é preciso que se possibilite a articulação desses coletivos. É possível que o suporte das tecnologias da comunicação e da informação permita a viabilidade desses encontros, ainda que virtualmente.

Nem sempre a dificuldade de constituição dos coletivos se deve à questão de tempo, como é o caso da compatibilização de agendas. Para que se possa compor, de fato, um grupo, há necessidade de superar a fragmentação que caracteriza a divisão das equipes, bem como as disputas de poder que se apresentam no cotidiano. Para a construção de um projeto comum, os componentes devem ser sujeitos desse processo e estar comprometidos com o bem comum. A formação continuada, que é uma parte fundamental de todo o processo pedagógico, deve estar coerente com o projeto comum, tendo como objetivo a qualidade social da educação.

Para que o projeto de formação continuada seja exequível, antes, o coletivo composto por essas equipes necessita refletir sobre a formação que se quer, explicitando as concepções que a fundamentam. Cabe lembrar o diálogo necessário com os projetos político-pedagógicos das Unidades Educacionais. As diferentes práticas formativas precisam ser definidas por esse coletivo.

Em relação à Supervisão Escolar e sua atuação, nossa observação é a de que é possível que seja necessário rever o seu perfil profissional, características e atribuições. É obrigatório que o Sistema proceda à fiscalização de suas Unidades, não cabe discussão a esse respeito. Entretanto, há como compatibilizar essa fiscalização e o papel formador do Supervisor Escolar? Há outras possibilidades de viabilizar essa fiscalização?

Quanto ao estudo da Resolução CNE/CP nº2 de 01/07/2015, atentamos para a atualização dos desafios postos à construção de um Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) que possa ser expresso de forma coerente e orgânica com o Plano Institucional e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) por meio de uma política institucional articulada à Educação Básica. Concluímos, com o prognóstico de que as ideias aqui apresentadas possibilitem reflexão acerca do tema e de suas derivações, de forma a contribuir com as mudanças que se fizerem necessárias.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1988.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vítor Henrique. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Dinah de Matos; CINTRA, Maria Aparecida Rodrigues. **Histórico do Supervisor: retrospectiva da orientação pedagógica nestes 25 anos do Ensino Municipal**. São Paulo: SME-SP, 1981. (Encontro).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Professores: autores e atores nos dizeres da escola: a contribuição da reflexão filosófica. In: ALMEIDA, Cleide; LORIERI, Marcos Antonio; SEVERINO,

Antonio Joaquim (Org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 208-21.

SÃO PAULO (SP). Conselho Municipal de Educação. **Ação supervisora e o papel do Supervisor Escolar**. Indicação 01/2000. Aprovada em 05/10/2000.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Concurso de acesso nº 02/2015 para provimento de cargos de diretor de Escola e Supervisor Escolar**. Edital nº 02/2015. São Paulo: PMSP, 2015a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação: subsídios 5: a Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 56.793 de 5 de fevereiro de 2016**. São Paulo: PMSP, 2016.



Formar e Atuar na Educação Básica:

alguns desafios

Lisete Regina Gomes Arelaro - FEUSP

Shirley Silva - FEUSP

Rosemeire Nagoski – DRE Capelo do Socorro (PAAI)

Daiene Cruz Mercado – DRE Capelo do Socorro (PAAI)

RESUMO

Este artigo discute a necessária e fundamental qualificação do debate sobre “formar e atuar” na educação básica, tendo como perspectiva que esta é uma relação permanente no contexto educacional. Se, por um lado, ela é realizada de forma inicial antes e independente da relação com as escolas básicas, a mesma se solidifica e se (re)constrói no interior dos cotidianos escolares. Por outro lado, a formação e a atuação dos docentes constituem os fundamentos para o enfrentamento das desigualdades escolares, que não nascem necessariamente por meio da atuação dos professores, mas podem se reproduzir e se sedimentar em cada escola. Discute-se, também, como perspectiva, que a realização de pesquisas e de formações para docentes e gestores educacionais, no interior das próprias redes de ensino, deva ter como metodologia o conhecimento acumulado por elas - de seus docentes, alunos, de sua história - que geram a cultura pedagógica de cada escola. Por esta razão, compreende-se como indispensável e insubstituível a criação e o estímulo aos coletivos escolares como espaços de produção do saber, visando à melhoria da qualidade do ensino em cada e toda escola pública.

Pressupostos da formação — embates e perspectivas

Há inúmeras perspectivas e concepções teóricas que se colocam na e para a formação docente, mas há uma questão que se coloca de forma dicotômica e que se faz presente rotineiramente nos discursos escolares, midiáticos e de proposições políticas: é a constatação de que a formação docente não atende às mudanças que se colocaram para as escolas públicas nas últimas décadas, em especial, referindo-se a seus estudantes. Por outro lado, enfatiza-se o suposto distanciamento da formação docente e

do currículo em atender as novas demandas sociais, para não se dizer as explicitamente econômicas de atendimento ao mercado. Coloca-se ainda, em questionamento, se a formação docente deve privilegiar o domínio dos conteúdos em detrimento de uma formação mais ampla e complexa que permita construir e dominar sua prática em ação.

Se insistirmos na ideia de que o posicionamento deva excluir um dos lados, certamente um grande equívoco se estará produzindo, pois certamente a escola não é mais a mesma, a produção social não é mais a mesma e a mudança sempre se fará presente, sendo um equívoco se pensar a educação e a sociedade como a de “ontem e hoje”; por isso, o domínio do conhecimento a ser ensinado e uma formação que permita aos docentes se sentirem autores de seus trabalhos compõem aspectos necessários para o enfrentamento e resposta à necessária qualidade do ensino público.

No entanto, é importante que atentemos para a situação de formação de professores da educação básica no Brasil, pois do conjunto dos professores formados, perto de dois milhões, somente cerca de 25% fez seus cursos de Licenciatura numa escola superior pública e 75% o fez em escolas privadas (MEC/INEP, 2015). Escolas estas que, na atual conjuntura brasileira, obedecem a uma lógica mercadológica nos seus projetos de formação, o que, com exceções, gera uma desqualificação e inadequação da formação teórico-prática dos futuros professores.

Agrava este quadro, a informação constante dos dados oficiais do MEC/INEP, de 2014, que 52% dos cursos de formação de professores, seja como 1ª ou 2ª Licenciatura, são feitos por meio do ensino a distância (EAD).

Apesar desta constatação, defende-se que a escola seja contemporânea e, ao mesmo tempo, garanta o domínio histórico da produção dos conhecimentos, que se elencam como básicos à formação educacional; o eixo das propostas curriculares de formação do docente deverá corresponder a esses pilares.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (CURY, 2002, p. 260)

O que se compatibiliza com o expresso nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada - Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015).

[...] a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades.

des da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade.

Ser contemporânea não significa estar atrelada às demandas do mercado, mas compreender os novos mecanismos de produção do social, das identidades, da relação com as mídias, das linguagens tecnológicas, ou seja, adentrar aquilo que o próprio conhecimento produz e passa a fazer parte de nosso cotidiano. E a função social da escola reside, inclusive, em problematizar este conhecimento produzido, devendo ser avaliado, questionado e reelaborado. E aí há o descompasso de boa parte dos cursos de formação, que minimizam os elementos do contemporâneo ou da análise crítica. Formar e atuar na educação básica pressupõe compromisso com os objetivos da educação escolarizada, ou seja, a produção do conhecimento e a construção de bases para uma vida cidadã.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015) indicam que o currículo deve ser aquele

[...] propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.

Ainda, seja aquele que contemple “[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica [...]”.

Mas há um elemento importante a ser considerado na formação do professor que vai atuar na educação básica, que é a possibilidade, ou melhor, a necessidade, de se fornecer elementos que lhe permitam “ler” a realidade e criticá-la politicamente, sem naturalizar ou coisificar as desigualdades presentes nas comunidades escolares.

As desigualdades presentes nas diversas esferas sociais se reapresentam no interior das escolas, e o fazem com a mesma potência discriminatória do extramuros, acrescidas de novas formas de produção de preconceitos e estereótipos. Assim, a questão das raças e etnias, a questão de gênero, a questão das deficiências, a do local de origem, a geracional, a econômica... se apresentam não como diferenças, mas como desigualdades, lembrando que as elas podem estar associadas em uma mesma pessoa, passando essa a sofrer uma discriminação potencializada.

Tomando como referência as análises de Arroyo (2010), vemos que tais desigualdades têm justificado a implementação de um conjunto de políticas em todos os campos das áreas sociais. No entanto, ainda que haja um acúmulo de análises acerca das desigualdades que se produz no campo educacional, e que mostram como as condições de vida e de trabalho são determinantes nesta questão, o foco continua na exposição das “desigualdades escolares”, responsabilizando os fatores intraescolares, em especial, os professores ou os alunos e suas famílias por elas.

Para Arroyo, estas marcas que provocam e promovem a desigualdade não são da alçada individual, antes constituem “coletivos desiguais”, que têm a tendência de serem tratados de forma abstrata, como se as “desigualdades” não tivessem os rostos de seus sujeitos.

A desigualdade, que já existia anteriormente ao acesso à escolarização formal, se apresenta de forma mais clara em seu percurso, acabando por definir os rumos da qualidade do ensino a ser produzida com os alunos.

Esta relação, por vezes perversa, da retroalimentação da produção da desigualdade, inclusive nos cursos de formação e, posteriormente, na atuação do profissional, não tem possibilitado que aqueles “coletivos feitos desiguais” possam concretamente se apresentar e se afirmar como sujeitos políticos, de políticas e afirmações positivas.

A formação e a atuação do professor da educação básica precisam estar fundamentadas em dispositivos que permitam ruptura com estes enquadramentos e engessamentos. Uma delas é a visão de que os alunos das classes populares são carentes,

Desiguais porque carentes de educação, de letramento, de valores, de competências, de hábitos de trabalho. Desiguais pela falta, logo as desigualdades como problema de carências ou naturais, ou históricas a serem reduzidas, compensadas. (ARROYO, 2010, p.1389)

Uma segunda, diz respeito à tendência à marginalidade, porque os alunos são considerados “... desiguais como marginalizados, até como marginais ou na margem de lá, onde predominam a miséria não tanto social, mas moral, a falta de valores, de hábitos...” (ARROYO, 2010, p.1389)

Em outra perspectiva, com uma denominação muito utilizada a partir dos anos 1990, os alunos são enquadrados como excluídos, como nos lembra Arroyo, “[...] excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora, extramuros” (2010, p. 1391). Ou seja, esta visão reafirma o papel fundamental da escola, que se produz no fazer dos educadores, e estes têm que se considerar como sujeitos fundamentais na transformação desse processo que se retroalimenta, mas, para isso sua formação e suas condições de trabalho têm que dar elementos para sua prática.

Por outro lado, demonstra que a função do Estado, de reduzir as desigualdades, conforme previsto na Constituição Federal (art. 3º), não vem sendo enfrentada, restando às políticas sociais e às instituições “incluí-los”, pois o papel de inclusão dos excluídos é mais fácil e menos oneroso politicamente do que as mudanças estruturais que uma nova distribuição da riqueza exige.

De certa forma, tais rompimentos requerem considerar as desigualdades não apenas como característica dos alunos, mas como integrante de boa parte dos educadores brasileiros. E, portanto, não há como se falar em formar e atuar na educação básica sem compreender que as desigualdades estão no âmbito das questões sociais e políticas. Afinal, é a primeira vez que

as crianças pobres e muito pobres – as “desiguais” – estão maciçamente matriculadas nas escolas públicas de São Paulo e do Brasil.

Por isso mesmo há um consenso entre as agências formadoras, em especial as universidades públicas, que a formação docente deve assegurar ao futuro docente, nos termos das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), a integração e interdisciplinaridade curricular; a construção do conhecimento, permitindo o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional. Deve discutir e propor dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, o que significa conhecer e respeitar seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.

Deve também oferecer subsídios para a elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento, bem como formar para o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens; para a consolidação da educação inclusiva com respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Estas orientações têm como objetivo proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional, por meio de adoção de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Tomados esses eixos como fundamentos e prática da formação docente inicial e permanente, certamente se estará contribuindo com a construção de uma escola de qualidade, que seja instigante e motivadora e atenda aos interesses da maioria das crianças e jovens que frequentam as escolas públicas.

Um outro aspecto que a Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica trata é sobre os estágios nas escolas de educação básica. As Diretrizes pressupõem, como atividade principal para viabilizar a relação teoria-prática, a existência de estágios curriculares, obrigatórios em todos os cursos de licenciatura; os mesmos tiveram sua carga horária ampliada, visando justamente propiciar uma maior aproximação e vivência dos licenciandos com seu futuro campo de atuação.

Para se garantir, portanto, uma formação de professores mais consistente e que tenha a realidade escolar mais presente, a aproximação e vivência dos licenciandos em seus estágios deve estar diretamente relacionado ao que se espera de um egresso dos cursos de formação inicial ou continuada:

I – estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula,

laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

Em função destes objetivos e expectativas é fundamental que as direções das escolas recebam e orientem os estudantes de licenciatura nos estágios curriculares em suas escolas, com muito carinho e paciência, pois é por meio deles que os alunos conseguirão estabelecer as relações entre teoria e prática, entre a fundamentação teórica e o cotidiano escolar.

Atualmente esta relação está muito comprometida pois, em geral, os diretores de escolas entendem a presença dos alunos como “mão de obra” disponível – substitutos dos professores efetivos - para a falta real de seus professores, quanto ao número e à frequência diária. Mas eles estão nas escolas para aprender. E aprender com quem está “fazendo acontecer”. Para se prepararem para enfrentar amanhã, a realidade das escolas públicas, com todas suas carências, mas também com todas as propostas criativas que as escolas já fizeram e estão fazendo no cotidiano escolar.

As DREs e seus supervisores também não podem deixar de participar da organização, na sua região, desta atividade educacional. Um aluno de Licenciatura que conte com o apoio da supervisão escolar para sua chegada às escolas públicas se sentirá acolhido para o trabalho de observação das aulas e atividades, acompanhando as diferentes ações que as escolas desenvolvem na realização de sua missão: a educação de qualidade para todos e todas.

Por meio da Resolução CNE nº 2/2015, o número de horas obrigatórias do estágio supervisionado foi aumentado de 300 para 400 horas, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Isto permite uma participação e observação das escolas públicas de maneira mais consistente e ampla, pois o aumento no número dessas horas foi de cerca de 30%, mas, em contrapartida, vai exigir novas estratégias das instituições de formação com as escolas públicas que aderirem a esse compromisso bilateral de formação docente.

Na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), estabeleceu-se uma nova relação com as escolas das redes públicas, uma vez que se criou com as escolas parceiras o conceito de “Escola Campo”. A Escola Campo recebe alunos das 23 Licenciaturas, sob a responsabilidade da FEUSP, mas, também, os educadores e professores da faculdade que atuam de forma mais

direta nestas escolas contribuindo na formação permanente dos professores e auxiliando no enfrentamento das dificuldades próprias do processo de ensino-aprendizagem. Essa forma de atuação facilita e aprofunda a relação entre a instituição e a direção das escolas, pois a USP pode contribuir, mais diretamente, na busca de alternativas de solução para os problemas que a escola enfrenta. Por outro lado, exige outra qualidade de relação com as escolas públicas fato que favorece obrigatoriamente uma nova concepção de estágio nas escolas, que resultará na chegada do professor(a) recém-formado com melhores condições de atuação e formação.

E como isso vem acontecendo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem propiciado diversos momentos e diferentes formas de formação docente, em espaços que abrangem um número considerável de profissionais. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o formar e atuar também perpassam pela construção de registros que reflitam as impressões, os relatos das equipes docentes diante da construção de conhecimentos que se discutem nesses espaços de formação.

Há que se considerar, corroborando com os estudos de Arroyo (2010), que esse sujeito em formação, ou seja, o professor, ao adentrar na escola pública traz, muitas vezes, assim como seu educando, traços de desigualdades e injustiças sociais, étnicas, de gênero e orientação sexual, do campo e das periferias como parte de sua constituição como sujeito. Portanto, ao se pensar em formação do professor temos que reconhecê-lo dentro desse coletivo diversificado.

Posto isto, é inerente se pensar que esse professor que ingressa na Rede Municipal de Ensino pode ser, também, o resultado de uma minoria que vivenciou inúmeras dificuldades em seu percurso de vida e que ao se defrontar com a realidade da escola pública, que também abarca inúmeros alunos em situações de vulnerabilidade social, tem muito a colaborar no sentido de transformar o quadro ali instalado.

Desse modo, a Rede Municipal de Ensino possibilita que esse professor(a) mediador(a) possa construir projetos na escola que, a princípio, podem se constituir como potenciais transformadores sociais, mas que com o tempo acabam também influenciando de modo positivo as questões de ensino e aprendizagem. Assim, a escola pode tornar-se também um espaço de reflexões e ações na construção de alternativas mais favoráveis, interessantes e justas aos educandos.

A Rede Municipal de Ensino compreende o processo de formação do professor como um

[...] processo indissociável da identidade humana, reveladora da sua incompletude que demanda sempre

buscas e superações numa lógica permanente, homens e mulheres em contínua transformação (SÃO PAULO, 2016, p. 17).

Ao se pensar no perfil dos docentes da Rede Pública Municipal, os registros¹ nos mostram que dos 61.341 profissionais que atuavam nas escolas, em 2012, praticamente 95% deles - 57.485 - possuíam licenciatura plena. Mesmo diante desse número, não temos garantias de que o professor se encontra apto para reconhecer a realidade presente na maioria das escolas públicas em relação às desigualdades e injustiças sociais, que acabam influenciando todo o contexto de ensino e de aprendizagem, pela sua forte imbricação, conforme já se analisou.

Desse modo, a Rede Municipal de Ensino tem compreendido a necessidade contínua de formação do professor, formação esta que se inicia em horários coletivos estabelecidos na escola por meio de Jornadas Pedagógicas, Congressos e Simpósios, bem como possibilitando a frequência a cursos de graduação, extensão e pós-graduação *stricto sensu*, oferecidos nas próprias Diretorias Regionais de Educação (DREs) e em instituições públicas e privadas de ensino.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação, em seus documentos, revela que o cenário de cursos que compõem a formação dos educadores no município apresenta diferentes possibilidades de abordagem, pois são “compostos por diversidades e desigualdades – as diferenças presentes na cidade que influenciam o dia a dia de alunos e educadores.” (SÃO PAULO, 2014, p. 24).

Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar a importância de se proporcionar condições para que os docentes se reconheçam e aproximem seus relatos do conhecimento científico, uma vez que seus conhecimentos prévios foram constituídos, *a priori*, na universidade, bem como a necessidade de se possibilitar que se identifiquem como sujeitos produtores de saberes diante de sua realidade profissional que é dinâmica e reflexiva.

No espaço escolar, enquanto espaço político, os documentos políticos e pedagógicos, construídos de forma coletiva, constituem-se em expressão das questões que envolvem a escola, seu registro e sua reflexão. E ele se constitui, sem dúvida, em excelente possibilidade de gestão democrática ao se construir e propor um projeto político-pedagógico de forma coletiva, envolvendo os(as) professores(as), alunos(as), seus responsáveis e equipe gestora.

Concordamos com Arroyo (2010, p. 1410), quando ele nos alerta que “os coletivos desiguais se afirmam presentes como sujeitos políticos no espaço público, e na agenda pública se afirmam como sujeitos de soluções políticas”. Nesse sentido encontra-se o próprio reconhecimento dos educadores como também pertencentes a estes coletivos, o que pode resultar em ações integradas e de mútuo “reconhecimento”.

1 Conforme dados apresentados na publicação SÃO PAULO, 2014.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CP nº 2/ 2015), novamente, indicam a necessária formação que valorize a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

É essa a razão porque a formação deve privilegiar a possibilidade de se compreender a escola como instituição complexa na função de promover a educação para e na cidadania, e sua participação na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições da educação básica.

Quais as características de nossas comunidades? A importância do uso de Indicadores

Esta abordagem sobre o formar e o atuar na educação básica pressupõe que a reflexão coletiva dos educadores considerem, ainda, como conhecimentos necessários, a compreensão dos cotidianos que se produzem ao redor das escolas, as possíveis interlocuções que se estabelecem e de que forma se tem enfrentado o combate ao preconceito e à desigualdade.

Há inúmeras publicações oficiais que contribuem para essa caracterização, dentre as quais destacamos: o “Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos”, o “Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo”, a “Rede Nossa São Paulo”. Esses estudos são fundamentados em pesquisas de diferentes setores sociais e trazem uma série de informações das regiões da capital paulista, que podem colaborar no diagnóstico educacional e nos debates acerca do cotidiano escolar, confrontando-os, acolhendo-os ou suscitando novos levantamentos que melhor representem os espaços educacionais.

O “Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo”, publicado em 2013, fornece dados georreferenciados dos trabalhadores, por distrito e subprefeitura, e dados georreferenciados relativos a informações geográficas, como área, população e densidade demográfica. Há, ainda, dados sociais como a quantidade de equipamentos municipais e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), que, segundo essa publicação, os distritos de São Paulo podem ser considerados como: de nível muito elevado, de nível elevado e de nível médio.

No entanto, esses dados têm que ser interpretados por aqueles que dão vida aos mesmos, ou ainda que trabalhem em sua produção cotidianamente em determinada região, e essas análises podem reiterar ou problematizar o cenário que estes indicadores constroem.

Apresentamos aqui um exercício, com alguns dos dados fornecidos por esses estudos, de três regiões enquadradas nos três níveis de IDH-M

(muito elevado, elevado e médio), que pode exemplificar de forma mais objetiva a importância do uso desses indicadores.

No nível muito elevado têm-se as Subprefeituras: 1) da Lapa: que compreende os distritos de Barra Funda, Jaguara, Jaguaré, Lapa, Perdizes e Vila Leopoldina; 2) da Mooca: que compreende os distritos da Água Rasa, Belém, Brás, Mooca, Pari, Tatuapé; 3) Pinheiros: que compreende os distritos de Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jardim Paulista, Pinheiros.

IDH-M MUITO ELEVADO			
	LAPA	MOOCA	PINHEIROS
Total de Equipamentos	93	120	45
Saúde	28	28	10
Assistência e Desenvolvimento Social	35	50	22
Educação	24	32	9
Cultura	4	8	4
Esportes, Lazer e Recreação	2	2	0
População	305.526	343.980	463.804
Área (Km²)	40,57	35,92	32,06
Densidade Demográfica (Hab/Km²)	7.531	9.576	14.467

Em relação ao IDH-M Elevado escolhemos: 1) a Subprefeitura Aricanduva, que engloba os distritos de Aricanduva, Carrão e Vila Formosa; 2) a Subprefeitura de Pirituba-Jaraguá, que engloba Jaraguá, Pirituba e São Domingos; e, 3) a Subprefeitura de Vila Maria-Vila Guilherme que engloba os distritos de Vila Guilherme, Vila Maria e Vila Medeiros.

IDH-M ELEVADO			
	ARICANDUVA	PIRITUBA - JARAGUÁ	VILA MARIA - VILA GUILHERME
Total de Equipamentos	72	164	104
Saúde	19	44	25
Assistência e Desenvolvimento Social	22	29	35
Educação	24	85	40
Cultura	5	4	2
Esportes, Lazer e Recreação	2	2	2
População	267.702	437.592	297.713
Área (Km²)	22,18	55,05	26,87
Densidade Demográfica (Hab/Km²)	12.070	7.949	11.080

No IDH-M do nível MÉDIO estão: as Subprefeituras 1) da Capela do Socorro, com os distritos de Cidade Dutra, Grajaú e Socorro; 2) a Subprefeitura de Cidade Ademar com os distritos de Pedreira e Cidade Ademar; e, 3) a Subprefeitura de Cidade Tiradentes, com o próprio distrito.

IDH-M MÉDIO			
	CAPELA DO SOCORRO	CIDADE ADEMAR	CIDADE TIRADENTES
Total de Equipamentos	188	122	114
Saúde	37	35	23
Assistência e Desenvolvimento Social	63	49	21
Educação	86	38	64
Cultura	2	0	4
Esportes, Lazer e Recreação	0	0	2
População	594.930	410.998	190.657
Área (Km ²)	132,23	30,6	15,12
Densidade Demográfica (Hab/Km ²)	4.499	13.431	12.610

Qual o diferencial da atuação do poder público em relação a essas populações? Que projeto de formação continuada seria mais adequado para a percepção e estudo dessas diferenças socioeconômicas? No que e quanto elas interferem na proposta de um currículo moderno e instigante?

A quantidade indicada de equipamentos públicos, mesmo que não estejam presentes aqueles de outras esferas da administração, não nos permitiria dizer que significam a razão direta de uma qualidade de vida mais elevada ou não, pois independente da região, os equipamentos de cultura, esporte, lazer e recreação são praticamente os mesmos. Portanto, a razão está em outra ordem. Mas como as escolas públicas e seus coletivos têm discutido isso? Como têm considerado a influência de fatores que não sejam apenas os internos às condições de funcionamento das escolas, mas considerando os fatores extramuros?

O “Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos”, dentre os inúmeros dados e indicadores que fornece, em todos os campos dos direitos sociais, permite trazer outros elementos que vão contribuindo para melhor entender essas distorções. Na tabela abaixo indicamos algumas dessas categorias.

Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos			
	MUITO ELEVADO	ELEVADO	MÉDIO
	LAPA	ARICANDUVA	CIDADE TIRADENTES
Proporção de mães com até 17 anos, por local de residência (Em %) 2010	2,64	3,71	8,37
Taxa de mortalidade por agressões (homicídio) em homens de 15 a 19 anos (Por cem mil homens de 15 a 19 anos) 2010	0	0	20,61
Proporção de domicílios com microcomputador (Em %) 2000	49,21	28,59	6,58
Proporção de domicílios com cobertura de esgoto (Em %)	98,02	98,97	93,37
Proporção de analfabetos funcionais com 15 anos ou mais (Em %) 2000	19,13	24,83	36,66
População negra (Em %) 2010	15,85	21,82	55
Taxa de mortalidade infantil (Por mil nascidos vivos) 2010	6,73	9,67	15,99
Pessoa com deficiência	2,67	3,15	2,77
Proporção de pessoas residentes com renda per capita de até meio salário mínimo (Em %)	4.01	6,31	20,75

Alguns desses indicadores são tratados também por outras fontes de informação, sem que necessariamente utilizem os mesmos parâmetros. Apresentamos, abaixo, alguns desses índices que influenciam o cotidiano escolar, mas que muitas vezes são de desconhecimento das escolas e das próprias DREs.

Rede Nossa São Paulo			
	MUITO ELEVADO	ELEVADO	MÉDIO
	LAPA	ARICANDUVA	CIDADE TIRADENTES
Percentual de nascidos vivos cujas mães tinham 19 anos ou menos, sobre o total de nascidos vivos de mães residentes. (Em %) 2015	5,44	8,29	19,12
Número de mortes por homicídio, na faixa etária de 15 a 29 anos (inclusive) ocorridos no município, por 10 mil habitantes (2014)	8	11	23
Taxa de mortalidade infantil (Por mil nascidos vivos) 2015	7,70	9,82	13,48

Surpreende, infelizmente, o número de adolescentes que se tornam mães, sem, em geral, nenhum apoio das escolas em que estão matriculadas, pois o mais comum é que elas se “evadam” das escolas, sem que as escolas saibam das razões que levaram ao abandono escolar.

Mas, mais surpreendente é a distorção regional que esses dados apontam. Se nos referenciarmos em ARROYO (2010), provavelmente, encontraremos como uma das justificativas para essa situação a leitura que se faz desses grupos, dos excluídos, dos inconscientes, sem racionalidade crítica.

Destaque-se quão significativa é a taxa de mortalidade de homens jovens, onde a metade da população se declarou negra, observe-se onde há o maior número de pessoas com renda per capita de meio salário mínimo, com maior taxa de mortalidade infantil, com o maior número de analfabetos funcionais, contrastando, por coerência, com o menor índice de acesso a microcomputadores.

Os dados fornecidos pela “Rede Nossa São Paulo” permitem dar a devida dimensão ao fator desigualdade, que terá influência na vida escolar, pois possibilita compreender onde se concentra sua produção. Enquanto no distrito de Pinheiros a violência contra homens jovens é estimada em 0,317%, na Cidade Tiradentes este percentual sobe para 7,43%. Enquanto em Pinheiros, 1,10% das jovens com até 19 anos engravidam, este percentual atinge 19,12% das adolescentes na Cidade Tiradentes. Enquanto os acervos das bibliotecas, para a faixa etária entre 7 a 14 anos, correspondem a uma média proporcional de um livro por criança ou adolescente na região da Mooca, essa porcentagem cai para 0,008, em São Mateus.

Perosa et al. (2016), em trabalho que analisa indicadores das subprefeituras, nos alertam que

[...] a tese de que a maior parte das patologias sociais em São Paulo está fortemente correlacionada [...] à pobreza e à riqueza, ou seja, o peso da dimensão econômica é significativo. Nesse sentido, [...] pode-se verificar que há um conjunto de patologias sociais relacionadas a ambos, como a reprovação escolar e o abandono do ensino médio, a gravidez antes dos 15 anos, o desemprego e os homicídios que afetam mais fortemente as regiões mais pobres da cidade: a maioria da população. (p. 662)

E concluem seus estudos, nos lembrando:

O que se procurou mostrar é que para além das grandes desigualdades que poderiam ser evidenciadas na gama completa do espaço social paulistano, no interior de uma região periférica esse processo também se faz presente, pela articulação de quatro dimensões que se interpenetram e se influenciam mutuamente: as políticas de distribuição de equipamentos da área social; a internalização da questão social urbana pelas escolas; as consequências das relações de concorrência no quase-mercado escolar; a organização didático-pedagógica das escolas. (p.666)

De certa forma, as escolas, os docentes são conhecedores destes índices, pois seus alunos os reapresentam no dia a dia escolar, lhes dão vida, mas não necessariamente recebem uma resposta solidária. Apropriar-se desses estudos, desses indicadores, sem preconceito, com a disposição de compreendê-los como retrato da desigualdade, certamente consiste, do nosso ponto de vista, na primeira grande formação continuada da vida de cada docente, e que ajudará a construir a permanente disputa de uma escola de qualidade para todos(as) os(as) alunos(as) das redes públicas de ensino.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

ATLAS MUNICIPAL DE GESTÃO DE PESSOAS. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/portal_do_servidor_-_dados_servidores_atlas_municipal_de_gestao_de_pessoas_2013_v11_1381745741.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> www.inep.org.br. Acesso em: 9 ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 9 ago. 2016.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

ÉRNICA, M., BATISTA, A.A.G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria de Direitos Humanos. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Fundação SEADE. **Sistema Intraurbano de Monitoramento dos Direitos Humanos**. São Paulo, agosto de 2012.

PEROSA, G. S.; LEITE, C. K. S.; FONSECA, F. C. P.; LEBARON, F. Patologias sociais na metrópole de São Paulo: análise socioespacial de indicadores nas subprefeituras. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 4, p. 635-657, jul./ago. 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: CEU-FOR Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Agir com a escola**: revisar, ressignificar, avaliar, replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2016.



Produção de conhecimentos nas e pelas redes de ensino:

um pouco da história e alguns caminhos para as ações

Denice Barbara Catani

Elisa Moreira Bonafe

Rita de Cássia Esteves de Aguiar

A partir da questão enunciada pelo título, apresenta-se aqui uma hipótese de entendimento dos processos de produção e circulação dos conhecimentos elaborados pelos agentes educacionais: professores, supervisores de ensino e agentes responsáveis pelos processos de formação contínua. Refletir sobre “a produção de conhecimentos nas e pelas redes de ensino” exige que tentemos, num primeiro momento, a explicitação dos termos que aqui aparecem sublinhados. A referência à produção nas e pelas redes supõe não apenas que no conjunto de escolas e instâncias administrativas de uma rede haja, sistematicamente, situações nas quais essa produção seja efetivada e possa ser posta em circulação ou, em outros termos, possa ser partilhada. Assim, uma primeira pergunta pode ser formulada a fim de conduzir nossa reflexão: haveria formas de potencializar esta produção e sua partilha entre os profissionais de modo a tornar seu trabalho mais frutífero? Quais seriam estas formas? O que pode funcionar como obstáculo para uma tal concretização? Perguntas deste gênero apresentam-se aqui, simultaneamente a algumas outras.

Ao sustentarmos a produção de conhecimentos pelos agentes educacionais das redes de ensino, a que espécie de conhecimentos nos referimos? Em outras palavras: qual é a natureza dos conhecimentos que professores, supervisores e formadores produzem? Por mais óbvio que seja, vale lembrar que as especificidades das esferas de ação de cada uma das categorias de agentes mencionados impõem características próprias aos conhecimentos nelas produzidos: o espaço da escola ou das diretorias de ensino ou das instâncias da administração central, por exemplo. As articu-

lações entre tais conhecimentos e a hipótese de uma compreensão fértil do que se passa nos processos educativos que ocorrem nas escolas tem sido, com frequência, questionadas em seu potencial transformador.

Um pouco da história da produção de conhecimentos pelos agentes educativos no Brasil

No Brasil, a história das relações entre os conhecimentos elaborados sobre a educação e o que se faz efetivamente nas escolas já é longa. Alguns dos elementos dessa história nos chegam pelo exame da constituição do campo educacional e da estruturação da profissão docente. Não é necessário que nos alonguemos muito para identificar elementos que impulsionem a nossa análise. Assim, vale lembrar que o final do século XIX e o início do século XX constituíram momentos importantes na organização da rede de escolas nos estados e no que tange aos processos de organização do trabalho docente e da categoria profissional dos professores. Do movimento de constituição do campo educacional (Bourdieu) como espaço que integra, em posições e disputas de capitais específicos, as instituições escolares, agentes e instâncias de produção de conhecimentos, sem dúvida, um dado relevante diz respeito às iniciativas dessa produção feita *por* e *para* professores. Publicações especializadas, sob a forma de revistas de ensino ou de manuais para a formação e o trabalho docente foram proliferando conforme as redes de escolas se concretizavam nos estados e criavam-se simultaneamente instâncias administrativas e entidades de defesa da categoria do magistério.

Cabe ainda assinalar que também o início do século XX conhece, em diversos estados brasileiros, o florescimento de saberes associados à inspeção escolar (em grande medida precursora das atividades de supervisão) em sua dupla função: a de controle e fiscalização do trabalho escolar em geral e do docente, em especial, e a orientação pedagógica, no caso dada aos professores, com o fim de permitir o aperfeiçoamento de seus modos de ensinar. Pode-se dizer que parte significativa do trabalho prolongou-se na configuração atual das tarefas atribuídas aos supervisores. Importa indicar tais fatos, neste contexto, na medida em que eles exprimem uma espécie de tradição da atuação dos profissionais em questão. As elaborações que se apresentavam, por exemplo, entre 1907 e 1937, à Inspetoria Geral, depois chamada de Diretoria da Instrução Pública e instâncias semelhantes, sob a forma de relatórios dos inspetores que faziam as visitas às escolas, longe estavam de pretender ser uma mera descrição de situações. Publicados nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* tais escritos continham, desde o início, avaliações acerca do cumprimento da legislação e da correta aplicação dos métodos e procedimentos pedagógicos.

Para os professores importava tanto escrever sobre experiências bem sucedidas de ensino quanto exprimir, pelas revistas especializadas, as necessidades e ideais do trabalho e da carreira docente. Desse modo é que

vemos (em São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Ceará, Bahia e progressivamente na maioria dos Estados) os conhecimentos sobre a formação, o trabalho e o controle das escolas serem partilhados pela categoria do magistério e também postos ao alcance da sociedade.

Estas referências, localizadas no momento inicial de organização do espaço profissional dos agentes educacionais, são trazidas aqui para evidenciar o empenho da categoria para com a questão da produção e partilha de saberes. (CATANI, 2003; VICENTINI; LUGLI, 2009). Acompanhar os diferentes momentos da história da profissão docente nesta perspectiva nos permite constatar a crescente complexificação do campo educacional pelo incremento e diferenciação das instituições, das delimitações disciplinares e da especialização dos cargos e funções. O impulso dado às pesquisas educacionais, a partir das décadas de 1950-1960, impôs novas configurações à produção do conhecimento pedagógico no Brasil. E, ao mesmo tempo, a formação dos educadores sendo realizada nas universidades apresenta questões vitais sobre as relações entre os saberes oriundos da pesquisa educacional, saberes ditos acadêmicos e o desenvolvimento do trabalho prático nas escolas. Muito já se discutiu a respeito, e a produção sobre a problemática é vasta. Fundamentalmente é nesse segundo momento que a criação de institutos de pesquisa (INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e CRPEs – Centros Regionais de Pesquisa Educacional, em vários Estados a partir dos anos de 1940) e das Universidades tem significativo papel na orientação das políticas educativas (LUGLI, 2002). Amplia-se, paradoxalmente, certa oposição entre os saberes especializados e os saberes advindos da experiência no trabalho escolar. Este fato é relevante e merece que consideremos as suas configurações mais recentes e, para tanto, observações feitas por Antonio Nóvoa a propósito da profissionalização no campo educacional podem ser frutíferas. Refere-se ele ao fato de a profissionalização dos professores estar ligada “à possibilidade de um saber pedagógico que não é estritamente instrumental e que pode constituir o *corpus* de conhecimentos necessários ao exercício da profissão” (apud CATANI, 2011). Na mesma oportunidade, chama a atenção para o fato de que os momentos mais significativos dos processos de produção de uma reflexão científica em educação sejam também os momentos fortes de afirmação profissional do magistério. E culmina, sustentando uma ideia que aqui nos interessa diretamente, ou seja, a de que, apesar da relação sublinhada acima, esses momentos também incluem elementos de uma desvalorização do magistério provocando, às vezes, a deslegitimação dos professores como produtores e o investimento de novos grupos de especialistas que se afirmam como “autoridades científicas” no domínio da educação. Tais ponderações nos auxiliam a pensar sobre as características atuais da questão. Sabe-se que no cerne de algumas proposições de formação contínua, por exemplo, figura uma hipervalorização dos conhecimentos científicos e uma depreciação dos saberes que se originam mediante a experiência e a reflexão sobre a prática, usando os termos de Nóvoa. Poderíamos nos perguntar, assim, quais têm sido os entraves para que uma integração de conhecimentos seja possível e o que seria necessário para que os saberes

oriundos das práticas e das reflexões sobre elas sejam reconhecidos e partilhados entre os diversos agentes educacionais nas redes de ensino. Sobre a relevância do fato, não precisamos nos estender: esse reconhecimento no Brasil e noutros países vem de longa data: palestras, publicações, debates sobre o trabalho de ensinar e outras iniciativas congêneres são encontradas fartamente na história da educação, nos três últimos séculos.

O que se põe em causa é o que decorre dessa não integração, ou seja, o distanciamento entre a concepção das práticas consideradas ideais ou da excelência dos procedimentos de ensino e a sua execução, num processo de progressivo controle externo do trabalho educativo. E, nesse sentido, ao se examinar as modalidades de iniciativas já desenvolvidas pode-se, relativamente à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constituir um itinerário histórico dos modos de valorização dos conhecimentos e reflexões dos professores.

Pensando na produção de conhecimento para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, os mais antigos documentos datados disponíveis no acervo da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação são da década de 30 do século passado. Explorando estes documentos, nota-se que se trata de material normativo e informativo, como: legislação de parques infantis; pesquisa de ascendência das crianças registradas nos parques infantis de São Paulo (LOWRIE, [193-?]); pesquisas de peso, altura e capacidade vital das crianças dos parques infantis de São Paulo (REIS, [193-?]). Seguem-se algumas observações sobre a forma como tais produções ilustram as tentativas de elaboração e partilha de conhecimento na Rede.

Somente a partir dos anos de 1950 é que começam a surgir as primeiras publicações datadas com foco na formação continuada. Os primeiros documentos com data provável identificada tratam do que hoje concebemos como Educação Infantil. Interessa notar alguns trechos de uma publicação voltada para as atividades lúdicas através dos tempos, que revela as concepções da época: “Hoje não mais se discute se a educação do povo se constitui a base da ordem social. A disciplina dos povos e a grandeza das Nações dependem da formação da infância” (SÃO PAULO, 1950, p.1). “É pela educação popular que o Estado assegura as noções de higiene, de ordem e de disciplina, que formam a harmonia social” (SÃO PAULO, 1950, p. 2). O material revela que o jogo, como elemento educativo, trazia como principal benefício a formação do que se consideravam bons hábitos infantis.

Pelo teor do documento ficam marcados os objetivos para a educação escolar naquele período histórico: apesar do documento tratar de jogos na Educação Infantil, a ênfase está na manutenção da ordem e da disciplina, do cuidado com o corpo e com a saúde, mas pouco aparece a ludicidade e o conceito de infância, sendo que o livre brincar é incentivado por ser considerado um poderoso elemento para a aprendizagem, a formação intelectual e o “ajustamento social” da criança.

O material citado tem potencial formativo por seu conteúdo: retomada histórica, contextualização e apresentação de brinquedos e brincadeiras adequados para estimular cada faixa etária, sempre com fundamentação teórica.

No ano de 1961 houve a publicização de planos de aula sobre redação e ortografia. O material inicia-se com uma parte teórica sobre o ensino de redação no 3º ano e traz uma observação sobre as notas:

Muito mais interessantes do que Notas, serão os comentários estimuladores e (muito principalmente estes!) sobre os exercícios que a Mestra poderá escrever nos cadernos de seus alunos. Se a professora quiser dar notas, é claro, poderá fazê-lo à vontade mas, numa composição, principalmente criadora, as notas jamais deverão medir os erros gramaticais, ortográficos ou outros que os alunos cometeram, mas sim, o esforço por eles dispendidos para a realização da tarefa. (SÃO PAULO, 1961, p. 11).

Após a parte teórica, o material segue com sugestões de planos de aula que apresentam exercícios de fixação, ditados para verificação da aprendizagem, exercícios para reconhecimento de palavras isoladas, com o destaque de que já deveriam ter sido trabalhados antes com o uso da cartilha. As atividades apresentadas servem de modelos para que sejam utilizados por outros professores. É possível concluir que, apesar do reconhecimento dos saberes e experiências das duas autoras, havia uma forte tendência do material para que fosse aplicado e replicado pelas professoras de 3º ano.

Neste material fica evidente, por sua redação e apresentação de atividades prontas para serem aplicadas, uma concepção de formação mais identificada com o ensino tecnicista, onde especialistas transmitem seus conhecimentos sob a forma de instruções que devem ser seguidas “a risca” pelos profissionais da educação, especialmente os docentes, como soluções prontas, independente dos contextos em que estavam inseridos. O trecho destacado anteriormente sobre as notas poderia indicar, para os professores, uma reflexão sobre a avaliação do aluno e do processo, no entanto dado o modo como foi escrito, essa reflexão fica em segundo plano, sendo destacada a instrução de como deve fazê-la.

Considerando que se trata de uma retomada histórica dos primeiros documentos produzidos na Secretaria Municipal de Educação - SME para e pela Rede Municipal, e que mais de meio século se passou desde a publicação dos planos de aula de ortografia e redação e das atividades lúdicas através dos tempos, a partir deles, e olhando para a realidade atual, é possível fazer algumas perguntas:

- ☀ Qual o foco, atualmente, dos documentos produzidos pela e para a Rede no que se refere à Educação Infantil? Ele se aproxima ou se afasta da concepção presente na década de 1950?
- ☀ E qual o foco das diversas práticas nas Unidades de Educação Infantil? Estão em consonância com os documentos de qual época?
- ☀ As ações dos agentes formadores e supervisores se aproximam de qual concepção: a manutenção da ordem e disciplina ou a valorização da aprendizagem?

- ☀ A característica de *transmissão de conhecimento por meio de material a ser replicado*, como um manual de instruções, ainda é uma tendência nas publicações atuais? Sendo ou não presente, ela ainda é desejada pelos profissionais de educação?
- ☀ É possível um modelo de formação com foco na apresentação de soluções, independente do contexto, que considere os saberes e experiências dos docentes?

As respostas às perguntas aqui apresentadas dependerão das concepções que embasam as práticas do leitor, mas indicam fortemente uma reflexão sobre os momentos nos quais se ancoram tais práticas. Ligam-se elas, ainda hoje, a percepções e modos de entendimento gerados na década de 1960 ou operam apropriações novas sobre antigas inspirações?

Conhecer os saberes que os agentes educativos produzem

Como dissemos inicialmente, sobre a natureza dos conhecimentos produzidos *por* e *para* professores, várias questões aparecem. Por exemplo, podemos refletir especialmente sobre o caso dos professores: a) como eles os sistematizam para si próprios e para o aperfeiçoamento de seu trabalho? b) como partilham tais conhecimentos com os colegas? c) em que âmbito se dá esta partilha (na unidade institucional, nas redes sociais, em instâncias administrativas)? d) como documentam esse trabalho de produção? e) como o submetem à crítica e aperfeiçoamento?

Atendo-se aos conhecimentos produzidos pelos professores e, considerando a escola como um dos contextos no qual eles podem (devem?) ser compartilhados, pode-se, por exemplo, perguntar: as experiências pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais são utilizadas nos horários coletivos? São objeto de reflexão do grupo? Como são feitas as publicações dos trabalhos nas escolas e para além das próprias escolas?

Há o compartilhamento com Unidades próximas? Sem desconsiderar a importância fundamental de utilizar os conhecimentos do próprio grupo no coletivo e no contexto escolar, a tecnologia e as redes sociais também podem contribuir para aumentar o alcance na partilha de conhecimentos e intercâmbio de experiências educativas.

Questões desse mesmo tipo também se configuram para gestores de modo amplo e, em especial, para os supervisores e formadores. Ao nos determos sobre a produção oriunda do trabalho dos supervisores de ensino, podemos ressaltar o saber que se deriva de uma espécie de tradução dos preceitos da legislação sob a forma de recomendações presentes na avaliação global que elaboram sobre as Unidades Educacionais. Sem reduzir-se apenas a esta dimensão, entende-se que os termos de visitas que descrevem a análise feita sobre o trabalho da escola também consubstanciam sabe-

res sobre as ações pedagógicas e administrativas consideradas ideais pelos agentes supervisores e órgãos oficiais. Cuidadosas análises de tais documentos devem evidenciar justamente as características dos conhecimentos formulados por este grupo profissional. O que se segue é a necessidade de compreender como este corpo de saberes se socializa ou é partilhado por todas as instâncias envolvidas na ação pedagógica: professores, diretores, administradores centrais e outros agentes. Como fazer para que esse processo de partilha dos saberes seja o mais fértil possível? A escrita e a análise dos documentos que registram a ação supervisora devem ser o objeto de uma construção contínua que disponibilize o potencial transformador que a circulação desses conhecimentos podem ter para os processos educativos.

Um programa de formação contínua para supervisores muito se beneficiaria do estudo sistemático da escrita e da análise específica dos conceitos e qualificativos que integram as avaliações e orientações presentes nos termos de visitas. É lógico que não se trata da análise da escrita, de um ponto de vista meramente gramatical ou em mescla com a análise psicológica do processo, tal como alguns propugnam hoje. Trata-se, sim, de um investimento no qual, de um ponto de vista sócio-histórico, se procura desentranhar, em dupla vertente, os usos das expressões e valores que se fazem presentes nas avaliações e traduções que os supervisores formulam mediante os termos de visitas. Esta dupla vertente de análise pode mostrar, de um lado, o que as produções devem à verificação de um estrito cumprimento das normas legais traduzidas pelo entendimento dos supervisores, e o que devem a concepções teóricas acerca da natureza do seu trabalho. De outro lado, a análise deve também incidir sobre a formação das categorias de excelência que regem estas avaliações. O bom, o mau e o regular cumprimento das normas bem como o investimento, o empenho e os resultados são, sem dúvida, apreciados segundo uma lógica que consubstancia, organiza e exprime valores (quase sempre evidenciados pelo recurso à adjetivação tal como ressaltam P. Bourdieu e M. de Saint Martin em seu texto “As categorias do juízo professoral”, 1975). Seria o caso de se investigar na prática das escolas, na invenção das práticas profissionais e nos próprios conhecimentos mobilizados para a formação pedagógica as diversas maneiras, figuras e representações que são empregadas para determinar e nomear o que é excelente e também o seu oposto. Estudos já se fizeram a respeito e entre eles pode-se lembrar: Silva, V. B. e Alves, C. A. C., 2015 e Silva, V. B. e Catani, D. B., 2015.

A atenção para com a escrita dos documentos que se configuram como termos de visitas pode ser útil para problematizar (desnaturalizar) as práticas da avaliação supervisora e orientar a redefinição de ações nas escolas e instâncias administrativas, caso sejam concebidos como mais do que o registro automatizado ou padronizado de um juízo que sustenta a adequação ou inadequação das práticas escolares e gestoras. Cabe ainda assinalar a importância de se conhecer os processos que se constituíram pelas práticas dos profissionais, em outros momentos históricos e que colaboraram para instaurar o que se faz hoje. Conhecer o enraizamento sócio-histórico e pedagógico de nossas próprias práticas auxilia o investimento de aperfei-

çoar o trabalho sem, necessariamente, refazer caminhos já bem trilhados, mas beneficiando-se dos ganhos que já se obteve nesses circuitos (CATANI; VICENTINI, 2006). Tal possibilidade depende certamente de conhecermos os modos pelos quais construímos individual e coletivamente as práticas do trabalho. Um exame das características da escrita supervisora pode conduzir a um fértil processo de elaboração dos conhecimentos para os quais se deverá pensar estratégias de sistematização e circulação que favoreçam a partilha entre as diversas instâncias envolvidas nas ações educacionais e escolares. É óbvio que não se trata de superestimar os resultados potenciais da análise da escrita supervisora, mas de postular que a empreitada, de fato, pode concorrer para uma melhoria das ações.

Algumas possibilidades de trabalho para ações de formação pautadas na análise dos conhecimentos produzidos por professores, supervisores e formadores

Observando mais atentamente os últimos anos, é possível notar que a SME tem uma perspectiva de valorização dos conhecimentos produzidos pelos diferentes educadores. Alguns sinais dessa intencionalidade estão apresentados na Portaria que institui o Programa de Inovações Pedagógicas e de Gestão na Rede (2014), quando se refere à “importância de valorização de trabalhos de autoria que se constituem e se consolidam em legados dos profissionais da educação à rede municipal de ensino”. No Parágrafo único de seu artigo 1º, ficam ainda mais evidentes os objetivos do Programa:

Parágrafo único - O programa de que trata o caput deste artigo terá como objetivos principais:

I – valorizar os profissionais da educação com experiência acumulada na rede municipal de ensino e em exercício nas unidades educacionais, nos órgãos centrais e regionais da Secretaria Municipal de Educação e que se encontram nas últimas referências;

II - reconhecer e compartilhar com a rede municipal de ensino as experiências de autoria dos profissionais da educação municipal, que possuam caráter de replicabilidade;

III - qualificar os profissionais da educação como produtores de conhecimentos a fim de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas;

IV – contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação;

V – possibilitar a formalização e constituição de recursos pedagógicos públicos, que contenham as experiên-

cias adquiridas dos Profissionais da Educação ao longo do seu percurso na educação municipal, a fim de torná-los um legado tanto para a Rede Municipal de Ensino quanto para outras redes públicas.

A transcrição do artigo permite notar a intenção clara de que haja o reconhecimento dos conhecimentos produzidos pelos professores, coordenadores, diretores e supervisores em função de suas experiências profissionais, de modo que elas possam ser compartilhadas com outros educadores. No entanto, no momento atual, que pode ser considerado de consolidação de uma proposta político-pedagógica, ainda não se observa ter sido possível efetivar a publicização dessas ações (práticas pedagógicas e de gestão) para toda a Rede. Não nos referimos a simples divulgação, mas a oportunidade de todos os profissionais da Rede conhecerem profundamente os projetos desenvolvidos, podendo entender sua concepção, objetivos e metodologias, de modo a encontrar possibilidades de criar e utilizar práticas que façam sentido para sua realidade. Sem essa publicização com os pares, as experiências ficam restritas ao conhecimento do profissional que desenvolveu a prática inovadora e daqueles que tiveram acesso direto ao projeto, ou o vivenciaram de algum modo, geralmente uma ou mais turmas de determinada Unidade Educacional.

A partilha de conhecimentos produzidos pela Rede não depende somente de iniciativas do Sistema de Ensino. A própria Rede se organiza, muitas vezes, em grupos de páginas sociais, ou por meio da publicação de matérias de revistas educacionais ou jornais e periódicos produzidos pelas Unidades Educacionais ou Diretorias Regionais de Educação.

Ainda pensando no compartilhamento e valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores, os Congressos, com a organização de relatos de práticas, se configuram em espaços de aprendizagem coletiva e reconhecimento das experiências desenvolvidas em diferentes regiões da cidade. Experiências estas que têm potencial para despertar o interesse por novos conhecimentos e inspirar novas práticas educativas.

A partir das possibilidades apresentadas nos parágrafos anteriores e retomando o tema central deste texto, cabe lembrar que a atuação das diversas instâncias de agentes educativos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo a caracteriza como produtora de muitos conhecimentos. Ela conta com a diversidade dos territórios e das experiências dos que nela atuam. No entanto, quem são os interlocutores destas experiências? Quais são os profissionais que ajudam a identificar práticas e saberes construídos no interior das Unidades Educacionais e divulgá-los em outros contextos? Pensamos em diferentes agentes:

- ☀ Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola, que por sua proximidade com os educadores e educandos, têm maiores possibilidades para reconhecer práticas inovadoras e saberes construídos com potencial para serem compartilhados;

- ☀ Supervisor Escolar, que por atuar em uma microrregião, mas nem por isso distante das Unidades Educacionais (UEs), pode identificar e dar visibilidade ao conhecimento produzido nas UEs;
- ☀ Formadores das Divisões Pedagógicas (DIPED). Esses profissionais, que também são da própria Rede, atuam como formadores e, nos diálogos e debates desenvolvidos nos cursos e eventos, podem conhecer e oportunizar a publicização dos saberes construídos por seus colegas de trabalho, não apenas como “troca de experiências”, mas como oportunidade de aprofundamento em áreas e temas que são demandas e construções dos próprios profissionais da Rede. Certamente as atividades com as quais se pode gerar conhecimento, inovação e partilha, tal como aqui se explicitou, também dependem de uma ação conjunta no sentido de se compreender processos de produção e sua especificidade no campo educacional.

Pode-se citar algumas iniciativas, na Rede Municipal, que tem buscado valorizar iniciativas inovadoras instituindo premiações (Lei nº 14.915, de 2009, que prevê o Prêmio “Professor em Destaque” e propõe-se a identificar experiências bem sucedidas que contribuam para o aprimoramento da educação no Município de São Paulo. A iniciativa contempla, sem dúvida, uma política de valorização da ação pedagógica. O exemplo da proposição em 2015 de premiar trabalhos inovadores sobre os eixos principais da ação educativa que está sendo desenvolvida pelas escolas confirma o que está sendo dito. Assim, diálogo com a comunidade- relação escola e comunidade, protagonismo dos alunos- autoria, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, organização dos tempos e espaços educativos, múltiplas linguagens de crianças, jovens e adultos no cotidiano da educação básica e educação para as relações étnico-raciais aparecem como os grandes princípios organizadores que devem ordenar as ações pedagógicas e concretizarem-se mediante práticas inovadoras. O que pode aqui ser sublinhado é que a ideia do reconhecimento do trabalho contempla e favorece a possibilidade de produção, sistematização, publicização e partilha de conhecimentos e experiências gerados nas escolas pelos docentes e outros agentes. Vinculados a cada um desses princípios - eixos descortinam-se alternativas de socialização que ficam na dependência de se cultivar a estruturação de espaços, tempos e formas para que as produções ganhem alcance, na Rede, entre o maior número possível de agentes.

Em síntese, podemos sustentar, concordando com Boaventura Sousa Santos (1987), que se lutamos hoje pela produção de “um conhecimento compreensivo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”, reconhecemos que a geração do conhecimento educativo pelos agentes das redes de ensino e pelas universidades e as múltiplas formas de apropriação do conhecimento escolar são facetas das relações en-

tre os sujeitos e as suas realidades e entre os sujeitos e os saberes. Assim, conhecer como se dão esses processos em cada instância e em cada grupo deve incrementar nosso potencial de criação. Conhecimentos sobre o nosso trabalho são em grande parte conhecimentos sobre as nossas vidas. São pessoais, mas transferíveis e assim podem ser partilhados. Ainda com o citado autor reconhecemos que “todo conhecimento científico é autoco-nhecimento” e por consequência “todo desconhecimento é auto-desconhecimento” (SANTOS,1987). Se tais supostos estão também presentes nos princípios que ordenam a proposta educativa que valorizamos são eles, os supostos que corporificam a ideia de implicação ou de envolvimento de todas as pessoas na produção de conhecimentos que, dizendo respeito a uma dimensão, esfera ou questão humana, dizem respeito a todos e a cada um.

Compreender esse enraizamento dos saberes no plano individual e no coletivo, no particular e no global impõe-se como finalidade da tarefa educativa e como condição das diversas modalidades do exercício profissional docente, seja dos professores ou dos formadores, que inventam sua ação pedagógica nas práticas do cotidiano pela integração de conhecimentos formalizados e de conhecimentos advindos das experiências (muitas vezes ainda a serem sistematizados). Há nessa perspectiva uma forte convicção na necessidade de dar a conhecer e reconhecer o caráter produtor das tarefas educativas, do trabalho de aprendizado dos estudantes e das atividades pedagógicas e de gestão. Tais propósitos, em nosso entendimento, são condição para a hipótese desejada da geração, circulação e partilha do conhecimento no campo educacional.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Profissão docente, trabalho e conhecimento no campo educacional brasileiro. In: PASSOS, Mauro (Org.). **A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.49-67.

_____; VICENTINI, Paula Perin. **Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

LOWRIE, S. H. **Ascendência das crianças registradas nos parques infantis de São Paulo**. São Paulo: PMSP, [193-?]. 45 p.

LUGLI, Rosário S. G. **O trabalho docente no Brasil: os discursos dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)**. 2002. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

REIS, João D. B. **Peso, estatura e capacidade vital das crianças dos parques infantis de São Paulo**. São Paulo: PMSP, [193-?]. 27 p.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura do Município. **As atividades lúdicas através dos tempos**. São Paulo: PMSP, [195-?]. 125p.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura do Município. **Planos de aulas 1961**: planos de aulas sobre redação e ortografia. São Paulo: PMSP, 1961/1967. 26p. Palestra.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.292, de 30 de julho de 2014**. Institui na Secretaria Municipal de Educação o Programa “Inovações Pedagógicas e de Gestão na Rede”, para profissionais da educação integrantes da carreira do Quadro do Magistério Municipal, que se encontram nas referências que especifica e dá outras providências. São Paulo, 2014.

SILVA, Vivian B.; ALVES, Caio A. C. Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica. In: CATANI, Denice B.; GATTI JR., Décio (Org.). **O que a escola faz?: elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 373-40.

_____; CATANI, Denice B. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente. In: SIMÕES, Regina H.; TEIXEIRA, Rosa L.; MENDONÇA, Waleska P. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. p.197-228.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário S. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.



Avaliação: para além dos muros da checagem, uma estratégia para aprender

Karen Martins de Andrade (Secretaria Municipal de Educação – São Paulo)

Maria Cristina Rodrigues (Secretaria Municipal de Educação – São Paulo)

Rita de Cassia Gallego (Universidade de São Paulo)

Vivian Batista da Silva (Universidade de São Paulo)¹

A avaliação para a aprendizagem é uma forma de enfatizar, a todo o momento, que quando se avalia bem o aluno aprende melhor; e que o aluno e o professor podem ampliar o conhecimento de si, de seu processo de estudos, das disciplinas e da reflexão sobre suas habilidades.

(Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios 2)

O trecho acima foi extraído do Programa Mais Educação, publicado em 2014 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Ele diz respeito a um dos temas mais debatidos e mais caros para os profissionais da Rede, a avaliação. Esta foi pauta de inúmeras reuniões, entre as quais destacamos aqui as que se realizaram entre Supervisores Escolares, membros da Divisão Pedagógica (DIPED) e especialistas da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade e aconteceram em dois momentos. Primeiramente, em finais de 2014 e, depois, em finais de 2015. Foram encontros privilegiados, sem dúvida, porque em meio às inúmeras tarefas cotidianas que perfazem o trabalho de todos os envolvidos, essas oportunidades uniram diferentes profissionais para trocas, leituras e discussões acerca de medidas expressas no Programa Mais Educação (2014), por exemplo, de contribuições presentes em textos teóricos que nos inspiram e nos convidam à refle-

¹ Nossos agradecimentos especiais a Cláudia Regina Dias Branco, pelas contribuições dadas na reunião preparatória do artigo.

xão bem como das ações e dos desafios cotidianos relativos às práticas de avaliação na escola. O que queremos registrar aqui, no presente capítulo, são vozes que concebem e vivem a avaliação, em diferentes perspectivas, construindo um olhar rico para a compreensão de nossas propostas e para a complexidade dos desafios que assumimos.

Avaliação, os muros da checagem

A avaliação é um tema bem conhecido entre nós, afinal de contas, em nossas lembranças de alunos e professores são muitos os relatos de situações de prova, notas, reprovações, recuperações. Muitas dessas memórias são revestidas de tensão, medo, fracasso... Quando nos interrogamos sobre o que vivemos em nossos tempos de escola, podemos nos dar conta com uma certa facilidade do que significa ser avaliado. Para que estudamos? Para que fazemos as provas? O que as notas dizem? O que se faz com elas?

Os encontros de formação que tivemos nas DREs começaram justamente com uma reflexão sobre as práticas de avaliação na nossa trajetória escolar, quando todos nós fomos alunos, e, em seguida, sobre os desafios encontrados pelos supervisores(as) no que diz respeito a esse tipo de experiência nas escolas pelas quais são responsáveis. As falas deixam entrever o quanto a avaliação é peça-chave de uma disciplina propriamente escolar, usada inclusive para garantir o bom comportamento dos alunos ou para puni-los quando se considerar conveniente. Carlos Brandão (2009), no ex-certo a seguir, parte de uma coletânea sobre a sala de aula, destaca:

Conto um caso exemplar, mas no final da história traio os meus companheiros de destino escolar e louvo a inteligência do professor em questão. Passou-se no [Colégio] Pedro II, nos seus melhores tempos, segundo quem contou. Antes da aula de um professor de Matemática (de resto, conhecidíssimo), a primeira do dia, os alunos introduziram por um portão de trás do pátio do colégio, um burro. (BRANDÃO, 2009, p.115)

Trata-se de relato exemplar e sugestivo de nossas próprias vivências, sobretudo no tocante à avaliação e aos vínculos que, na escola, são construídos com a punição. O caso do burro termina justamente com uma “prova surpresa”, anunciada pelo professor após o mau comportamento da turma. Com o burro em sala, o:

professor veio, viu o que havia. Se se espantou, disfarçou. Fez a chamada como de costume, escreveu no quadro negro a síntese da matéria e deu a aula inteira, palavra por palavra. Terminada, virou-se para o atento animal a quem dirigiu o ensino, todo o tempo, e disse: “agora você vai e avisa aos seus colegas que a aula de hoje é matéria para a prova de amanhã”. (BRANDÃO, 2009, p.115)

Instrumento de poder e também de checagem do quanto se aprendeu na escola, a avaliação percorre um caminho que vai da verificação, ou seja, o aluno é posto à prova para vermos o que de fato ele aprendeu ao final de um percurso. Isso é mensurado em notas que, supostamente, indicam os resultados na forma de números (numa escala de zero a dez) ou de conceitos (como os famosos A, B, C, D ou E) que, de uma maneira ou de outra, classificam os alunos, indicando se são bons ou maus, fortes ou fracos, se aprenderam ou não.

É com esse parâmetro que o destino dos estudantes historicamente se definiu, nas aprovações para as séries escolares seguintes, nas reprovações ou mesmo nas expulsões. Certamente, essa descrição é muito próxima de nós porque podemos identificar isso nas nossas experiências escolares e nas de nossos irmãos ou amigos. Ela pode até nos parecer banal porque, de fato, esse tipo de funcionamento segue regras de uma *gramática escolar* (TYACK, 1974) que se consolidou desde o século XIX em diferentes países como a *única, melhor maneira* de ensinar nas escolas ou, como se afirma na língua inglesa, foi assim que se constituiu uma espécie de *one best system* (TYACK, 1974), por meio de um modelo tão forte que ainda hoje é visto por muitos como a *única alternativa possível* de escolarizar.

Grosso modo, essa gramática escolar evoca a relação constituída entre idade, série e conhecimento, sendo o ensino realizado mediante a lógica da homogeneidade, segundo a qual se ensina a mesma coisa, ao mesmo tempo para alunos com idade igual ou próxima. Consagra-se, assim, o *método simultâneo* como o método mais moderno a ser utilizado nas escolas graduadas ou seriadas difundidas no decorrer do século XIX e fortemente nas primeiras décadas do século XX, no caso brasileiro. Esse método, ao pressupor que o ensino deve ocorrer ao mesmo tempo para todos, institui a ambição de que todos também devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo, devendo ser avaliados no mesmo momento e da mesma forma. Mediante essa lógica, o exame/a prova escrita e oral vai se configurando como a forma mais legítima de avaliar os alunos e assim dar o veredito no fim de cada série: aprovado ou reprovado. Nessa lógica, qual a relação estabelecida entre avaliação e aprendizagem? Ser avaliado é entendido como uma possibilidade de aprender mais? São essas questões que se colocam como importantes a partir, principalmente, da década de 1980 e, de forma especial, nos anos 2000. Elas querem, sobretudo, mudar a lógica da avaliação como checagem, a partir da qual os alunos são classificados como bons ou maus para, dependendo do caso, serem excluídos dos bancos escolares. Se queremos uma escola onde todos possam aprender – e esse é nosso intuito – transformar nossas práticas de avaliação é fundamental.

Avaliar para aprender

Embora familiar e marcada por práticas de *sofrimento social* (BOURDIEU, 2008) e exclusão, as formas pelas quais temos vivido a avaliação são difíceis de serem transformadas, ainda que nos empenhemos para isso. As

representações correntes sobre avaliação assim postas em pauta associam-na a provas que testam o que se aprendeu ou não e a notas que mensuram esses resultados. A equação pode parecer simples: avaliação é igual a provas, que são iguais a notas.

Logo, comumente entende-se que na ausência de provas não há avaliação. Assim, na Educação Infantil não há avaliação?! Ou, ainda, a prova, se presente em propostas mais formativas é vista como prática tradicional, mas será que está na prova o problema dos males da avaliação? Talvez isso possa explicar a perplexidade gerada por medidas que “mexam” na lógica conhecida sobre avaliação (ensina-se, dá-se uma prova, atribui-se uma nota), pois é ela que se supõe garantir o empenho dos alunos.

Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas *suficientes*. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e trapaça, a sedução e a mentira por pena. (PERRENOUD, 1999, p.151)

Como sugere Perrenoud (1999), em um sistema escolar comum, somos conduzidos a concluir que “sem nota, para que estudar?”. “Sem corretem o risco de serem reprovados, os estudantes não se esforçam, a autoridade do professor pode se perder facilmente” (PERRENOUD, 1999, p.149); essas são impressões comuns expressas quando se propõe mudanças nas formas de avaliar a aprendizagem dos alunos. Em quantas falas de professores, alunos e das mais variadas pessoas que falam sobre a escola não podemos notar esse tipo de representação? Discutir o retorno da possibilidade de reprovação posto pelo **Programa Mais Educação** (2014) significa tocar nessas representações, em um processo de reformas escolares vividas pela Rede na busca de práticas que, antes de mais nada, favoreçam as aprendizagens. Se é fácil reconhecer que, tradicionalmente, a avaliação mistura-se a experiências difíceis, mais ligadas à necessidade de tirar nota do que propriamente de se aprender, podemos transcrever a fala de Philippe Perrenoud (1999, p.145) quando ele afirma: “Mudar a avaliação é fácil dizer!”.

Ao mesmo tempo, vale ponderar com o autor que: “Nem todas as mudanças são válidas. Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção das tabelas, o regime das médias, o espaçamento das provas” (Perrenoud 1999, p.145). Em que medida as propostas no **Mais Educação** (2014) e muitas iniciativas vividas em nossas escolas vão mais longe do que medidas de ordem técnica? Até que ponto elas podem, e querem, se colocar “na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”?(Perrenoud, 1999, p.145).

Colocamo-nos, neste artigo, na posição de professores e formadores que sabem ser impossível mudar radicalmente as práticas de avaliação sem se investir na profissão docente, nos alunos e na organização escolar como um todo. Excluir a possibilidade de reprovação, por exemplo, sem uma discussão e iniciativas mais amplas pode ser perigoso, ainda que uma

medida como essa esteja pautada por ideias sedutoras do ponto de vista teórico ou das leis que regulam o ensino. Não queremos com isso afirmar que o fim da reprovação é mesmo o fim do estímulo ao estudo, como creem as representações dominantes de avaliação.

Entretanto, se essas representações ainda estão muito arraigadas, elas podem gerar mal-entendidos e efeitos que não necessariamente favoreçam o ensino. Há que se evitar confusões e construir uma *cultura pedagógica* (PERRENOUD, 1995) e *escolar* (JULIA, 2001; ESCOLANO, 1992; FRAGO, 1996) arquitetada para favorecer as aprendizagens. Isso significa explicitar nossas inspirações e dar a conhecer experiências que, de diferentes modos, vêm fazendo a avaliação menos punitiva e seletiva e mais *formativa* (PERRENOUD, 1999). É esse o intuito que nos move nas páginas que se seguem. Vamos tratar de aspectos fundamentais para se pensar e viver a avaliação nessa perspectiva. Se buscamos as aprendizagens, precisamos atentar para as especificidades desse processo. Uma das entradas, sem dúvida, refere-se aos diferentes níveis de ensino. O que significa avaliar os alunos pequenos? E no Ensino Fundamental? Quais são nossos desafios nesse sentido?

Diferentes tipos de avaliação, diferentes níveis de ensino: avaliar a aprendizagem na Educação Infantil, seus instrumentos e desafios

A avaliação na Educação Infantil perpassa historicamente por uma construção não linear, cheia de questionamentos e tem criado cada vez mais condições para pensar sobre as vivências, aprendizagens e desenvolvimentos das crianças e dos bebês, contrapondo muitas vezes a ideia construída de avaliação como produção para provar, medir o que as crianças e os bebês sabem e o que não sabem. Contrapor essa lógica da avaliação como tempo, lugar e método de averiguação “do outro” não tem sido fácil, conforme se assinalou anteriormente, pois é necessário desfazer-se totalmente de uma concepção de avaliação quantitativa e punitiva e pensar a avaliação como possibilitadora e ampliadora das potências das crianças e dos bebês, para isso há a necessidade de olhar-se e perceber-se no processo avaliativo, e como os tempos, espaços e ações estão planejadas para favorecer esse percurso.

O viés dessa avaliação é problematizar a ação de vários sujeitos e elementos envolvidos no processo (pais, educadores, espaços, equipe gestora, materiais oferecidos e planejamento). E, dessa forma, garantir que a avaliação tenha um caráter formador, organizador e produtor de conhecimento, tirando a responsabilidade de um único sujeito (o avaliado, o “medido”), como aquele que deve aprender e não aprendeu e, por isso, sempre é tido como culpado de qualquer fracasso relacionado ao ato de avaliar. A avaliação que pune e busca os culpados não dialoga com uma avaliação que compõe, que respeita ritmos, amplia repertório, ajuda a repensar práticas e a construir o conhecimento.

Felizmente, segundo relatos de alguns supervisores e professores dos DIPEDs, alguns Centros de Educação Infantil (CEIs) têm revelado a possibilidade de se realizar a experiência democrática de escuta a toda comunidade, não só escolar, mas de todo o entorno, em um processo de autoavaliação que tem promovido às crianças e a todos os envolvidos diversos avanços, trazendo elementos novos. No documento **Mais Educação** (2014), as especificidades desse nível de ensino são reconhecidas ao se propor relatórios descritivos individuais, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, produções das crianças, enfim, uma série de recursos que apenas nos últimos anos têm sido reconhecidos como materiais de avaliação e de aprendizagem. Sua intenção afasta-se das práticas classificatórias e segregacionistas que historicamente caracterizam a escola.

Diferentes tipos de avaliação, diferentes níveis de ensino: avaliar a aprendizagem no Ensino Fundamental para além das provas

Se na Educação Infantil há maior tendência e preocupação de que a avaliação assuma seu caráter qualitativo, na essência, e considere o percurso de cada criança, no Ensino Fundamental evidencia-se sua fama de “senhora muito mal falada”, apelido dado por Francisco José Soares (Revista Magistério, n. 4, 2015). É nesse nível que os alunos são iniciados nas tão temidas provas bimestrais, de final de ano ou de semestre. Mesmo aquelas que são feitas em outros momentos do calendário escolar, até mesmo sem aviso prévio aos estudantes, as temidas “provas surpresa”. O caso de Carlos Brandão (2008), evocado no início de nosso capítulo, é exemplar desse tipo de avaliação. Talvez a maior parte das lembranças de quem passou pela escola envolva práticas como essas.

Segundo as representações correntes entre educadores, pais e alunos, é no Ensino Fundamental que “a coisa fica séria”, momento a partir do qual será necessário “provar” o que se sabe e a que se veio. Muito dessa construção está no imaginário cultural e social, na expectativa de que todos cresçam e possam demonstrar sua eficiência. Mas precisamos situar o diálogo no que representa essa etapa do ensino. Há diversas discussões em pauta sobre o quanto essa transição da etapa infantil para a fundamental não considera a criança em sua essência, em seus anseios e necessidades. Rapidamente, as brincadeiras e vivências dão seus lugares a uma rotina escolarizada e, para medição da “qualidade”, a avaliação formal se instala.

Ressaltamos acima o termo qualidade para que possamos questioná-lo em sua real concepção. Isso porque a educação e o sucesso das aprendizagens estão comprometidos com resultados qualitativos e não estritamente quantitativos como ocorreu, e ainda ocorre, em muitas instituições escolares. Mas essa análise do que é bom, daquilo que a criança e o jovem conseguem demonstrar, depende dos critérios utilizados por um ator importantíssimo, o professor.

Conforme explicitado por Luckesi (2009), avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, com vistas a reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não pode se restringir à função classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva, segundo o mesmo autor. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, pode se tornar excludente, já que, quase sempre, não se destina à construção do melhor resultado possível. Tal ato relaciona-se, na maior parte das vezes, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem como intuito construir os melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, podem ser considerados atos praticamente opostos. Porém, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, muitas vezes, não atentam para essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação (LUCKESI, 2009).

As crenças dos educadores, suas histórias e até mesmo seus percursos escolares influenciam consideravelmente na concepção de avaliação. Não raro os momentos avaliativos são pensados como ocasiões de provas, com questões pensadas para serem difíceis, verdadeiros enigmas, as escolhas de temáticas indagadas podem estar naquilo que o aluno nem imaginou que seria perguntado, com a presença das famosas “pegadinhas”.

Por trás dessa dinâmica pode estar uma grande perda de oportunidade: a de entender e aplicar os momentos avaliativos como estratégias de ensino e aprendizagem. Desta forma, a avaliação pode e deve ocorrer dentro do processo, com a finalidade objetiva de entender os pensamentos, as concepções e as hipóteses dos estudantes. Quais conceitos foram incorporados? Quais situações precisam ser vivenciadas, reforçadas? Há dificuldades individualizadas ou coletivas? Que tipo de recuperação é a mais adequada aos resultados apresentados? Enfrentar essas questões significa dar alguns passos no sentido de uma outra lógica de avaliação – aquela preocupada em promover novas aprendizagens.

Vivendo a avaliação formativa e processual

Afora Luckesi, mencionado anteriormente, é crescente o número de livros, artigos e estudos que privilegiam a avaliação em sua dimensão formativa, a exemplo de autores como Perrenoud, Hoffmann, por exemplo. E podemos afirmar que essa perspectiva vem ganhando cada vez mais espaço também nas escolas, conforme se observou nas partes acima, ainda que haja muitos desafios a serem enfrentados, conforme se indicou.

O intuito nesta parte é trazer a experiência vivida na *EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo* para evidenciarmos a maneira pela qual a avaliação vem se colocando cada vez mais como uma estratégia curricular, ou seja, como uma estratégia para ensinar, verificar o que se aprendeu e notar o que pode ser aprimorado nesse processo. Conforme notado nas reuniões realizadas nas treze DREs, seriam muitas as Unidades Educacionais que poderiam ser

evocadas, o que é um indicativo de que a perspectiva formativa de avaliação tem se feito presente em muitas instituições, ainda que haja muito o que aperfeiçoar, desmistificar e discutir ainda. Esse é um dos princípios da reorganização curricular da rede, posta em andamento desde 2015 pelo Programa Mais Educação (2014).

De acordo com esse documento, a avaliação formativa é assim concebida por orientar a aprendizagem em andamento. Isso conduz a uma série de mudanças nos modos tradicionais de conceber e viver a avaliação, que a associam a provas e notas ao final de um percurso escolar do aluno. Alguns riscos de interpretação são postos aqui. Em primeiro lugar, a avaliação formativa não precisa necessariamente abrir mão de exames. No **Programa Mais Educação** (2014), as ações avaliativas devem ser organizadas por cada comunidade escolar, de modo a identificarem os avanços e desafios de aprendizagem dos estudantes e, a partir daí, redimensionar as ações didáticas naquilo que for necessário.

A periodicidade da avaliação, que também assume uma dimensão diagnóstica, é definida também segundo cada etapa e modalidade da Educação Básica, o que indica o respeito para com a diversidade, estilos e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nos chamados Ciclo Interdisciplinar e Autoral e no Ensino Médio pode-se dar nota de 0 a 10 comentada, de modo a evidenciar aos alunos seus avanços e desafios. Mais do que conferir um número, trata-se de dar indícios de como caminham as aprendizagens. No Ciclo de Alfabetização, os conceitos vão de PS (Plenamente Satisfatório), passando por S (Satisfatório) ou NS (Não Satisfatório), já que, tal como se julga, essas escalas evidenciam de modo mais apropriado aquilo que os alunos aprenderam e podem vir a aprender. Entre algumas estratégias propostas, temos as provas e outras avaliações bimestrais, que podem estar a serviço das aprendizagens e não meramente da checagem.

Em muitos momentos, o Programa Mais Educação (2014) é inovador, principalmente quando chama cada equipe para participar das estratégias de avaliação de sua escola e ao tomar a avaliação como uma prática que pode ajudar a reduzir o risco de fracasso. Também traz um elemento importante, que é a autoavaliação, proposta como uma forma de autocohecimento, usada para aperfeiçoar a aprendizagem de estudantes e também de gestores e professores.

Uma leitura apressada do Programa Mais Educação (2014) pode tomá-lo com um retrocesso em meio às discussões que, desde a década de 1980, temos tido sobre as questões de avaliação. Há alguns anos temos questionado sobre a utilidade da reprovação (PERRENOUD, 1999) e é nesse sentido que medidas, como a Progressão Continuada, vêm sendo experimentadas, nem sempre com sucesso. Pode parecer que transformar a avaliação significa não fazer mais uso das provas, das notas ou das reprovações e o Mais Educação (2014) fomenta uma discussão ao propor a retenção dos alunos no 3º, 6º, 9º e 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

Se a possibilidade de retenção aparece, ela não se descola em momento nenhum do princípio pelo qual o que se quer é favorecer as aprendi-

zagens. Isso nos conduz a perguntar sobre os usos que fazemos de algumas diretrizes. Assim, no caso de retenção, precisamos nos perguntar em que situação ela é usada e com qual intenção isso é feito. Para castigar? Excluir? Ou para que o aluno tenha condições de aprender aquilo que não conseguiu? O mesmo questionamento pode ser posto quando assinalamos o Apoio Pedagógico Complementar. No Programa Mais Educação (2014), ele se refere a momentos diferenciados com grupos de estudantes com dificuldades e promove uma recuperação paralela no contraturno das aulas deles. A chamada recuperação de férias também é concebida como forma de superação das dificuldades. Sublinhadas no documento que orienta atualmente as escolas públicas municipais de São Paulo, iniciativas como essas compõem marcas de transformação da avaliação, mas também nos conduzem a perguntar sobre a continuidade de algumas práticas historicamente constituídas. Que práticas são essas? Que sentidos elas assumem entre nós? Quais usos queremos dar a elas?

EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo - percursos de formação e aprendizagem: Mostra Cultural e experiências de avaliação

A EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo fica no bairro Lauzane Paulista, zona norte de São Paulo. Ela está sendo mencionada aqui como um exemplo, entre muitos outros que poderiam ser evocados, numa tentativa de elucidar as possibilidades que algumas instituições escolares estão encontrando para "dar vida" às diretrizes normativas, como o Mais Educação e a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que assinalam a aprendizagem dos alunos como a grande razão do trabalho escolar e colocam a avaliação a serviço desse objetivo. "Dar vida" é uma metáfora especial para quando nos reportamos às experiências escolares. É claro que as diretrizes normativas são importantes para traçarmos o que queremos de nossas práticas avaliativas, mas elas por si só não atestam que essas experiências existam. Em outras palavras, sem a vida das escolas, as leis seriam letra morta... Qual seria o valor de textos como esses, sem que eles sejam lidos, consultados ou discutidos? Sua importância está justamente em poder inspirar, motivar alianças, até mesmo discordâncias, dúvidas, problematizações ligadas ao fazer cotidiano das escolas. A EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo pode justamente dar a conhecer o complexo jogo das relações que marcam o dia a dia das escolas.

A escola já possui há alguns anos uma dinâmica que ultrapassa seus muros, principalmente dos dois ciclos finais, quando os alunos estão cursando séries mais avançadas do Ensino Fundamental e comumente são chamados a atividades curriculares que acontecem fora da sala de aula e do prédio escolar. Eles vão, por exemplo, a museus, teatros e outros eventos culturais entendidos como relevantes para a formação dos alunos. Nem sempre é possível contar com transporte específico para os alunos, dadas as limitações de ordem burocrática ou financeira. Para dar conta desse pro-

blema e garantir atividades dessa natureza para os estudantes, a equipe pedagógica opta pelo uso do transporte público, o que exige uma organização específica para, como os próprios professores dizem, "ultrapassar os muros da escola e ir além". Essa é uma aposta no protagonismo juvenil, tão proclamado no Programa Mais Educação. É uma aposta também nos caminhos mais férteis para as aprendizagens.

Falemos, então, de um dos projetos da escola. Realizado em 2015, ele teve como tema a "água", em um momento em que todo o Estado de São Paulo voltava suas preocupações para a seca que assolava toda a região, exigindo medidas sérias de racionamento e colocando em pauta o uso dos recursos hídricos. Assim, mais do que um conteúdo previsto no currículo, a água se colocava como um dos temas mais preocupantes para toda sociedade naquele momento. Nas palavras de um dos professores da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo sobre essa experiência:

Para o desenvolvimento do projeto, foram organizadas estratégias que envolviam a Comunidade Escolar, visando ultrapassar os muros da escola e ir além, com a exploração do território no qual esses mesmos alunos estão inseridos. Para tanto, foi planejada uma Caminhada com os alunos que estão matriculados no Ciclo Intermediário e Autoral com acompanhamento dos professores da Unidade Escolar, Equipe de Funcionários e Gestora até a nascente do Horto Florestal buscando um contato próximo e uma pesquisa de campo mais ampla (fala de um professor da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo).

Ao relatarem o trabalho com a água, os professores deixam entrever a preocupação em fazer com que as aprendizagens sejam significativas. No caso desse conteúdo, a escolha por "ultrapassar os muros da escola" foi coerente, numa caminhada que os estudantes fizeram e que:

resultou em ampla repercussão pelos arredores do bairro Lauzane Paulista, pois os alunos perceberam a importância e, por intermédio de faixas e entrevistas alertaram a comunidade sobre a conscientização para o uso eficiente e eficaz de tal recurso natural. Ainda mantendo a pesquisa de campo, visitamos o Núcleo Engordador no Parque da Cantareira e foi complementada com uma visita ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) para entrevistas a respeito do manual para captação de água de chuva. (fala de um professor da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo).

No caso, além das ações vivenciadas para aprofundamento de conhecimentos e pesquisas, houve a proposta de culminância na Mostra Cultural, evento realizado na própria escola e para o qual havia uma expectativa tanto de aprendizagens quanto de formalização das ideias:

Os docentes adotaram como metodologia deste projeto desenvolver e aprimorar esta temática de acordo com as respectivas áreas de conhecimento, resultando em

um trabalho parceiro e agregador que na Comunidade Escolar pôde ser visto ao longo do ano em uma Mostra Cultural, aberta a toda comunidade escolar a fim de que os alunos pudessem demonstrar o que havia sido orientado pelos professores, bem como expuseram seus trabalhos e alertaram aos que participaram da mostra a importância da conscientização, além das possibilidades do que cada um internalizou e reproduziu. (fala de um professor da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo).

Se considerarmos a necessidade de, ao final de um processo de aprendizagem, medir os resultados, saber o que foi produtivo e identificar dificuldades, podemos afirmar que a Mostra Cultural culminou em um verdadeiro dia de “prova”. Tradicionalmente, esse tipo de avaliação é feita em sala de aula, com lápis e papel, sem consulta e com tempo de duração determinado, mas a Mostra evidenciou a possibilidade de outras formas de se avaliar, construindo olhares para os processos de aprendizagens dos estudantes. Como conta o professor da escola:

Para formalizar os conteúdos aprendidos, os alunos devidamente orientados por seus docentes registraram suas experiências de maneira formal e apresentaram suas ideias por intermédio de seminários com a presença de seus orientadores, demais professores, coordenação pedagógica, funcionários e equipe gestora, e surpreenderam. Dominaram a tecnologia apresentando-nos um protótipo de um tanque para captação de água pluvial, que os levou a observarem que a escola teria a necessidade de um sistema de captação de água de chuva e ou reuso. Realizaram um abaixo-assinado solicitando aos órgãos competentes a intervenção física no prédio escolar. O documento foi analisado e aceito pela Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé. (fala de um professor da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo).

Impossível mensurar exatamente o quanto aprendem os jovens ou o quanto do que conhecem é modificado com experiências como essa. No texto dos professores evidencia-se que os alunos ultrapassaram as expectativas da equipe pedagógica. Raramente uma atividade avaliativa tradicional, com os alunos fazendo suas provas escritas ao final do semestre ou do ano letivo, a partir de questões objetivas ou dissertativas, em geral por escrito e individualmente, tem tanto alcance. As repercussões do projeto foram visíveis:

Os alunos, os professores e o diretor foram recepcionados na Diretoria de Ensino, bem como a comunidade escolar recebeu a visita do dirigente regional, engenheiro e supervisora em uma manhã cujos alunos demonstraram suas habilidades na prática, demonstrando seus experimentos e brindando a todos com o melhor da experiência de ser professor. (fala de um professor da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo).

A maneira como a própria equipe pedagógica dimensiona os efeitos dessa experiência do Projeto Água também mostra suas potencialidades:

Diante deste projeto, concluímos que a reflexão e dialogicidade são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, aprender com o outro, levando em consideração todos os conhecimentos e habilidades é essencial e produtivo. Aos docentes coube a tarefa de motivar, incentivar, buscar alternativas, recursos e soluções para motivar essa reflexão, tarefa essa prazerosa e, ao mesmo tempo, árdua, mas transformadora, pois motivou cada um dos envolvidos a buscar alternativas, superar obstáculos, aperfeiçoar saberes, refletir, criticar e propor soluções, ensinando além dos muros da escola, sentindo-se parte da Comunidade, exercendo seus direitos de cidadãos. (fala de um professor da EMEF Profa. Nilce Cruz Figueiredo).

Os aspectos de uma avaliação formativa e processual são bastante evidenciados quando os docentes definem o formato da construção do conhecimento, destacando a reflexão e dialogicidade, e se colocam no papel de incentivadores, de responsáveis por alternativas, recursos e soluções. A finalidade da existência da escola em propagar saberes para formar cidadãos conscientes e em condições de modificar a realidade está presente no discurso e na prática no caso da experiência aqui evocada!

Por isso, o capítulo aqui apresentado sugere uma reflexão sobre como as práticas de avaliar estão sendo delineadas entre nós. O que se espera delas? De que maneira elas se operacionalizam em nosso cotidiano? Quais usos são feitos delas? Nossos escritos buscaram registrar o que está atualmente em pauta entre diferentes personagens da vida escolar – sobretudo os supervisores e especialistas que participaram das reuniões que deram origem ao presente texto. Temos aqui algumas observações importantes sobre como a avaliação tem sido pensada e vivida e que contribuem de forma valiosa para a compreensão de um tema tão caro para a escola.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis (Org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 2009. p. 105-122.
- ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, Tiempo y espacio, Madrid, n. 298, p. 55-70, mayo-ago. 1992.
- FRAGO, A. V. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio. In: JORNADAS ESTATALES: FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN, 8., 1996, Murcia: Compobell, 1996.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001,

LUCKESI, Cipriano. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, Universidade Nove de Julho, v. 4, fac. 2, p. 79-88, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 5 jan. 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para implantação. São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SOARES, Francisco José. **Magistério**. Secretaria Municipal de Educação. n. 4. São Paulo: SME / DOT, 2015.

TYACK, D. B. **The one best system**: a history of American urban education. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press, 1974.



A documentação pedagógica em nossa história e memória:

Escrever e dar visibilidade à escola e
aos processos de ensino-aprendizagem

Luiz Fernando Franco – SME
Vivian Batista da Silva - FEUSP
Rita de Cassia Gallego – FEUSP¹

A documentação pedagógica e o ofício dos educadores

O que fazer quando temos diante de nós a documentação pedagógica? O que tantos papéis a serem preenchidos no cotidiano do trabalho escolar pelos diferentes atores educativos ali presentes nos conduzem a pensar? Formulários, requerimentos, livros de matrícula dos alunos, fichas de acompanhamento de nossos estudantes, planos de estudos, registros de notas, de ocorrências, atas de reunião: poderíamos continuar dando outros, inúmeros e variados exemplos de documentos que perfazem o dia a dia de nossas escolas. Eles correspondem a exigências muito conhecidas dos supervisores, diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e funcionários. Ao se trabalhar com a documentação pedagógica logo se nota que nela perpassam dimensões não só administrativas como, principalmente, as dimensões didáticas do ofício dos diversos atores educativos. Nesse sentido, a documentação pedagógica pode ser entendida como um material que tem por finalidade organizar, registrar e orientar as escolas na sua tarefa educacional.

¹ Agradecemos as valiosas contribuições de Jeane Zanetti Garcia, Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Diretora do Núcleo CEU-FOR da SME COPED, e de Maria Áurea de Alvarenga Labella, Supervisora Técnica da DRE Freguesia do Ó. Elas disponibilizaram informações relativas a documentos pedagógicos que atualmente são utilizados na Rede. Com suas gentilezas, pudemos trazer exemplos que ajudam a entender o modo como esse tipo de material vem sendo concebido e utilizado nas escolas.

Ao colocarmos a documentação em pauta, estaríamos nos restringindo a informações de ordem mais técnica e burocrática? Estaríamos mais interessados em acessar informações sobre como preencher cada um dos papéis exigidos pela escola? A busca por outras alternativas, mais enriquecedoras, uniu supervisores, pessoal da DOT-P (Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica, atualmente denominada DIPED – Divisão Pedagógica) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), além de professores e pesquisadores reunidos pela FAFE (Fundação de Apoio à Faculdade de Educação). Em meados do 2º semestre de 2015, as treze DREs (Diretorias Regionais de Educação) se mobilizaram problematizando as representações dominantes que associam e restringem a documentação pedagógica a papéis a serem preenchidos na e pela escola.

Também foi nesse sentido que intitulamos o nosso artigo: “A documentação pedagógica em nossa história e memória: escrever e dar visibilidade à escola e aos processos de ensino-aprendizagem” é um título com o qual se assinala as possibilidades de escrita e de dar visibilidade à escola e aos processos de ensino-aprendizagem ali presentes por meio de seus documentos. Em nosso entender, eles resultam da seleção das experiências cotidianas que, ao serem registradas, ganham expressão. Sem cair no esquecimento, essas experiências podem assim ser transformadas ou fortalecidas. Perguntando de outra forma: o que dá vida à identidade de nossas escolas? Para nós, são muito significativas as palavras de Carlos Drummond de Andrade: “Que tristes são as coisas consideradas sem ênfase...” (1945). De tudo o que vivemos nas escolas, o que é enfatizado nos registros de diversas naturezas presentes no cotidiano escolar? O que passa a fazer parte de suas histórias? E o que fica ocultado?

Jacques Le Goff (1996), em seu renomado livro *História e Memória*, faz considerações importantes acerca desse tipo de processo, sugerindo que o que sobrevive da escola, em sua documentação, não é o conjunto de tudo o que existiu ou existe nela. O que sobrevive e o que é registrado decorrem de escolhas. E a escola, por sua vez, é fortemente marcada pelas escolhas, onde saltam aos olhos a construção curricular, no trato de narrativas ou na construção de identidades que podem até se tornar invisíveis. Essas escolhas são marcadas por duas dimensões. Uma delas é mais interna, envolvendo a busca e os projetos da comunidade de cada instituição escolar. Outra dimensão tem natureza mais ampla, englobando a identidade e os anseios de um conjunto maior de escolas, como é o caso, por exemplo, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que, atualmente, tem como um dos orientadores de seus princípios pedagógicos o Programa Mais Educação São Paulo, criado em 2013.

Este documento foi pensado justamente para oferecer diretrizes pedagógicas a todas as escolas da Rede em termos da organização curricular, das concepções de ensino-aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, por exemplo. Considerar o exemplo do Programa Mais Educação permite atentar para o fato de que as dimensões mais amplas, postas em documentos dessa natureza, dialogam o tempo todo com o cotidiano e as experiências singulares de cada escola. Isso significa que as escolhas assinaladas

por órgãos centrais de decisão podem variar segundo as instituições de ensino, os níveis de escolarização, a equipe pedagógica de cada Unidade, bem como os desafios postos a cada uma delas.

De uma maneira ou de outra, os registros da escola, sejam eles mais globais ou locais, perpetuam a recordação, enfatizam determinadas marcas e ocultam outras. Eles direcionam olhares como “monumentos” (LE GOFF, 1996), ao supervalorizarem alguns registros e práticas em detrimento de outros. Quais “monumentos” estão sendo construídos em cada uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo? Para além de saber o que e como preencher a papelada do dia a dia das escolas, convém indagar sobre os sentidos produzidos por nossas opções. Qual é a nossa identidade na condição de rede pública de ensino? O que queremos ensinar aos nossos alunos? O que desejamos ao formá-los?

Em muitos momentos das discussões realizadas entre supervisores e formadores nas DREs, salientou-se que a escola, ao buscar sentido para os seus fazeres planejados e vividos, pode desejar a busca pela reprodução de uma lógica educativa canônica, segundo a qual alguns grupos sociais se constituam como referência para a vida de toda a sociedade. São inúmeros os exemplos de conteúdos tradicionalmente ensinados aos alunos, que celebram determinados espaços e personagens da história da Europa, mas ocultam experiências africanas, por exemplo. Isso apenas para mencionar alguns casos entre tantos outros. Mas se a escola tem nela elementos de permanência como esses, ela também pode desejar novas presenças, que contribuam para a configuração de outros referenciais identitários de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O desejo de ler pelas brechas, penetrar pelas frestas e concretizar olhares ainda que recortados pode – e cremos que deve – permear o trabalho de todos os atores educativos com a documentação pedagógica, desde aquela feita sob a responsabilidade dos órgãos diretivos, até aquela mais próxima das escolas, da equipe gestora, dos professores, dos funcionários, dos alunos e da comunidade. Na construção de nossa identidade, não queremos que a documentação se transforme em letra morta, queremos que ela ocupe os nossos diferentes fluxos de trabalho e formação, perpassando as várias Unidades Educacionais, as DREs e SME-SP.

A documentação segue, assim, um caminho para além das gavetas em que os papéis ficam guardados. Ao se organizar a documentação, queremos dar visibilidade a determinadas ações da escola. De fato, nas discussões com os supervisores e DOT-Ps foi muito sugestiva a aproximação entre esse trabalho com os documentos nas escolas e o trabalho do historiador. Tanto num caso como no outro, é preciso mobilizar uma habilidade que é fundamental para ler o que ficou das experiências nos documentos. Muitas vezes, eles podem ser escassos ou ocultarem detalhes importantes do que queremos perceber.

A documentação pode revelar o sentido a priori de checagem de dados, que marcam os estudantes, em seu Histórico Escolar, no qual são anotadas informações de seus RGs (Registro Geral), de suas datas e lugares de nascimento. Este é um exemplo sugestivo e esclarecedor porque marca

um dos olhares que se pode ter dos alunos. Mas corresponde apenas a um primeiro recorte, porque esse histórico vai reunindo ao longo do tempo outras informações, sobretudo no que diz respeito ao seu rendimento nos estudos, expressos, de modo geral, nas notas, para o caso do Ensino Fundamental em diante. De que maneira eles são classificados pelos seus professores nos diferentes momentos da Educação Básica? Os conceitos obtidos variam segundo as disciplinas? O Histórico Escolar também registra se o aluno inicia e conclui o Ensino Fundamental na mesma escola ou se ele peregrina por várias Unidades até obter seu diploma. Esse documento pode desafiar o secretário de escola, o diretor e o supervisor quando o que se quer é entender as marcas da vida escolar dos alunos. As notas que eles tiram são um dos indícios e, como tais, não podem ser vistas como a “prova” neutra e verdadeira do que eles aprenderam na escola.

Para além das notas, que conduzem a pensar sobre o rendimento dos alunos e também sobre as razões dos julgamentos dos seus professores, podemos considerar os efeitos de permanecer em uma mesma Unidade Educacional em todo Ensino Fundamental ou de ser transferido para diferentes Unidades ao longo desse processo. A “transferência durante o período letivo”, item do Histórico Escolar atualmente utilizado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, traz informações que podem, ao lado das notas, apresentar mais indícios das condições nas quais os alunos estudam. Assim, uma percepção mais ampla e cuidadosa da história escolar dos alunos nos conduz a interrogar sobre as formas pelas quais lemos e interpretamos a documentação organizada pela secretaria da escola. Como, afinal de contas, professores, diretores de escola e supervisores escolares podem conhecer melhor os processos de aprendizagem dos estudantes?

No bojo dessas questões, podemos continuar nos perguntando: Como podemos deduzir o nível de aprendizagem dos alunos considerando apenas as notas registradas nos boletins? O que os planejamentos dos professores permitem apreender do que é ensinado nas salas de aula? De que maneira a leitura das atas de reuniões revelam o que foi discutido? Muitos supervisores assinalaram justamente os limites da documentação pedagógica para conhecer o cotidiano das várias escolas com as quais eles trabalham e visitam com frequência, especialmente no que diz respeito aos modos de ensinar e aprender; mesmo que, muitas vezes, além da consulta aos seus papéis, conversem com os diretores, professores, coordenadores, alunos, pais e funcionários. É nesse trabalho que se destaca a habilidade do olhar que quer ver o funcionamento da escola por meio de seus vários registros. É nesse sentido que o trabalho de organização da documentação pedagógica, assim como a história,

faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1996).

Os documentos orais, compostos pelas falas das diferentes personagens da escola, podem ser tomados como um tipo de documentação pedagógica, na medida em que selecionam e dão a conhecer diferentes aspectos de suas experiências. Nem sempre elas são registradas ou sistematizadas, como acontece com os planos de aula, os cadernos dos alunos, os boletins de ocorrências ou as leis que normatizam as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo, mas a sua riqueza é inegável. Os olhares da supervisão muitas vezes atentam para a documentação oral, articulando o que ela destaca com o que está contido nos registros escritos das escolas que eles visitam.

Mas, de que maneira é possível apreender o andamento dos trabalhos de diferentes instituições de ensino? Sabemos que, em média, os supervisores da Rede são responsáveis, hoje, por pouco mais de dez escolas. Nem precisaríamos dizer que seria impossível acompanhar o cotidiano de tantos lugares ao mesmo tempo. Saber tudo o que acontece em uma mesma escola não é possível nem mesmo para pessoas que permanecem nela em tempo integral. As experiências são variadas, as perspectivas e interesses em jogo também variam. É claro que os documentos escritos são propostos justamente para dar à supervisão uma possibilidade de entender como as escolas estão funcionando. O olhar dos supervisores pode ser um olhar “externo”, mais distante de disputas cotidianas e, por isso, mais ponderado. Essa perspectiva pode favorecer, com os diferentes sujeitos da escola, a compreensão dos vários aspectos envolvidos no cotidiano. Nesse sentido, ela pode ser formadora. Por isso, afirmamos aqui que o trabalho com a documentação pedagógica não tem apenas uma dimensão burocrática, pois se reveste principalmente das intenções de formação da equipe escolar e de favorecimento das ações que, no final das contas, enriqueçam as aprendizagens.

Não restam dúvidas de que os supervisores, ao visitarem as instituições de ensino, consultam documentos de diversas ordens, escritos ou orais: registros das crianças expostos nos diferentes espaços da escola; marcas publicadas em murais; livros oficiais; o Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola; registros produzidos com base nas conversas realizadas com as equipes, funcionários e alunos durante as ações de supervisão escolar; Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), implantado em 2014 etc. Atentaremos para esses diferentes tipos de documentos mais vezes no presente artigo, pois não poderíamos deixar de assinalar suas especificidades, que decorrem de seus objetivos, dos seus processos de produção e registro, bem como dos leitores para os quais esses textos se destinam. Por ora, cabe salientar que quando falamos de documentação pedagógica, estamos interessados em ultrapassar a ideia de que eles são papéis com fim em si mesmos. Horas gastas no preenchimento de formulários sem sentido ou feitos para ficar na gaveta pouco colaboram com a escola, sua gestão, seus professores e alunos. É nesse sentido que eles se transformam em “letra morta”, metáfora que já utilizamos aqui. Precisamos organizar nosso trabalho para além desse caráter estritamente burocratizado das documentações.

Enfim, estamos nos perguntando o tempo todo: O que esses documentos nos contam? Como ocorre o registro e como ele é lido? A leitura da documentação pedagógica vê o que está dito, mas muitas vezes também quer apreender os indícios, as brechas e as frestas. Os documentos oficiais não dão conta de tudo o que acontece no cotidiano, bem sabemos. Será que ver as provas respondidas de um grupo de alunos dá conta de perceber o que eles realmente aprenderam das aulas? Será que os Livros de Ocorrência dão conta da complexidade do que está envolvido em possíveis atos indisciplinados de estudantes? Será que o PPP realmente expressa as vozes de toda a equipe escolar? Será que os planejamentos dos professores ou os cadernos dos alunos ou os livros didáticos registram o que de fato foi ensinado num ano letivo? Quem tem voz nesses documentos? O que eles expressam? O que eles silenciam?

Em outras palavras, quais são suas brechas e frestas? A supervisão pode fazer a leitura de outros movimentos da escola, com relação ao seu funcionamento, atividades de ensino e aprendizagem, marcas do oral, atitudes, em relação a todos os atores da escola, entre os quais incluímos não apenas diretores, coordenadores e professores, como também os alunos, funcionários e os pais/responsáveis. Retomando novamente a metáfora usada por Febvre (1949 apud LE GOFF, 1996), convém interrogarmo-nos sobre nossa habilidade para fabricarmos o nosso mel, ou seja, o nosso olhar. Por isso, a necessidade de problematizar, perguntar, investigar, levantar pistas e persegui-las.

Essa leitura hábil dos supervisores, e de todos os profissionais que trabalham de uma maneira ou de outra com a documentação pedagógica, lida com a memória (LE GOFF, 1996) da escola e dos diversos sujeitos que a constituem, participando de sua elaboração ou tendo diante de si registros já feitos, que demandam leituras, interpretações e até mesmo problematizações. Esses registros nada têm de neutros, ou seja, por mais técnicos e objetivos que possam parecer, eles decorrem sempre de escolhas e os olhares que eles suscitam também dependem das intenções de seus leitores.

Como diria Maurice Halbwachs (2006), é o presente que colore o passado. Um mesmo documento pode suscitar diferentes leituras. Nas reuniões que tivemos nas DREs, reconhecemos justamente a necessidade de construirmos imagens de nossas escolas e de seus trabalhos. Algumas dessas imagens, traduzidas, por exemplo, nos nomes das instituições, em festas que elas realizam, nos uniformes de seus alunos, em frases que elas estampam em paredes ou cartazes, em fotos que elas expõem, até mesmo em seus hinos ou nas boas notas dos alunos registradas em seus históricos, apenas para citarmos alguns exemplos, são mais do que memórias, são monumentos (LE GOFF, 1996) necessários à perpetuação de aspectos de suas histórias, de seus passados. Precisamos olhar para os signos de construção da identidade das escolas: uniforme, prédio, jardins, hortas (área verde)... Estes são alguns sinais possíveis de uma identidade que se cria acerca da escola. O olhar para eles faz da supervisão um ofício de formação da escola e de suas personagens.

Em nossas reuniões nas DREs, fizemos o esforço para sistematizarmos essas questões. Pelo que foi assinalado nos debates, o supervisor, quando lê os documentos da escola, deve considerar dois aspectos, de forma especial:

- ... que eles são selecionados, armazenados e manejados:

É nesse sentido que nos aproximamos do historiador quando ele lida com sua documentação para ler o passado. Produzir determinados documentos nas escolas, sejam eles escritos ou orais, significa tentar dar visibilidade a escolhas que temos como educadores. Como afirma Michel Foucault (apud LE GOFF, 1996), o documento está relacionado à maneira pela qual uma sociedade, no nosso caso, a escola, elabora uma série de experiências e informações de sua vida. Nas palavras do mesmo autor: “O documento não é o feliz instrumento de uma história que seja, em si própria e com pleno direito, *memória*: a história é uma certa maneira de uma sociedade dar estatuto e elaboração a uma massa documental” (apud LE GOFF, 1996). Ao relacionarmos tais considerações com a instituição escolar, são os sujeitos envolvidos na ação educativa que valorizam ou ocultam algumas experiências e informações em sua documentação pedagógica.

- ... que precisamos resgatar as vozes dos calados:

Para além das inevitáveis escolhas e seleções que envolvem o manuseio da documentação pedagógica, a memória da escola vive uma permanente negociação, no sentido sugerido por Michel Pollak (1989). Algumas experiências são valorizadas, outras não. Em “Memória, esquecimento, silêncio”, o autor parte das considerações de Maurice Halbwachs acerca dos modos como é estruturada a memória da coletividade a que pertencemos: “o patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições, os costumes, certas regras de interação, o folclore e a música...” (POLLAK, 1989, p.3).

Quais fatos são assim tornados importantes nas nossas escolas? Como e por quem são “solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p.4)? E mais: o que ou quem fica esquecido na documentação pedagógica? O que ela silencia? O silêncio jamais deve ser confundido com uma espécie de apagamento daquilo que não foi registrado nos documentos. Essas memórias “esquecidas”, “não ditas”, “subterrâneas” não perecem, estão submersas e podem, por uma razão ou outra, vir à tona, assim como sublinha Pollak:

Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. [...] O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do “não-dito” à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. (POLLAK, 1989, p.8-9).

Daí nossa preocupação com o que denominamos em nossas reuniões nas DREs de “vozes dos calados”. Sabemos que inúmeras vezes personagens como os alunos, seus pais, os funcionários, até mesmo professores ou outros profissionais da escola são caladas. Isso nos obriga a pensar de que maneira a documentação pedagógica vem colorindo nossas experiências, nossos projetos. Em uma instituição como a escola, esse colorido deve se revestir de modo especial, já que o que queremos é uma instituição de ensino onde, ao final das contas, todos os alunos tenham garantido o seu direito à aprendizagem (LDB de 1996). A escola (por meio das pessoas que nela atuam, particularmente gestores e professores) produz intencionalmente a imagem que quer de si, selecionando, deliberadamente, seus documentos, portanto, suas memórias, logo, a maneira como deseja ser lembrada.

Em nome da formação: a documentação pedagógica vista pelos supervisores

O olhar arguto dos supervisores e de todos os profissionais da escola que, de uma maneira ou de outra, produzem e leem a documentação pedagógica não deixa dúvidas ao afirmarem que documentos não são apenas papéis, conforme se destacou anteriormente. As reuniões nas DREs, ao promoverem a reflexão sobre o tema, foram iniciadas a partir de um levantamento entre os participantes dos documentos encontrados nas Unidades Educacionais. Quais documentos podemos destacar? Quais usos são feitos deles? De que maneira essa documentação e o seu processo de produção pode desencadear ações para melhoria da dinâmica escolar?

Segundo foi indicado nas diferentes DREs, a forma pela qual se entende documentação pedagógica na escola envolve diversos registros que acontecem diariamente, desde documentos mais formais e oficiais, como PPP, Histórico Escolar e Termo de Visita do Supervisor, por exemplo, até as atividades, lições, portfólios ou produções dos alunos e, principalmente, a relação que se estabelece com eles e entre eles, com análise e reflexões para entendimento das situações vividas com propositivas e desdobramentos necessários.

A Orientação Normativa nº 01/2013 da SME-SP indica que a documentação pedagógica sempre deve estar pontuada no momento histórico

vivido, na concepção subjacente e na visão que temos do trabalho pedagógico. Para cada documento há um sentido, desde marcar realizações até informar ou prestar contas para outras pessoas. É com esse entendimento que a Orientação busca fazer da documentação pedagógica um contributo para a formação do aluno. Ou seja, todos os registros feitos desde a Educação Infantil devem ser considerados na etapa seguinte de escolarização, garantindo a articulação e coerência do trabalho educativo em nossas escolas. A Normativa de 2013 assinala que a chegada da criança ao Ensino Fundamental deve ser acompanhada de “relatório descritivo que reflita a trajetória percorrida pela criança e que forneça aos educadores (as) os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico pode ser a melhor forma de se expedir a documentação prevista em lei” (**Orientação Normativa N° 01/13**, p.33).

No intuito de se marcar os sentidos do que produzimos e interpretamos no trabalho junto à documentação pedagógica, fizemos aqui um esforço para marcar as especificidades de alguns dos documentos com os quais se trabalham diariamente nas escolas. São numerosas as portarias e comunicados feitos para a escola, mas há que se destacar também uma preocupação crescente na Rede em incentivar os documentos feitos pela escola, respeitando sua autonomia e o protagonismo de seus sujeitos. Nem precisaríamos dizer que é impossível dar conta de cada detalhe dessa massa documental, mas podemos destacar aqui alguns exemplos muito sugestivos. Podemos também identificar algumas finalidades e usos que os aproximam. Há documentos técnicos na escola que são produzidos seguindo padrões e normas já estabelecidos por orientação da SME. É o caso do Livro de matrículas dos alunos e do ponto dos professores. São documentos cujo preenchimento segue um padrão posto para todas as escolas.

Existem também outros registros feitos pela própria escola. Eles não deixam de cumprir exigências dirigidas a toda Rede Municipal de Ensino, mas o seu preenchimento pode variar de instituição para instituição, de acordo com suas escolhas e entendimentos. O caso do Livro de Ocorrências foi evocado em praticamente todas as reuniões realizadas nas DREs sobre o tema. O que cada instituição toma como ocorrência a ser registrada? De que modo ela é denominada? Quem aparece como culpado? Que voz ele tem? Para muitos dos supervisores, o Livro de Ocorrências é quase sempre onde se pode encontrar a concepção, os conceitos e os preconceitos que existem na escola. Ele opera uma espécie de “registro unilateral” dos fatos, que, em geral, resguarda a escola e seus funcionários, imputando ao aluno a culpa pelo ocorrido. Nesse livro nada consta da voz do aluno. Ao ler esse registro, pouco se pode entender das relações que se estabelecem entre as personagens da escola. Poucos indícios há, portanto, para se encaminhar resoluções de conflitos escolares.

Os caminhos que serão percorridos pelos documentos também são decisivos na sua produção. Para que e para quem eles são feitos? Muitos dos supervisores notam que quando as escolas fazem seus registros para serem compartilhados com todo grupo ou ainda para serem enviados para outros setores ou departamentos da SME, faz-se marcante uma escrita que

quer evidenciar mais as proximidades com os projetos de ação propostos. Muitos aspectos da realidade são ocultados. Talvez, se as dificuldades também pudessem ser mais registradas, elas dariam indicativos valiosos para melhorar a prática cotidiana.

Para explicarmos melhor essa ideia, podemos recorrer ao PPP. Ele foi o documento mais mencionado em nossas reuniões das DREs. Hoje, esse documento ocupa um lugar de maior destaque, segundo os supervisores, nas instituições escolares, mas, até pouco tempo atrás, vinte ou trinta anos, ele não tinha a mesma projeção de hoje. Isso se deve, em parte, a uma exigência posta nacionalmente pela LDB nº9.394 de 1996. Em seu art. 12, a Lei afirma que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No art. 13, ela assinala que “Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. E o art. 14 ainda destaca que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Se perguntarmos às escolas o que é o PPP, provavelmente elas reconhecerão ser um documento que quer demonstrar as intenções da escola, produzido de forma coletiva, que norteia todos os âmbitos da ação educativa. O que se quer é que ele organize o trabalho a partir da gestão democrática e participativa, buscando a participação da comunidade. Mas esse ainda é tema polêmico nas escolas. De instrumento de autonomia e protagonismo, em determinadas circunstâncias, o PPP é usado com um mero instrumento burocrático. Em quantas escolas ele é de fato escrito a várias mãos, ouvindo-se as diferentes vozes da escola? Em quantas escolas o seu lugar é a gaveta do diretor? É claro que esses usos variam e há instituições que já experimentam práticas mais democráticas de elaboração e vivência do PPP.

Em 2015, os PPPs das escolas da Rede Municipal foram publicados no Portal da Transparência², o que garante o acesso a esses documentos de todas as Unidades. Entretanto, o passo à frente é compreender esse documento como vivo e passível de mudanças, conforme necessidades e entendimento da escola, o tempo todo, atravessando a ponte do terreno das intenções para o das ações, apoiando-se nas avaliações da aprendizagem dos alunos e institucionais para redimensionar, ajustar e criar nas diferentes Unidades. De maneira que, embora seja uma exigência posta a todas as escolas, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo temos tantos Projetos quantas escolas que os escrevem e vivem. O PPP é apenas um indício do que a escola pensa. Expressa-se de forma viva e em contínua mudança. É preciso se perguntar: como foi feito o registro? Tornou-se letra morta? Esses documentos ficarão para a posteridade e o que pensarão os que vierem, ao analisarem esses registros? Teremos o retrato de uma escola democrática?

2 Disponível em: transparencia.prefeitura.sp.gov.br.

E os outros papéis, falas, imagens que compõem nossa documentação pedagógica? O que eles nos dizem?

Agora nos resta... embaralhar as cartas...

Com base no que se discutiu ao longo do presente texto, queremos assinalar a documentação pedagógica como uma prática da qual somos autores. Para além do julgamento, buscamos uma dimensão analítica do trabalho de cada um dos sujeitos que fazem parte dessa trama de produção e construção da documentação pedagógica da Rede e das diferentes instituições escolares. Conforme salientado no documento Agir com a escola,

A documentação pedagógica possibilita a compreensão da ação didática, da escuta dos sujeitos das aprendizagens, das educadoras, dos educadores, famílias e responsáveis pelo processo de construção do conhecimento, das possibilidades que os ambientes, materiais e tempos oferecem para as experiências dos bebês e crianças. Permite ressignificar as práticas, o planejamento e as intervenções didáticas. Cabe ressaltar, a elaboração de Relatórios Descritivos que possibilitam ao docente relatar com inteireza o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês e das crianças, ao trazerem observações e intervenções específicas. (SÃO PAULO, 2016, p.23)

Desde a LDB, passando pelos textos que orientam e normatizam as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, chegando nos registros das aulas e das produções dos alunos, temos em mãos um conjunto de elementos a serviço da dimensão analítica de nosso trabalho. A documentação pressupõe olhares plurais. Olhares que historicamente estiveram mais voltados ao julgamento, classificação e seleção dos alunos. Olhares que foram guiados mais pela necessidade de controle e burocratização por meio dos documentos da escola (SILVA JR., 1986). Olhares aos quais queremos imprimir outras marcas, fazendo da documentação pedagógica uma oportunidade de construção de nossas histórias, nossas memórias e de formação permanente de nossos alunos e profissionais.

À luz da consideração de Cervantes (apud MARÍAS, 2004) a propósito o que nos resta perante a complexidade e desafios intrínsecos ao trabalho junto à documentação pedagógica, por sua diversidade, quantidade e tramas presentes, é “ter paciência e continuar *embaralhando as cartas*” (CERVANTES apud MARÍAS, grifos nossos) para encontrar novas interpretações, soluções, intervenções e ações que culminem, em última instância, na melhoria na aquisição dos conhecimentos dos alunos ao longo da Educação Básica. Tal percepção nos leva diretamente ao questionamento sistemático dos sentidos de cada documento formal e informal que criamos e valorizamos no interior da Rede e das escolas.

Referências Bibliográficas

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Rosa do povo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.6, p.117-229, 1990.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- MARÍAS, Javier. Como lembrar, como esquecer. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 set. 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01 : avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Agir com a escola**: revisar, resignificar, avaliar, replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2016.
- SILVA JR., Celestino Alves. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59, p. 73-76, 1986.

Box 1

Jamais conseguiríamos dar conta aqui da multiplicidade de toda documentação pedagógica que a escola produz e faz circular. Desde os registros da Secretaria Municipal de Educação, passando pela documentação da equipe gestora, chegando aos documentos da escola, seus professores, funcionários e alunos, temos uma lista ampla de papéis e outros tipos de registro. Escolhemos aqui alguns para serem descritos brevemente porque eles foram muito mencionados nas reuniões entre os supervisores e formadores da SME e da FAFE, o que dá uma ideia da complexidade e riqueza dessa documentação. O material selecionado aparece no presente artigo em box de textos, assinalando aspectos, sugerindo reflexões.

Box 2

Projeto Político-Pedagógico (PPP): Previsto na LDB de 1996, o Projeto Político-Pedagógico é um documento que todas as escolas devem ter. Pode ser chamado também de Projeto Pedagógico ou de Proposta Pedagógica. O art.12 da Lei afirma que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Segundo o art. 13: “Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Não apenas os professores, como também os outros membros da equipe pedagógica devem atuar na escrita, execução e avaliação do PPP, conforme podemos depreender da leitura do art. 14 da Lei, de acordo com o qual: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. A LDB de 1996 não define um formulário específico para o PPP, a ser preenchido de forma padronizada por todas as escolas, o que seria uma contradição porque, o PPP é o plano global da escola, um instrumento para intervenção e mudança de sua realidade. A construção desse documento permite o encontro, a participação, a reflexão e o debate entre os diferentes sujeitos da escola sobre sua realidade. O PPP não é uma sistematização padronizada nem definitiva porque traduz um processo de participação no planejamento, execução e avaliação. Está mais ligado à abertura para transformação da realidade.

Box 3

Histórico Escolar: Este é um documento que registra a vida escolar do aluno. Nele está presente a síntese de notas e /ou conceitos que expressem o desenvolvimento e a aprendizagens ao longo de todo o seu percurso escolar, em todos os níveis de ensino.

Box 4

Termo de Visita da Supervisão Escolar: Este é um dos documentos utilizados pela equipe gestora, mais especificamente, pelos supervisores escolares quando eles visitam as Unidades Educacionais das quais são responsáveis. O Termo é utilizado para reunir e sintetizar informações coletadas nessas visitas. Sendo responsável por intermediar as diretrizes postas pela Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas da Rede e o trabalho de cada escola, o supervisor deve apontar demandas, exigências, reflexões e apreciações frente às múltiplas dimensões dos trabalhos pedagógicos e administrativos, tendo em vista os Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação, as normativas do Sistema Municipal de Educação e o Projeto Político-Pedagógico da respectiva Unidade Educacional.

Box 5

Sistema de Gestão Pedagógica (SGP): Este é um dos documentos mais recentemente produzidos pela Secretaria Municipal de Educação. Trata-se de uma forma de registro que integra um sistema informatizado, concebido para toda a rede de escolas públicas municipais de São Paulo. Todos os professores registram informações sobre a vida escolar de todos os seus alunos no SGP. Isso permite reunir e divulgar as sínteses dos docentes acerca de suas práticas pedagógicas e dos resultados obtidos, ampliando-se assim os espaços de análise da equipe pedagógica. O SGP impôs outra dinâmica ao trabalho dos professores. Requer muitos registros e convém perguntar, em meio a esse processo de implantação do sistema atualmente vivido nas escolas: Com esses registros o que é possível ver? Que concepções subjazem ao sistema e seus registros? Na verdade, para analisarmos as informações contidas no SGP, precisamos considerar a maneira como ele é produzido/registrado. E, não se pode desconsiderar as características do “olhar” de quem o lê, pensando aqui também na “supervisão”. Os supervisores precisam ter um olhar apuradíssimo para ler as informações dos professores. Um desafio e tanto.

Box 6

Portfólio: Muito utilizado na Educação Infantil, este documento pedagógico vem atualmente encantando cada vez mais os professores, inclusive os de outros níveis de ensino. O portfólio é “a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. “O portfólio pode evidenciar o registro do processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, fase, módulo, unidade, projeto, etc.” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p.81). Em pesquisa realizada sobre o que crianças de cinco anos numa escola em Braga (Portugal) pensam sobre o portfólio, Júlia Oliveira-Formosinho (2008, p.121) nota que esses alunos “perspectivam o seu portfólio de avaliação como um instrumento que conta a **história de aprendizagem do seu autor** ao longo do tempo. As crianças constatarem que a sua história de aprendizagem é narrada através da documentação múltipla das suas experiências de aprendizagem – os seus trabalhos (pinturas, desenhos, colagens, amostra de escrita), as imagens fotográficas que retratam as suas ações e interações e o seu envolvimento em atividades cotidianas significativas (as suas interações nas áreas da sala e no exterior, as atividades desenvolvidas em torno dos projetos) e a escrita dos adultos significativos (a educadora e os pais) que colaboram nesse processo. [...] Estes testemunhos revelam que as crianças [da pesquisa] percebem o seu portfólio como **um veículo de conexão entre o passado e o presente** e que veem nessa conexão um tempo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa conexão constitui, portanto, uma jornada de aprendizagem. O portfólio registra essa jornada” (grifos da autora).



Ação supervisora: Planejamento e avaliação participativa: o papel da escuta e da mediação como parte desse desafio

Leila Mota Soueid
Sílvia A. S. Telles
Sonia M. P. Kruppa

Nunca me esqueci da visão que tive da coroa do Camarote Real, no Teatro em Lisboa. De longe, uma maravilha. Quando olhei por debaixo, repleta de sujeira, teias de aranha... e logo aprendi: Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta.

(José Saramago)

RESUMO

O artigo trata da supervisão escolar e da avaliação de escolas, baseado no relato de uma formação realizada para profissionais das Diretorias Regionais de Educação (DREs), unidades intermediárias do Sistema Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Tem como foco valorizar o papel da escuta na ação supervisora, propondo uma reflexão aprofundada sobre o papel do supervisor escolar e trazendo a figura do “amigo crítico” como sugestiva ao exercício desta função, à qual se atribui o desafio de mediação do planejamento ascendente do sistema de ensino, na direção das escolas aos órgãos centrais. A avaliação institucional e a autoavaliação participativa e negociada das Unidades Escolares é apresentada de forma complementar à ação supervisora, contrapondo-se criticamente às propostas de avaliação externa, tão em moda nos dias atuais.

Palavras-chave: ação supervisora, planejamento, avaliação participativa, escuta, diálogo e mediação.

Este artigo trata da supervisão escolar e da avaliação de escolas, tendo o papel da escuta na escola como elemento dinamizador da análise.

Seguindo a orientação de Saramago – *“Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta”* – procurou-se analisar de forma propositiva o papel da supervisão escolar e da avaliação das escolas, fazendo o relato de uma formação desenvolvida no coletivo de supervisores que atuam junto às Diretorias Regionais de Educação (DREs), unidades do sistema municipal de educação da Cidade de São Paulo, realizado com a participação de integrantes da Divisão Pedagógica (DIPED) e da Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU) dessas mesmas DREs.

As ações desenvolvidas nessa formação propuseram a ação supervisora como mecanismo de planejamento ascendente e a avaliação institucional das escolas, a ser feita de forma negociada e participativa, como força emancipatória a ser implementada, facilitando a afirmação de sua identidade diferenciada e contrapondo-se, por essa via, à supervisão como controle e poder hierárquico e à avaliação externa padronizada e padronizadora de práticas e conteúdos escolares.

A formação mencionada, com duração de quatro horas, realizou-se em cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação – DREs que compõem a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, durante os meses de setembro a dezembro de 2015. Foi planejada para ser desenvolvida em três momentos encadeados, visando a um processo de aprofundamento em espiral do debate:

1. Atividade inicial, de caráter introdutório, com a apresentação dos 8/9 minutos iniciais do documentário “Janela da Alma”, sob direção de João Jardim e Walter Carvalho (2002).
2. Problematização do histórico da supervisão escolar no Brasil, referenciado nos textos da publicação “Supervisão Educacional: novos caminhos”, caderno no 7 do CEDES, que fazem a discussão sobre esse profissional e procuram redefinir o papel do supervisor no embate em torno da formulação da qualidade social da escola pública, buscada, desde o final dos anos setenta, no processo de redemocratização do país.
3. Apresentação do conceito de “amigo crítico”, como sugestão ao papel do supervisor, por meio de um breve relato da versão portuguesa da publicação “A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor” (MACBEATH; MEURET; SCHRATZ; JAKOBSEN, 2008).

Esta publicação relata o Projeto-piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (1995-1999), envolvendo 101 escolas em dezoito países; é uma defesa da autoavaliação, inscrita no leque das propostas críticas às avaliações externas.

Embora seguindo um mesmo roteiro, a dinâmica em cada uma das regionais apresentou especificidades, respondendo ao perfil distinto dos par-

ticipantes. Perceber e atuar junto a essa diversidade de comportamentos e reações foi um componente intrínseco à dinâmica proposta pelos formadores, na perspectiva do estabelecimento de uma escuta para um diálogo provocativo e horizontal, entre representantes da universidade e das Diretorias Regionais de Educação, numa ação de extensão/comunicação freireana de busca comum por uma escola pública de qualidade (FREIRE, 1991).

Para fins de facilitar a compreensão da dinâmica realizada, optamos por dividir este texto em duas etapas.

A primeira relata o conteúdo de cada um dos três momentos da formação, tais como eles foram planejados. O detalhamento da narrativa não deve dar ao leitor a imagem de uma atividade preponderantemente expositiva ou de uma palestra. A preparação cuidadosa da temática foi parte da metodologia buscada: ela foi a base para o diálogo denso e propositivo com cada grupo de profissionais.

A segunda parte tece algumas considerações sobre as reações dos profissionais presentes nesses encontros, tomando com maior detalhe o vivido em um deles – a Divisão Regional do Ipiranga (DRE Ipiranga), sobre a qual se informa um conjunto de atividades que circundaram esta formação.

Por fim, cabe nessa introdução destacar o desafio de construir coletivamente este texto, ao envolver na escrita as formadoras responsáveis pelos encontros e uma profissional de uma das DREs, que participou das atividades de formação.

Propondo trocas: escutar mais do que simplesmente ver (super-ver); autoavaliação - caminho da escola pública de qualidade social – ao invés de avaliações e ranqueamentos estabelecidos

A atividade foi desenvolvida em três momentos.

1. Abrindo as “Janelas da Alma” – em busca de uma metáfora para alargar o significado da supervisão, recuperando os processos complexos que envolvem a “ação humana” e o “ver o mundo”.

O documentário “Janelas da Alma”, de João Jardim e Walter Carvalho nos pareceu adequado ao sentido provocativo, espicaçado do diálogo pretendido. A película nos remete ao conceito contraditório/insuficiente do olhar, a subjetividade dos “olhares” que se cruzam na análise da vida, da sociedade e da escola. Fazendo referência à frase de Leonardo da Vinci: “o olho é a janela da alma, o espelho do mundo”, dezenove personalidades e profissionais são convidados a dar seu depoimento sobre a visão. Ao fazê-lo, abordam a capacidade humana – a alma/ a vida - que se revela não

por um, mas pela totalidade dos sentidos. A escuta e o toque sensíveis que alargam a visão, os aromas e odores do mundo são trazidos e provocam o significado de ver, perceber/enxergar de várias formas e de não enxergar a realidade apenas sob um ponto de vista.

Na atividade, tomamos os depoimentos e cenas que se perfilam nos oito/nove minutos iniciais do documentário. O filme tem início com a imagem e ruído do crepitar do fogo misturado a um barulho de água, em cena logo seguida pelo depoimento do músico Hermeto Pascoal que, em razão de uma deficiência física, vê dois pontos/duas pessoas ao mesmo tempo, fato considerado por ele mesmo como: “uma visão rica que vê dois objetos ou pessoas de uma só vez”. Segue-se a referência às mediações, os “anjos de luz”, por Evgen Bavcar, simultânea à imagem de uma pele humana, ampliada pela lente que desliza sobre ela, preparando a fala de Saramago, em seguida, que alerta sobre o perigo da visão que extrapola limites, tal como expõe, valendo-se da metáfora do olhar da águia ou do falcão que, segundo ele, impediria o amor de Romeu por Julieta: “se Romeu tivesse os olhos de um falcão, provavelmente, não se apaixonaria por Julieta, porque os olhos dele veriam uma pele que, provavelmente, não seria agradável de ver, porque a acuidade do falcão, cujos olhos o Romeu teria, não mostraria a pele humana, tal como nós a vemos”, expondo assim a diferenciação entre o ver e o enxergar. Na sequência, acompanhando a imagem de uma criança, a afirmação do professor Paulo Cesar Lopes: “a realidade real não existe na verdade, é sempre um olhar, é sempre um olhar condicionado; igual o olhar do homem, vê o mundo de um jeito, o dos animais vê de outro; a gente tem uma ilusão de pensar que os cachorros estivessem vendo como a gente, mas não é; cada experiência de olhar é um limite, a gente não conhece as coisas como elas são, só mediadas pela nossa experiência”. Mas o que vê o recém-nascido Gabriel, notícia que se percebe ao longo do filme, no momento representado pela imagem de um chão hospitalar e de um olho que se abre ao mundo? Segue-se a indagação do poeta Antônio Cícero: “se o olho é a janela da alma, então você tem que olhar por essa janela com outro olho e assim sucessivamente, quer dizer, a janela não olha, quem olha é um olho através da janela; janela da alma é uma metáfora complicada que não resolve o problema do olhar”. Logo, uma tomada de plano aberto, ampla, que mostra uma menina olhando montanhas entre faixas de planalto, agachada na parte alta de uma delas. O que vê a menina? Como uma resposta, talvez, o depoimento do diretor de cinema Wim Wenders: “a maioria de nós é capaz de ver com os ouvidos, de ouvir e ver com o cérebro, o estômago e a alma; creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente”. Por fim, fechando a seleção do trecho de filme apresentado, Evgen Bavcar, filósofo e fotógrafo cego, fala ao mesmo tempo em que abre uma caixa de correspondência e cheira uma carta, aproximando-a do nariz e dando seu depoimento ao caminhar para uma residência: “mas vocês não são videntes clássicos, vocês são cegos porque, atualmente, vivemos num mundo que perdeu a visão. A televisão nos propõe imagens, imagens prontas... e não sabemos mais vê-las, não vemos mais nada, porque perdemos o olhar interior, perdemos o distanciamento. Em outras palavras, vivemos numa cegueira generalizada. Eu também tenho uma pequena televisão... e

assisto-a sem enxergar. Mas há tantos clichês que não é preciso que eu veja fisicamente para entender o que está sendo mostrado. Às vezes, verifico por telefone, telefone para alguém e me dizem: sim tem razão é isso que está acontecendo...”

Estimulando a retrospectiva dos depoimentos assistidos, colocam-se as questões pelos presentes (formadores e profissionais presentes): A visão esconde ou revela? Os sons e cheiros alteram as sensações e os sentimentos? Vemos apenas o visível? E o invisível ou o não dito? A super ou o excesso de visão pode causar uma espécie de cegueira? O que é ser cego? O que vemos? O escutar pode nos levar a ver? Os sentidos podem se completar na interação dos seres humanos entre si e com as instituições. Como desenvolver o uso de nossa sensibilidade? Como aliar razão e sentidos na compreensão da escola?

Mas além das questões inerentes à temática da visão como um dos sentidos humanos, aos poucos, se introduz o caso da supervisão – da ação supervisora e do profissional supervisor: como as questões da visão se adensam neste caso particular? Supervisão é um bom termo para designar o elo de mediação que um profissional pode executar em prol da qualidade social da escola pública em governos democráticos? O elo de ligação/mediação existente entre escolas e sistemas de ensino difere em situações democráticas e autoritárias? O poder que se concentra nesse elo intermediário favorece a democracia? É possível a construção de outra forma coletiva e horizontal de poder entre escolas e órgãos centrais do sistema de ensino? Como designar essa ação? Qual a carga cultural que o termo supervisão carrega?

O debate, paulatinamente, situa a problemática histórica da atuação desse profissional.

O recurso de voltar na história revela sempre um conteúdo e um método. Lefebvre (1977, p.20-21), um grande sociólogo francês, sugere o método regressivo e progressivo da análise histórica, que consiste em voltar ao passado ao ponto de recuperar o fio da história, retornando ao presente que, nesse percurso, explicita suas contradições e se mostra em suas fraturas.

O texto/problematização, a seguir, procurou seguir essa marcha.

2. Recordar é compreender – afinal qual é o papel do supervisor? Voltar na história para compreender a “super visão”.

Sintetizada na máxima “supervisor não é feitor, ele é educador”, muitas vezes anunciada em manifestações de docentes que percorreram a década de 1980, essa busca de superação do papel de controle, particularmente imposto aos supervisores pelos governos militares é expressa nos textos que compõem a publicação indicada para leitura¹, com especial

¹ O material entregue na formação foi retirado de: MACBEATH, John; MEURET, Denis; SCHRATZ, Michael; JAKOBSEN, Lars Bo. A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor. Porto: ASA, 2008; e ALVES, Nilda (Org.). Supervisão Educacional: novos caminhos. *Cadernos Cedes*, n. 7. São Paulo: Cortez, 1983.

destaque para aquele de Nilton Balzan, “Perfil do supervisor necessário” (1983). Este autor, partindo de uma análise do contexto de crise educacional, elenca duas tendências extremas que dominam o pensamento pedagógico: a ingênua (que acredita ser tudo possível de realizar pela educação) e a nihilista (reprodutora da sociedade sob controle dos dominantes), situando como superação o supervisor com uma visão mais ampla e profunda acerca das problemáticas educacionais, comprometido e aberto a novas descobertas, num caminhar permanente e contínuo da escuta da escola à mediação junto aos sistemas de ensino.

Para refletir o significado da supervisão, anteriormente denominada de inspeção escolar, vale destacar que historicamente sua prática teve como propósito a vigilância, o que incluía manter a ordem, controlar o cumprimento das regras e manter as boas condutas no espaço escolar. À exceção de distintos momentos em que ao supervisor escolar coube a função de orientação às práticas escolares, as atividades de inspeção, fiscalização, coordenação e orientação disciplinar aos alunos predominaram até início do século XX².

Não obstante a década de 1930 ter alterado a proposta de “formação do professor” criada por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, negando a formação superior ao professor primário³ e atribuindo ao curso de pedagogia unicamente o estudo de teorias pedagógicas, foi em 1969⁴ que surgiu de forma determinante a figura do especialista em educação. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/1971)⁵, foi oficializada, então, a função do supervisor escolar.

Em 1964 iniciou um período “[...] em que, junto com a legislação, e de forma mais importante do que ela, a intervenção do Estado em educação passa a ser feita através de planejamento, concebida em uma perspectiva tecnocrática e economicista [...]” (HORTA, 1989, p.12).

Dessa forma, numa concepção tecnicista de pedagogia, foram colocadas em prática as determinações da Lei nº 5.692/1971.

Como esclarece Saviani, essa concepção tida como

[...] científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...]. Buscou-se planejar a educação de

2 Sobre o histórico da função do supervisor escolar ver SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. Ver, ainda, PAULO, Marco Antonio Rodrigues; WARDE, Mirian Jorge. A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887). *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 253-275, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125140>>. Acesso em: jul. 2016.

3 Professor primário: atual professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

4 O Parecer nº 252/1969 estabeleceu a reformulação dos cursos de pedagogia, determinando a especialização do educador por meio das “habilitações” centradas nas áreas técnicas de administração: direção, supervisão e orientação e, simultaneamente, a habilitação do magistério.

5 Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções (SAVIANI, 2009, p.11).

O Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975, do Governador de São Paulo, define na sequência a função do supervisor:

Artigo 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:

I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;

II - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;

III - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível inter-escolar;

IV - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;

V - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;

VI - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;

VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;

VIII - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;

A execução dessa legislação acabou por reduzir a formação do professor. As demais habilitações do Curso de Pedagogia transformaram a função do supervisor escolar, diretor e orientador educacional em técnicos da educação, que resultou numa atuação fragmentada desses profissionais no trabalho educativo da escola.

Conforme explicita Rasia,

Aos especialistas correspondem as funções de controle e administração, de organização do processo de produção escolar. Aos professores correspondem as funções de execução de um certo planejamento institucional. Assim, a questão da hierarquia e do parcelamento das tarefas toma corpo na prática cotidiana da escola. De um lado os pedagogos – Orientadores, Supervisores, Administradores – esforçando-se para manter sob seu controle a organização escolar como um todo. De outro, os professores, subsumidos no ritual burocrático e nos dispositivos legais que regulam a vida escolar. (RASIA, 1981, p.21).

A prática da função do supervisor escolar nos sistemas de ensino acaba, na maioria das vezes, restrita a uma atuação administrativa, criando assim uma dicotomia entre práticas técnicas e pedagógicas, procurando negar o caráter político desta função. “Nem sempre o supervisor se dá conta de que cumpre uma função política; se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la” (SAVIANI, 2007, p.32).

Cabe dizer que essas normas legais estão sob os marcos das orientações da Reforma Administrativa dos militares, com as determinações do Decreto-Lei no 200, de 25 de fevereiro de 1967, e do Ato Institucional nº 8, de abril de 1969, que determinou a implantação pelos governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, de reformas administrativas pautadas nos mesmos princípios estabelecidos para a reforma já dinamizada no Executivo, em que o planejamento tinha o sentido de coordenação central das decisões, com a descentralização das atividades, a delegação de competência e o controle das ações, nos seus diferentes níveis, provocando a centralização do poder. Ainda, o Decreto no 200/67 acaba com a organização do funcionalismo público, vigente desde o Estado Novo, que, com base em artigo da Constituição Federal de 1936 e mantido na CF de 1937, implantou a formação de carreiras, reorganizou os quadros e carreiras do funcionalismo civil federal e estadual, buscando superar a diversidade de vencimentos para cargos de igual categoria, com a definição de padrões legais de vencimento para os funcionários públicos, além de definir regras de promoção e transferência dentre outros. O governo estadual paulista acompanha as decisões do governo militar, com a Lei Complementar nº 180/1978. Destrói a equivalência salarial entre cargos de professor e de outros de igual formação superior⁶. A presença na rede pública paulista de número significativo de professores, sob contrato precário de trabalho, adensará o caráter hierárquico e de controle da figura do supervisor escolar (KRUPPA, 1994). Além de autoridade, o Supervisor entra na cultura docente como um degrau superior, desejado como cargo a ser ocupado na ascensão/negação de uma carreira docente, baseada no cargo único de professor, com valorizada evolução salarial e possibilidade do exercício de todas as funções que compõem o magistério: a direção, a orientação, a coordenação pedagógica e a ação supervisora.

Nos anos da ditadura militar, o comportamento autoritário dos supervisores, inclusive com natureza policial de controle das greves, aparece nos “livros de visita dos supervisores” das escolas estaduais paulistas:

Termo de visita do Supervisor Escolar em escola estadual de Santo André

Data :19/05/77

Orientação na área administrativa:

6 Pela Lei Complementar nº 180/1978, também conhecida como “Projeto”, “dentre as carreiras de formação universitária, a dos professores era a que tinha referência e a velocidade evolutiva mais baixas” (TEIXEIRA, 1983, p.310)

- Visei o livro de ponto
- Solicitei horário da escola e do pessoal nos termos do comunicado RDE de 1/05/74 recomendando que os horários do diretor e assistente cubram todo horário de atendimento.
- Conferi e orientei o preenchimento de histórico escolar,
- Transmiti as precauções de:
 - 1º - observar atentamente o desenrolar das atividades desde o início até o término da aula.
 - 2º - não permitir colocação de quaisquer cartazes. Não permitir na escola a presença de elementos a elas estranhos. Sendo notado qualquer movimento, chamar imediatamente a polícia⁷ (KRUPPA, 2007).

Com o início do processo de abertura política, nos anos de 1980, ainda em vigor a Lei nº 5692/1971, surgiu um amplo movimento de discussão em torno do vigente projeto educacional voltado ao “modelo econômico tecnocrático-militar preconizador de uma intensa especialização de funções e formação de técnicos, correspondentes às exigências da divisão social do trabalho” (BRZEZINSKI, 1996, p.16).

Nesse debate, conforma-se o movimento em torno da questão da formação profissional do educador e da reformulação dos cursos de pedagogia. Contestando a formação tecnicista do professor e refletindo seu caráter sócio-histórico, educadores e educandos criaram o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e mobilizaram-se nacionalmente para intervir na definição das políticas para a formação dos profissionais da educação.

Ao longo desse processo de discussão, defendeu-se a manutenção dos cursos de pedagogia, analisou-se a formação do professor e a especialização dos trabalhadores/ especialistas da educação: os chamados técnicos da educação (diretor, supervisor, orientador educacional e inspetor) e, visando à formação geral do pedagogo, iniciou-se a formulação da proposta de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação⁸.

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396/1996), em seu Art. 64, prevê que

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

⁷ Pela data deste termo de visita, constata-se que a não permissão de “elementos estranhos à escola” refere-se ao momento vivido à época, quando os professores, em greve, buscavam se reorganizar sindicalmente, visitando as escolas para adensar a participação docente no movimento que se formava.

⁸ Vale ressaltar que a proposta de uma base comum aos cursos de pedagogia visava à definição de um corpo de princípios e fundamentos de educação, não devendo ser confundida com uma proposta de currículo mínimo. Ao contrário, o movimento dos educadores “buscou um princípio norteador que expressasse a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos [...] a base comum nacional teria como função servir de ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação” (DURLI, 2007, p. 208)

educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.⁹

Pode-se dizer que temos agora certa conquista em relação às possibilidades de uma atuação menos fragmentada deste cargo, indicando o desenvolvimento de uma ação conjunta do supervisor e dos demais profissionais da educação da escola. Percebe-se aí uma oportunidade de trabalho integrado do professor, equipe gestora e supervisão. Ou seja, o supervisor voltar-se também ao trabalho pedagógico aliado ao aspecto administrativo, de forma a distanciar-se do trabalho meramente fiscalizador, assumindo a condição/responsabilidade política de seu papel.

Também é preciso responder à questão central, novidade sem precedentes, trazida à educação pela Constituição Federal de 1988, sem paralelo nas constituições anteriores, que consiste na gestão democrática da educação. A gestão democrática para ser realizada, de fato, precisa subverter hierarquias de poder e, portanto, questionar a figura de controle da supervisão e a forma de provimento desse cargo: designação, concurso de acesso ou de ingresso?

Essa polêmica não é nova. A Lei nº 11.229, de 26/06/1992, que institui o Estatuto do Magistério Público Municipal, tem a gestão democrática como primeiro princípio norteador e consagrou o concurso público como a forma de preenchimento desse cargo, descartando a possibilidade de exercício de uma função para o supervisor indicada por livre provimento pela autoridade competente dentre os integrantes do quadro do magistério, de forma a atender as ações emanadas do órgão central. Como cargo da burocracia do sistema há, por vezes, a recusa da natureza política desse exercício profissional e o supervisor tem um “movimento pendular entre extremos, ou seja, entre as demandas das Unidades Educacionais e as políticas gerais formuladas pela Secretaria Municipal de Educação” (NEIRA, 2015, p. 46)¹⁰.

O “olhar de Hermeto Pascoal” que vê, simultaneamente, imagens de dois locais, condição necessária à mediação política e democrática, por vezes, fica submerso na tecnoburocracia do cargo, que pensa tudo ver, comportamento que dificulta a situação amorosa do olhar, dificultando o escutar, sentir, cheirar, e ouvir a escola, vendo-a por outros ângulos (JARDIM; CARVALHO, 2001).

9 A base comum nacional e a duração da formação são os termos da mudança em relação à Lei nº 5.692/71, que afirma: “Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”.

10 A consulta pública à Rede Municipal, realizada por ocasião da elaboração dessa Lei, teve um item relativo às formas de provimento e a natureza deste posto de trabalho, sendo vencedora, dentre as alternativas propostas, a forma de provimento realizada por concurso público e a natureza de cargo efetivo deste posto de trabalho. Igualmente polêmica, foi a recusa dada pela Rede Municipal à eleição para o preenchimento da função de diretor. Novamente cargo efetivo e preenchimento por concurso público foram propostas vencedoras, sendo ambas as escolhas aceitas pela Administração Pública, à época, tal como consta na Lei do Estatuto.

No momento atual, pela Lei de nº 14.660/2007, o provimento do cargo se dá mediante concurso de acesso, privativo aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, mantidas as carreiras distintas e hierárquicas entre a docência e a supervisão e preservando, dessa forma, o caráter permanente do cargo, a partir do concurso.

Mesmo que adotada uma visão sistêmica para a organização da Rede Municipal de Ensino, a lógica da administração escolar, herdeira de uma visão hierárquica de cargos e funções no controle da divisão do trabalho escolar, tal como foi estruturada pela Escola de Administração Científica ou Escola Clássica (Taylor e Fayol), é ainda um componente estrutural e cultural da atuação desse profissional e da própria escola, que se subordina a essa atuação. O poder horizontal exigido pela gestão democrática ainda está por ser construído de forma consistente e a mudança necessária não se restringe ao aspecto legal. Trata-se de uma mudança cultural e de estruturas organizacionais que demandam vontade e tempo histórico para se efetivarem.

Dessa forma, constata-se diferentes situações nas práticas profissionais. O trabalho da supervisão, do olhar que tudo vê para controlar/restringir o processo educativo, ainda é possível de ser observado em algumas escolas públicas. Também, a sobrecarga administrativa, como explicitam vários supervisores, ainda os ocupam de forma a impedir o trabalho pedagógico, reforçando seu caráter técnico-administrativo. Mas, de igual forma, o trabalho construído de forma conjunta entre todos os agentes da escola e comunidade escolar e apoiado propositivamente pela ação supervisora também pode ser encontrado em outras Unidades.

Quanto à autonomia das escolas, elemento central da gestão escolar, não há como negar que os sistemas de ensino precisam de uma articulação que lhes garanta certa unidade. A responsabilidade dessa liga já funciona por meio do aparato de normas legais (que além das leis, incluem as resoluções e portarias). Contribuir para que essas normativas tenham um caráter pedagógico é função da ação supervisora democrática que, efetivamente, traga aos órgãos centrais dos sistemas públicos de ensino a demanda das Unidades Educacionais. Também por isto, afirmamos a necessidade de condições de escuta para que o sistema tenha qualidade social: é preciso que a diversidade das localidades e comunidades escolares possa ter expressão, ou seja, é preciso assegurar a autonomia relativa a cada escola na definição do que é básico a seu funcionamento – o currículo – tomado como o conjunto das atividades que organiza tempos e espaços escolares, abrangendo os conteúdos e as formas de ser de cada escola.

Ao contrário do marco regulatório e fiscalizador, as ações da ação supervisora devem funcionar como mecanismo de planejamento ascendente da escola aos órgãos centrais da Rede de Ensino. A unidade do sistema também pode ser construída de baixo para cima, superando a organização verticalizada e colocando as escolas no centro do sistema.

A concepção da ação supervisora para um planejamento ascendente do sistema educacional traz implicações:

- ✱ ao nível do sistema, de uma mudança da ação supervisora de controle para a ação supervisora mediadora, em que a dinâmica entre processos pedagógicos e administrativo-financeiros tem de ser refeita, para o devido protagonismo dos primeiros sobre os segundos, dando proeminência ao projeto de cada escola.
- ✱ ao nível das escolas, cuja autonomia deve ter como sustentação o conhecimento, sistematicamente atualizado, por parte do conjunto dos segmentos; dos recursos existentes em nível do sistema, que devem ser colocados à disposição da escola, exigindo novos e dinâmicos fluxos de informação entre a escola e os órgãos centrais do sistema. Um novo protagonismo, portanto, dos colegiados de direção escolar, mas também dos Conselhos de Escola e dos Grêmios.
- ✱ à formação continuada, elaborada pela ação integrada das escolas com os órgãos intermediários e centrais dos sistemas, e que estimula o florescimento da diferença entre os currículos, a partir de uma nova dinâmica escolar trazida pela autoavaliação, tendo maior chance de adquirir sentido para a comunidade escolar.
- ✱ ao debate crítico sobre a ação supervisora, que se confronte com a ressignificação dada a esse profissional pelas propostas neoliberais, que veem no supervisor um aliado das avaliações externas ou quantitativas, utilizadas igualmente como controle, implicando, portanto, como condição fundamental: o resgate da avaliação institucional como força emancipatória, a ser implementada em conjunto com as escolas, produzindo identidades escolares diferenciadas, contrapondo-se, por essa via, aos currículos e às avaliações externas padronizados.
- ✱ para o funcionamento do próprio sistema educacional: o planejamento ascendente deve se valer da articulação matricial da educação com outras políticas sociais, tanto em nível das escolas como dos órgãos centrais, para interagir com os diferentes territórios presentes nos municípios.

3. Um amigo crítico e o uso da autoavaliação pelas escolas — construindo propostas de superação da supervisão controle

É fato recorrente no mundo atual a presença de duas forças regulatórias nos sistemas de ensino – a inspeção escolar, que no Brasil tem o nome de supervisão, e o sistema de controle advindo das avaliações de larga escala, também conhecidas como avaliações externas ou de sistemas.

Justificados pela expansão das redes públicas, por um determinado projeto de autonomia e de qualidade, sobre os quais incidem os chamados processos de responsabilização (accountability) e transparência, os sistemas de ensino vêm contratando sofisticados programas de avaliação

padronizada, para os quais os setores de supervisão dos sistemas são chamados a agir, com papel ressignificado de controle.

Como vem se demonstrando, essa avaliação tem servido à comparação de escolas, de cidades, de países, num ranqueamento de resultados que não consegue alterar a qualidade da educação escolar (RAVITCH, 2011; TERRASÊCA, 2012).

Progressivamente, assiste-se à transformação deste tipo de avaliação em um procedimento natural, aumentando a sua desideologização e desterritorialização e, além disso, agravando seu pretensão caráter técnico e impessoal, em detrimento de implicações éticas e sob uma visão política autoritária e conservadora, que submerge mascarada por essas supostas qualidades. Em geral, vultosos recursos têm sido alocados para esse procedimento.

A realocação da avaliação nas escolas é uma estratégia poderosa para desafiar a lógica do modelo de avaliação organizado sob a égide da accountability. Os processos democráticos ajudam os gestores a construir, na escola, a avaliação em conjunto com a comunidade local e a definir metas que podem orientar o processo decisório, em que todas as partes interessadas estão envolvidas com a qualidade de uma proposta socialmente relevante.

Cabe dizer que o ato de avaliar é uma característica intrínseca do ser humano. Permite o diálogo entre as temporalidades que compõem o vivido: o passado, o presente e o futuro. O ser humano tem arbítrio, isto é, realiza escolhas com base na avaliação que faz do passado, daquilo que coloca como meta a ser atingida no futuro pelas ações que realiza no presente. Unindo essas três temporalidades, que lhes dão sua condição de historicidade, o ser humano avalia. O livre arbítrio e a avaliação estão no cerne do próprio processo de humanização e de construção de identidade de homens e mulheres. Da mesma forma, o coletivo das instituições escolares, ao fazer a avaliação participativa e negociada de suas ações, pode deparar-se com sua historicidade - com seu passado e com o que no presente pode ser feito para alterar o seu futuro -, ampliando sua capacidade de agir democraticamente na realização de sua função social, cuja qualidade é processual e sempre provisória, na medida em que qualidade busca qualidade - os direitos sociais e a democracia têm ponto de partida, mas não de chegada. A avaliação institucional participativa e negociada é uma busca de sentido para o futuro.

Segundo Freitas,

[...] a avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as con-

dições necessárias ao funcionamento dela. Mas, inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A esse processo bilateral de responsabilização chamamos “qualidade negociada” (FREITAS et al., 2009).

No processo desta avaliação negociada, a ação supervisora tem papel fundamental.

O texto A história de Serena, utilizado nesta formação, traz importantes contribuições a esta forma de avaliação. A publicação resultou de um programa de investigação-ação desenvolvido em 101 escolas de 18 países, entre os quais Portugal.

O livro revela “a complexidade da micropolítica organizacional inerente a qualquer processo de avaliação[...], sendo de elevada utilidade para aqueles que acreditam que a melhoria da escola se consegue a partir do seu interior e através de um trabalho reflexivo e crítico de todos os atores envolvidos” (Natércio Afonso, prefácio).

Ele conta a história a partir do ponto de vista de cinco sujeitos (personagens) de uma das escolas que integrou o programa. O livro é narrado sob duas formas: uma que se apresenta como uma história e outra que se aproxima da narrativa científica, proporcionando uma leitura agradável e fluente, que permite compreender a diversidade de pontos de vista sobre um processo comum ao dia a dia destes sujeitos - a autoavaliação. A cotidianidade do relato facilita a compreensão do que é autoavaliar, ou seja, do que consiste a integração desses processos nas práticas diárias da escola e, ainda, o modo como esses processos são vivenciados e sentidos pelas pessoas envolvidas nos seus diferentes papéis.

Dessa forma, a autoavaliação é encarada como algo que

[...] não pode ser vista como uma imposição, como algo árduo ou que consome muito tempo, mas sim como um elemento essencial e integrante do bom ensino, duma aprendizagem com sentido, duma liderança efetiva e de uma gestão assente em evidências [...] não tem princípio e também não tem fim, porque está em permanente crescimento e aperfeiçoamento [...] não existe uma receita simples ou única: [...] está incorporada na vida cotidiana da escola e tem por base a singularidade da sua história e do seu contexto individual [...] torna-se sistematizada quando estabelece relações através de um processo que transforma dados dispersos aleatoriamente num modelo sequenciado e estruturado. Baseia-se naquilo que já existe, em vez de tentar impor algo completamente novo (p.175-176).

Os autores alertam para o fato de que não é possível nem desejável avaliar tudo, é necessário “encontrar um equilíbrio entre aquilo que é importante e o que é acessório, entre o que é universal e o que é específico, entre o que é efêmero e o que é duradouro” (p.176).

O livro traz uma questão central: “Sem a perspectiva dos alunos sobre a qualidade do ensino e da liderança, como é que as escolas se podem

avaliar a si próprias de forma honesta e íntegra? ”. Nele, “a personagem Serena foi criada a partir de uma aluna que participou na primeira conferência europeia em 1998 [...] e que nos faz recordar que no centro de qualquer escola está o aluno, a verdadeira razão da existência das escolas” (p.19).

Além de Serena, compõem a narrativa como personagens principais: D. Graciana – mãe de Serena; António Gil – professor responsável/dinamizador do projeto naquela escola; Manuela Cardoso – a diretora; Fernanda – a amiga crítica.

A publicação relata os três aspectos operacionais-chave do programa:

- O perfil de autoavaliação de escola (PAVE), o instrumento de avaliação que foi utilizado nas escolas do programa, afirmando que as áreas desse perfil “foram escolhidas após uma longa discussão e análise de literatura” (p.180) e não eram fixas: as escolas poderiam adicionar outras categorias, pois a ideia era promover a discussão, iniciar o processo, alertando sobre a importância de se refletir e discutir antes de se escolher um instrumento de autoavaliação, alertando para as suas consequências e fornecendo um quadro com algumas das questões que podem orientar este processo (p.183).

- Um conjunto de orientações contendo um vasto repertório de instrumentos de avaliação.

- O apoio de um “amigo crítico”.

Desses três aspectos, destacamos a figura do “amigo crítico” como contribuição ao papel do supervisor. Amigo crítico é aquele com relações horizontais com todos os envolvidos no processo (gestão, professores, pais, alunos, autoridades), consciente do seu papel, com atitude positiva, que ouve e negocia, encoraja e apoia as tomadas de decisão, na troca de ideias compreende o contexto escolar e cultural e desafia a ação do coletivo escolar, numa cooperação sistematizada.

A tensão entre amizade/apoio e crítica, entre a positividade e a negatividade que a expressão “amigo crítico” carrega, num esforço de “equilíbrio”, entre o reforço positivo do trabalho realizado (ou até a celebração dos êxitos pelos resultados alcançados) e o desenho dos inadiáveis caminhos de melhoria faz desse conceito uma instigante referência para a ação supervisora como mediação de um planeamento ascendente.

Na pressão constante para agir e na falta de tempo para se pensar antes, é que incide o apoio do “amigo crítico”. Vale transcrever um detalhamento maior do papel a ele atribuído:

Eles podem ajudar as pessoas a definir o que é realmente prioritário e o que conseguem controlar. Podem ajudar as pessoas a recordar seus valores nucleares e a perceber-se das congruências e incongruências de seu próprio comportamento. Podem apoiar diretores e professores a assumir riscos, rompendo com precedentes, tomando decisões corajosas. Podem facilitar o acesso a instrumentos e estratégias sistemáticos. Podem partilhar o peso da responsabilidade e ser ouvintes atentos. Um dos seus papéis mais importantes é o de ajudar as

peessoas a utilizarem os dados. Lidar de forma aberta e criativa com dados bons, num clima de apoio, pode vir a ser um processo motivador e encorajador a nível profissional e pessoal. Como sabemos, criar o espaço para que órgãos de gestão e professores se distanciem e avaliem a escola é um desafio e, por vezes, uma experiência desconcertante, mas abre um caminho à reflexão e à prática. O amigo crítico desempenha um papel crucial nesta tarefa, particularmente quando os dados disponíveis são ambíguos e mais ainda quando são, sem qualquer ambiguidade, más notícias (p.187-188).

Tal como a ação supervisora como planeamento ascendente, a autoavaliação tem como ponto inicial e recorrente o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, enquanto documento dinâmico, impulsionado por um processo de “avaliação como melhoria”, conforme Cruz (no prelo), que incorpora o processo avaliador na cultura cotidiana da escola, ou seja, incorpora a autoavaliação como uma tarefa permanente, um processo de mudança que não é informal, mas sistemático, exigente de modificação da rotina da escola, dos espaços e do tempo da reflexão permanente.

Valendo-se da avaliação institucional, negociada e participativa, a escola pode se avaliar e produzir sua identidade, romper com o sentimento de isolamento e impotência de forma a reestabelecer o seu próprio processo de alavancar a mudança, a partir de uma tomada de decisão própria. Nesse processo, a ação do “amigo crítico” terá papel relevante.

Conversando sobre a formação realizada – as ações da DRE Ipiranga¹¹

De uma regional para outra, as reações dos participantes à formação realizada foram diversas, mas com pontos comuns. As provocações do filme Janelas da Alma trouxeram, de modo geral, tiveram uma reação propositiva. Percebeu-se entre os presentes um desejo de ser escutado. Há dificuldades no trabalho do supervisor a serem consideradas. Em algumas regionais, o entrosamento com as divisões (DIPED E DICEU) ainda é reduzido, embora, em outras, tenham sido mencionadas lembranças de momentos em que a equipe pedagógica e a supervisão se uniram em intervenções que foram consideradas como muito positivas.

Essas lembranças de atuação conjunta por vezes suscitaram a vontade de formulação do Projeto Político-Pedagógico da própria DRE.

Nos debates relativos à proposta de avaliação institucional, houve manifestações que reforçaram a dificuldade para realizar atuação conjunta das equipes em mesmo território. Formas diversas de atribuições e/ou tempos no ano em que ocorrem as escolhas das escolas pelos supervisores foram

11 Esta etapa do texto contou com a importante colaboração de Leila Mota Soueid. Em especial, no que tange às atividades que vem sendo desenvolvidas pela DRE Ipiranga.

apontadas como dificuldades a serem equacionadas. Em decorrência, talvez, aí residam as dificuldades em se olhar para a especificidade dos locais.

Os territórios escolares, as características específicas das escolas, questões como preconceito de cor, raça e gênero; as questões migratórias e de violência urbana; o uso de drogas, apareceram na discussão e são temas a serem enfrentados no debate e ação conjuntos dos setores responsáveis pelo pedagógico, político e administrativo das Regionais.

Os índices de reprovação apresentados pelas escolas e o significado que os professores atribuem a essa medida, muitas vezes entendida como forma para restabelecimento da autoridade docente, em decorrência, o papel da avaliação e da ação supervisora igualmente foram abordados e devem ser retomados em outras formações. O desafio de romper com a naturalização da desigualdade legitimada pela escola foi aprofundado em alguns encontros.

Foi igualmente lembrada e discutida, em algumas DREs, a importância de as escolas olharem para os domicílios e não apenas para os estudantes atendidos, por nível e/ou modalidade, de forma isolada, resgatando-se a possibilidade de atuação em conjunto com outras políticas públicas no território – a formação de uma rede de proteção social.

Como se disse, em várias DREs foram relatadas experiências de atuação conjunta. Foi o caso da Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE Ipiranga), aqui trazida como um dos exemplos. No encontro com essa Regional, em particular, o debate trouxe a problematização e o desafio do trabalho conjunto entre Supervisão e DIPED. Assim, questionou-se que cabe fazer a discussão sobre a natureza política/histórica da Escola e como a formação e a supervisão podem se redimensionar a partir da história das escolas e das localidades, recuperando a voz e os caminhos trilhados e a serem trilhados pelas escolas.

O grupo da ação supervisora lembrou que há várias escolas com iniciativas de visitação às comunidades e conhecimento de seu território, exemplificando com o caso da EMEF Campos Salles.

Foi trazida a sugestão de organizar a DRE Ipiranga em quatro frentes, por regiões, e elencar alguns trabalhos temáticos, dentre os que já vêm sendo feitos, para aprofundá-los no decorrer do semestre, culminando com uma jornada pedagógica – estimulando a ferramenta de gestão democrática: escola dialoga com escola; as equipes da DRE, incluindo os supervisores, sistematizam as apresentações de forma conjunta com as escolas, analisam os êxitos e as dificuldades, abrindo espaço para formular e planejar um plano de apoio às escolas, de forma a garantir melhores condições para a continuidade dos trabalhos.

A equipe da DRE Ipiranga tem organizado e sistematizado reuniões desde setembro de 2015, onde têm ocorrido conversas entre as equipes de DIPED, DICEU e Supervisão, para exposição e encaminhamento da SME, quanto ao acompanhamento pedagógico, com integração da ação supervisora, articulando a Supervisão Escolar, DIPED e DICEU em discussões dos encaminhamentos coletivos para o trabalho com as unidades educacionais.

Foi realizada reunião para a organização da DRE, envolvendo DIAF/DIPED/DICEU/Supervisão Escolar e Unidades Educacionais (Equipe Gestora, ATEs, o CRECE e da Educação Integral), para o ano letivo de 2016, envolvendo as quatro regiões dos territórios que compõem a DRE Ipiranga.

Nesse sentido, foi definido o princípio da gestão democrática pelo coletivo DRE Ipiranga, a fim de aprofundar as discussões acerca dos ciclos, segmentos e modalidades desenvolvidas numa relação horizontal. A gestão democrática tem sido proposta como eixo da problematização e da atuação da ação supervisora (Supervisão, DIPED, DICEU), na composição fortalecida pelos grupos de estudos e para os trabalhos a serem desenvolvidos (subtemáticas: humanização das relações, gestão, currículo e avaliação).

O Plano de Acompanhamento proposto a partir dessas reuniões tem como objetivo unir esforços nos diferentes espaços, com foco nos PPPs, nas relações, na convivência para melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos e ampliar o papel da ação supervisora na escuta e possibilidades mais adequadas de vivências, tendo como base o material de apoio e os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

Considerar os territórios da DRE e suas especificidades nas formações é fundamental para o fortalecimento do CRECE, Grêmio e outros colegiados, na mediação de conflitos, no desenvolvimento do Programa Escolas para a Paz, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Infantil, CEIs Conveniados, Educação Especial, Étnico-Racial, Educação de Jovens e Adultos e MOVA.

O acompanhamento pedagógico na Educação Integral, vivenciando práticas organizacionais das Unidades Educacionais, garantiu o desenvolvimento do programa, assim como as várias atividades de formação desenvolvidas sobre essa temática. Ainda, no contexto do Programa Mais Educação, a consolidação dos três ciclos, aperfeiçoando os mecanismos de análise e acompanhamento pedagógico da DIPED e Supervisão Escolar e DICEU, suscitou possibilidades de registros e sistematização das ações e instrumentos para avaliação da aprendizagem. Também as formações sistematizadas com Coordenadores Pedagógicos, Professores para Recuperação Paralela, Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral fortaleceram as concepções de avaliação e descolonização do currículo. Ações da Educação Especial - CEFAL e Ações do NAAPA com formações de gestores e professores e as visitas de acompanhamento nos territórios aproximaram a DRE das Unidades Educacionais e garantiram uma escuta mais aguçada.

Dessa forma, certa integração entre ação supervisora e a autoavaliação das escolas pode estar em curso. O relato desse artigo teve por base um diálogo fecundo, mas que demanda um período maior de debate.

De volta à Saramago: - fiquemos com o olhar humano. Não pretendemos a visão das águias ou dos falcões (JARDIM; CARVALHO, 2001). A visão da plenitude da vida escolar só poderá ser alcançada pela escuta, pela participação daqueles que, interessados na escola pública de qualidade social, darão sequência ao diálogo sobre os pontos aqui levantados... continuando “a dar a volta”.

Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda (Org.). Supervisão educacional: novos caminhos. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, n. 7, 1983.

BALZAN, Newton Cesar. Perfil do supervisor necessário. **Cadernos Cedes: supervisão educacional: novos caminhos**. São Paulo: Cortez, n. 7, p. 41-57, 1983.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

CRUZ, Manuel Fernandes. **A memória na escola: enfoque narrativo e propostas metodológicas para a autoavaliação institucional**. No prelo.

CRUZ, Manuel Fernandes. **A memória na escola: enfoque narrativo e propostas metodológicas para a autoavaliação institucional**. : EDUFBA, 2007. Disponível em: < <http://books.scielo.org>>. Acesso em: jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luis Carlos, SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigríst, FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HORTA, José Silvério B. As diferentes concepções de “diretrizes e bases” e a questão do nacional na história da educação brasileira. **Cadernos da ANPED**, n. 2, 1989.

JANELA DA ALMA. Direção de João Jardim; Walter Carvalho. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eG2jaYa9J-fM>. Acesso em 10 fev.2016.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **O movimento de professores em São Paulo: sindicalismo no serviço público: o Estado como patrão**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. **O direito à Educação Básica: estudo da demanda social e do atendimento público em uma micro-região urbana**. Relatório de pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **Lo Stato 2: Teoria Marxista dello Stato da Hegel a Mao**. Dedalo Liebri, 1977.

MACBEATH, John; MEURET, Denis; SCHRATZ, Michael; JAKOBSEN, Lars Bo. **A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor**. Porto: ASA, 2006.

NEIRA, M. G. A reorganização curricular como alternativa para trabalho com a diversidade. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica / Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME / DOT, 2015

PINO, Ivany Rodrigues. A formação do educador em debate. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez, n. 2, 1981.

RASIA, José Miguel. **Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio**. Cadernos Cedes, São Paulo: Cortez, ano 1, n. 2, 1981.

RAVITCH, Diane. **A morte e a vida do grande sistema escolar americano: como os testes e as escolhas estão minando a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 5: a supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

TERRASÊCA, Manuela. Avaliação externa: porquê e para quê? Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal. In: FREITAS, L.C. et al. (Org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate.** Campinas: Leitura Crítica, 2012.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.** 1983. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.



Linguagens e imagens: a lógica, ilógica, na contemporaneidade

Marcos Garcia Neira¹

Agnaldo Arroio²

Camila Ramos Franco de Souza³

Maria Matilde de Flório Costa⁴

Sueli Ramos dos Santos Pereira⁵

Contextualizando percursos...

O presente artigo é uma tentativa de discorrer sobre a importância das linguagens audiovisuais e corporais, temáticas essas discutidas no cur-

1 Licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: mgneira@usp.br

2 Professor Livre-Docente em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação – USP. Graduado em Química pela USP (1996), Mestre (1999) e Doutor (2004) pela mesma instituição. Graduado em Imagem e Som (2004) pela UFSCar. Na Pós-Graduação, atua na área temática Ensino de Ciências e Letramento Midiático. Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Som e Educação. (<http://usp-br.academia.edu/AgnaldoArroio>) E-mail: agnaldoarroio@yahoo.com

3 Licenciada em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela USP (2004), Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário São Camilo (2006), Especialista em “Distúrbios da Comunicação Oral e da Deglutição de etiologia Neurogênica e Mecânica” pelo IEE- Hospital Heliópolis (2007), Especialista em Educação Especial – Surdez pela UNESP- Marília (2008), Mestre em Psicologia da Educação pela -PUC/SP (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede da SME/SP; Formadora na Equipe CEFAI da DIPED-JT Email: camila_sramos@yahoo.com.br

4 Licenciada em História e Geografia-UNIP/SP e Pedagogia- Campos Sales/SP. Pós-graduada em Psicopedagogia-UNIG/RJ; Formadora na Equipe DIPED/JT (2014-2016); Coordenadora Pedagógica na Rede da SME/SP. Atua em consultorias técnicas e pedagógicas institucionais. Professora em processos formativos para concurso público na área educacional, lecionando na Fábrica de Ideias Pedagógicas-FIPED. E-mail: matildeflorio@yahoo.com.br

5 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho. Especialista em Gestão Educacional pela ISES/SP; Formadora na Equipe DIPED-DRE JT (2015-2016); Coordenadora Pedagógica na Rede da SME/SP. Atua em consultorias técnicas e pedagógicas institucionais. Professora em processos formativos para concurso público na área educacional, lecionando na Fábrica de Ideias Pedagógicas-FIPED. Email: surasape@yahoo.com.br

so “A supervisão escolar e a DOT-P: desafios da formação”, que teve como público-alvo os supervisores e profissionais das equipes das DIPEDs das DREs, entre 2014 e 2015.

Discutir as linguagens audiovisuais e corporais no âmbito da escola pública se fez relevante e urgente, visto a lógica contemporânea de comunicação, do acesso à internet e da velocidade de informações em que os professores, demais educadores e estudantes estão imersos. Visto, também, a lógica da construção identitária a partir das imagens corporais de leituras sociais, culturalmente construídas. Nesses contextos, entre outros, se constroem e se constituem os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.

Considerar as multiplicidades de linguagens no contexto educacional, atualizando e ressignificando os processos pedagógicos, oportuniza reconhecer as diferenças no interior da escola, sendo as linguagens midiática e corporal mais uma forma de expressão, compreensão e, até mesmo, recurso nos processos de mediações.

Essas linguagens, como todas as outras, não podem ser vistas, consideradas e analisadas de forma descontextualizada. Assim, no curso foi possível percebê-las como conteúdo para análise em uma das várias atividades realizadas pelos educandos e seus educadores, o Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA.

O “Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” assegura o TCA no último Ciclo do Ensino Fundamental, denominado Autoral. Esse trabalho construído por professores e alunos visa consolidar a apresentação de um projeto de autoria e intervenção social.

O destino dos projetos não é os arquivos das escolas [...]sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação do mundo e possibilidade de participação nele(...). Há necessidade de atribuir ao saber por eles produzidos, perspectivas políticas, estéticas, éticas e afetivas (...) marcados por rigor científico próprio de cada área do conhecimento. (SÃO PAULO, 2014, p. 84)

Em seus protagonismos, os meninos e as meninas encontram nos recursos visuais midiáticos a possibilidade de se fazerem vozes e terem vezes. Criam e se recriam em espaços nos quais suas culturas se apresentam, e neles apresentam seus saberes culturais reverberados em ações para a coletividade, dentro de um processo que possibilita “ampliar” a Qualidade Social da Educação.

Em suas propostas para a coletividade, suas identidades se reinventam e se redimensionam, sujeitos de direitos e criadores desses. Meninos e meninas que podem ter voz e nela se proclamam e conclamam. Suas linguagens corporais se ressignificam de outras maneiras!

As problematizações apresentadas pelos educandos e os caminhos apontados contestam estereótipos que a própria escola e a sociedade criou

sobre o que seria ou é o “ser aluno”, o “ser jovem”. Os meninos e as meninas também quebram estereótipos que circulam sobre si mesmos (pelas inserções sociais a que estiveram submetidos: familiares, escolares, midiáticas e outras). Meninos e meninas empoderaram-se!

O processo de construção e vivências dos TCAs possibilita o intercâmbio político-cultural entre atores críticos e pesquisadores: profissionais da educação, educandos, familiares e demais cidadãos que habitam a localidade, o território e para além dele.

[...] uma pedagogia crítica da resistência [...] deve estabelecer a relatividade de todas as formas de representações, situando-as nas construções históricas e sociais que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos. [...] deve trazer à luz as estratégias que são usadas para estruturar a forma como os textos são interpretados, [...] [evidenciando] não apenas como o poder está inscrito em uma pedagogia da representação, mas também como essa pedagogia pode ser usada para destruir os sistemas ideológicos, culturais e políticos [...]. Isso sugere que a prática de interpretar as ideologias está conectada à produção de estratégias políticas informadas pelas ideologias transformadoras. [...] deve estar fundamentada em projetos que proporcionem uma conexão entre representações que operam em locais educacionais particulares e representações que operam em outros locais culturais [...] deve ser assumida como uma forma ética de lidar, que fundamenta o relacionamento entre o ‘self’ e os outros em práticas que promovem o cuidado e a solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano. [...] não pode ser desarticulada da responsabilidade radical da política e da ética. (GIROUX, 1999, p. 257- 258)

Os conteúdos escolares e demais aspectos do currículo, na escola como instituição e nas intencionalidades dos educadores como profissionais, ocorrem por meio de seleções que privilegiaram alguns aspectos em detrimento de outros. Esse processo, que é histórico/cultural, beneficia uma minoria e silencia inúmeros outros sujeitos e histórias.

É preciso um currículo dinâmico que represente questões dos saberes de todos e o dinamismo da diversidade e do multiculturalismo. Assim, as imagens nas/das linguagens visuais e corporais se recomporiam num processo onde os sujeitos, individualmente em suas subjetividades e coletivamente em seus grupos sociais, se vejam e se façam!

[...] o mais urgente é reexaminar [...] o modo como se definem os saberes escolares legítimos. [...] Trata-se de uma questão política, [...] e esta não pode fazer face às complexidades das questões teóricas, metodológicas e epistemológicas que se colocam no cerne das disciplinas [...] delegando a gestão dos saberes aos especialistas [...]. No domínio dos saberes escolares úteis e necessários, é preciso reinventar uma articulação entre interior e exterior. (HUTMACHER, 1995, p. 64)

Nas ações de protagonismo, de todos os envolvidos, a escola torna-se uma Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural, conforme enfatiza o Mais Educação:

[...] a escola nasce para desfuncionalizar o conhecimento, que não tem necessariamente uma função prática, servindo antes à formação do espírito. Através do estudo, do exercício e da prática, constituem-se os sujeitos (SÃO PAULO, 2014, p.27).

Que diante dos recursos audiovisuais os meninos e as meninas não sejam apenas usuários, consumidores. Que compreendam seus nexos, como linguagem, com o que somos e, portanto, com o que propomos. Ou seja: com o que são e o que se propõem ser.

Que diante da possibilidade de se fazer protagonista, a linguagem corporal se reconduza e se fortaleça como demonstradora do que de real está no âmago desses meninos e meninas: vencendo estereótipos.

Que todos (educadores, educandos, familiares e demais pessoas da sociedade) possam compreender, refletir e ressignificar-se, como sujeitos e como membros sociais diante da compreensão das influências que a linguagem audiovisual e corporal exerce na construção identitária do indivíduo, do grupo social e do Estado.

Que diante disso os meninos e as meninas se relacionem como pesquisadores e, empoderados, mantenham suas vozes ouvidas e suas identidades possibilitadas e não determinadas.

Que os supervisores e formadores das DIPEDs, educadores que são, em suas ações supervisoras, debatendo sobre as linguagens midiáticas e corporais e relacionando-as, como recorte, aos trabalhos dos TCAs possam, para além deles, compreenderem que suas ações supervisoras/formadoras são aquelas que ajudam a romper, vencer estereótipos (de escola, de professor, de aluno, de currículo, de conteúdo: de viver!) problematizando os existentes e oportunizando protagonismos. Conhecer os bebês, as crianças, os meninos e as meninas; seus territórios, seus lugares e não lugares: suas pertenças!

A linguagem audiovisual

Na sociedade contemporânea vivemos em uma cultura repleta de imagens e cotidianamente somos expostos a muitas representações de mídia nos sites de internet, na televisão, no cinema, nos noticiários e nos livros. A maneira como somos vistos determina em parte a maneira como somos tratados: a maneira como tratamos os outros se baseia na maneira como os vemos; esse modo de ver vem das representações.

A educação nos dias atuais está passando por um processo de renovação de espaços, de ressignificação de conteúdos e de valores, tendo

como ponto de partida todas as mudanças ocorridas na sociedade. A escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar de fora ou à margem deste dinamismo (LEVY, 1993).

Para Coutinho (1998), o ensino para ser considerado significativo, relevante e de interesse dos estudantes não pode ser concebido sem a integração dos recursos audiovisuais. Uma boa parte do que a juventude hoje conhece não é proveniente de observações diretas da realidade, mas sim o que lhes é apresentado através da tela da televisão (aberta e fechada) e, também, via cinema. Mas fundamentalmente via tela do computador ou dispositivo móvel com acesso a internet.

Considerando que a cultura transmitida pelos produtos da mídia faz parte do cotidiano há pelo menos meio século, é preciso reconhecer que estamos rodeados inextricavelmente pela instituição midiática e nessa qualidade ressaltar sua importância como instância produtora de referenciais de identidades e, sobretudo como instância difusora de categorias do pensamento que moldam em grande parte, as representações que tem da realidade. Nesse sentido, não é mais possível ignorá-la (SETTON, 2004, p.69).

De acordo com estes apontamentos, o processo educacional será mais eficaz se incorporar as “telas” por dois motivos. Primeiro, as atividades na sala de aula serão beneficiadas pelo fato de se conectarem com a linguagem usual das novas gerações, seus conhecimentos e interesses. Em segundo, quando se discute o audiovisual, especificamente sua linguagem, em um contexto reflexivo e crítico, se oportuniza aos estudantes adotar estas atitudes perante os meios quando fora da sala de aula (ARROIO, 2010).

Logo, se potencia duplamente a aprendizagem: na própria sala de aula, pela motivação, e fora dela, pela extensão das atitudes reflexivas e críticas; em ambos os casos, pela potencialização de uma autonomia perante os meios.

Notamos que essa temática ganha grande importância na perspectiva de uma educação contemporânea para uma sociedade democrática, como proposto pela UNESCO.

A literacia midiática é a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder das imagens, sons e mensagens com as quais nos deparamos todos os dias e que desempenham um papel importante na cultura contemporânea. Ele inclui a capacidade do indivíduo de se comunicar usando a mídia de forma competente. (UNESCO, 2010, p. 5, tradução nossa).

A Educação midiática busca aprimorar a capacidade das pessoas usufruírem de seus direitos humanos fundamentais, com destaque os expressos no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber, transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Quem se beneficia da aceitação de representações não apropriadas na mídia? Como essas imagens influenciam a maneira de vermos a nós mesmos e aos outros? Como elas influenciam o nosso conhecimento e a nossa compreensão do mundo alheio às nossas experiências imediatas?

É imprescindível que o professor perceba e saiba o valor e a importância da linguagem audiovisual para o bom desempenho e eficácia do seu trabalho escolar. A tecnologia, além de renovar o processo ensino-aprendizagem, vai propiciar o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o seu lado social, emocional, crítico, imaginário, deixando margens para exploração de novas possibilidades de criação (MANASSES, 1983).

Destacamos o potencial da inserção da linguagem audiovisual nas práticas educativas em atividades para além dos conteúdos disciplinares, visando um processo formativo do estudante de forma plena.

A narrativa fílmica possibilita unir a sala de aula em torno das diferentes linguagens e, juntas, são fonte de construção de conhecimentos, de cultura, de imaginário coletivo e das interpretações diferenciadas. Além disso, a narrativa fílmica traz a possibilidade de tornar o processo de ensino – aprendizagem permeado de fascinação, de emoções e de desenvolver em nossos estudantes a educação para o olhar (ASSMANN, 1998, p.29).

Concordamos com Morin (1995) quando afirma que educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos: na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc.; educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado, olhando para o futuro; unindo ciência, arte e técnica; razão e emoção, e recriamos e transmitimos esses conhecimentos sempre modificados deixando nossas próprias impressões, em constante estado de atualização.

Os diferentes dispositivos que se apoiam na linguagem audiovisual como a televisão, cinema e internet desempenham, indiretamente, um papel relevante e impactam o processo educacional. Tomam o espaço de nos informar, interpretar; mostrar modelos de comportamento, ensinar linguagens coloquiais e consequentemente acabam por privilegiar alguns valores em detrimento de outros. De certa forma moldando nossos repertórios, estes mesmos que irão nos ajudar a ler o mundo.

De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação, experiência que nos possa ajudar a ampliar o nosso conhecimento, seja para confirmar o que já sabemos, seja para rejeitar determinadas visões de mundo (MORAN, 1998).

A informação e a forma de ver o mundo predominante no Brasil provêm fundamentalmente da televisão ainda. Ela alimenta e atualiza os universos sensoriais, afetivos e éticos das novas gerações que, e grandes partes dos adultos levam para a escola. Como a televisão o faz de forma mais despretentosa e sedutora, é muito mais difícil para o professor contrapor uma visão mais crítica aos estudantes (MORAN, 1991).

Considerando este contexto, os professores tendem a contrapor a diferença de funções. Neste momento vejo um posicionamento equivocado quando a escola tenta se contrapor aos meios audiovisuais, visto que seria mais produtivo a inserção destes meios no currículo privilegiando um olhar crítico e formativo para os estudantes ao invés de rejeitá-los e ignorá-los.

Desta forma, as possíveis “influências” destes meios audiovisuais seriam relativizadas por uma formação mais crítica e menos ingênua. A televisão somente entretém, enquanto a escola educa, será que é assim ou deveria ser assim?

Justamente porque a televisão não diz oficialmente que educa (ou deseduca, mas, enfim, precisa ser aceita e vista para existir), acaba por fazer esse processo de forma despretentosa, prazerosa e mais competente. Ela domina os códigos de comunicação e os conteúdos significativos para cada grupo: pesquisa, aperfeiçoa e atualiza a linguagem.

Nesse sentido, os professores, de modo geral, fazem pequenas adaptações, dão uma envernizada com ares modernos em suas práticas educativas, mas infelizmente, continuam mantendo os estudantes confinados em espaços barulhentos, enfileirados, sufocantes, apertados e fazendo atividades pouco atraentes e nada prazerosas para eles e para os professores. Não está na hora de pensar na relação educação/prazer? Qual o papel da fruição nas práticas educativas? Por que ir à escola, não por obrigação, mas sim por prazer e satisfação?

O produto audiovisual é considerado uma produção sociocultural, tendo em mente que é uma codificação da realidade, onde os códigos são criados e consensuais, na qual são utilizados símbolos fornecidos pela cultura e partilhados por um grupo de pessoas que produz o produto. Mas também pelas pessoas para as quais o produto se destina, há um compartilhamento dos códigos para que haja um processo de identificação entre o produto produzido e a audiência que o consome (BABIN; KOULUMDJIAN, 1989).

Ao usarmos este produto audiovisual em um contexto completamente diferente do qual ele foi produzido, ou mesmo para o qual ele foi produzido, precisamos considerar quais códigos são compartilhados pela nossa audiência, neste caso específico o público escolar. Este produto pode ser assistido por eles, há relações espaço-tempo? Repertório em comum que garante uma identificação? Há a necessidade de adaptações?

Consideramos que o sentido de um audiovisual não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados tecnicamente na construção da narrativa (roteiro, imagens, trilhas sonora e musical, textos escrito, falas, atores etc.). Pois não podemos nos esquecer

que como produto sociocultural suas leituras e interpretações ocorreram dentro de um arcabouço dos repertórios compartilhados dos sujeitos. Mas que o sentido emerge sempre das relações entre o que pretende transmitir e aquilo que a audiência de fato interpreta

Os meios de comunicação, com destaque a televisão, desenvolveram maneiras sofisticadas e multidimensionais de comunicação que abrangem aspectos: sensorial, emocional e racional, de modo que ao superpor linguagens e mensagens, conseguem atingir um grande espectro da audiência favorecendo assim a interação com ela.

A televisão fala primeiro do “sentimento” – o que você “sentiu”, não o que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva (MORAN, 2000, p. 33).

O potencial de comunicação da linguagem audiovisual se relaciona a capacidade de dizer muito mais do que captamos, de chegar simultaneamente por muitos caminhos além do que percebemos conscientemente. Sendo assim, internamente repercute com o suporte de imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos, ou que se relacionam conosco de alguma forma em função de nossos repertórios pessoais (BABIN; KOULUMDJIAN, 1989).

Contudo a escola não pode limitar-se a usar a linguagem audiovisual apenas como transmissor de informações visto seu potencial de comunicação e interação com as pessoas. É nessa perspectiva que o papel da linguagem audiovisual poderia ser explorado, considerando fundamentalmente que, além do que se poderia chamar de pedagogia com imagens, é preciso trabalhar também a pedagogia da imagem (GUTIERREZ, 1978).

Diante dessas linguagens tão sofisticadas, a escola pode partir delas, conhecê-las, ter materiais audiovisuais mais próximos da sensibilidade dos alunos. Mas o mais importante nesse cenário é possibilitar a mudança de posição de consumidores para produtores de conteúdos apoiados pela linguagem audiovisual.

Segundo Arnheim (1989), a educação nos moldes de hoje ainda visa ao intelecto e não à sensibilidade, isto é, privilegia o verbal em detrimento do não verbal, não desenvolvendo outras habilidades nos alunos que poderiam ser exploradas.

Portanto, uma introdução à linguagem audiovisual seria necessária nas práticas educativas nos ambientes escolares, para que pudesse discutir a questão dos multimeios como linguagem aplicada no contexto educacional de maneira sistematizada, e não reduzi-la apenas ao utilizar ou não estes recursos em sala de aula. Sendo assim, as experiências de produção audiovisual poderão favorecer uma melhor apropriação da linguagem por seus realizadores.

A linguagem corporal⁶

O processo de modificação dos homens e mulheres ao longo dos séculos ocorreu simultaneamente com o desenvolvimento de atividades culturais e sua crescente complexificação. A mutação potencializou a expansão do cérebro, tornando-os capazes para aperfeiçoar os utensílios domésticos, descobrir e se apropriar do fogo e criar e operar com símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual). Ao elucidar esse fato, Geertz (1989) demonstra a impossibilidade de compreender a humanidade sem uma análise do impacto da produção cultural na sua constituição. Pela formação de sistemas simbólicos, o homem adquiriu condições de traduzir e constituir a realidade, atribuindo-lhe sentidos e significados. Tornar-se humano é, portanto, tornar-se individual por meio de suas singularidades. Tornamo-nos individuais sob a direção de padrões culturais, isto é, sistemas de significação criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

A cultura não é apenas um conjunto de sistemas simbólicos. É também a relação estabelecida entre seus sujeitos por meio de seus símbolos, ou seja, a mediação. Procurando analisar a imensa diversidade cultural humana, Geertz (1989) baseou-se na Semiótica para interpretar as formações simbólicas de diferentes grupos sociais e elaborar uma concepção interpretativa da cultura. Dessa forma, reforça a participação coletiva no processo de produção e mediação cultural, pois, no âmbito de cada grupo social, seus membros partilham símbolos e significados. Em suma, “a cultura é pública porque o significado o é” (GEERTZ, 1989, p. 9).

É pelo intermédio das produções culturais que homens e mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Nesse sentido, as manifestações corporais, dadas suas características expressivas, encontram no contexto cultural as condições necessárias para sua gênese, incorporação, ressignificação e socialização de significados. Daí ser possível conceber a gestualidade presente e característica de cada forma de manifestação da cultura corporal como um texto, passível de leitura e interpretação (NEIRA; NUNES, 2010).

A noção de texto é fundamental para as ciências humanas, pois para entender a mobilidade da cultura é necessário compreendê-la. Lotman (1978), argumenta que um texto é um sistema finito, no qual ingressam diferentes códigos e linguagens por meio de múltiplas combinações. Essa característica faz de um texto uma unidade heterogênea, dinâmica e fechada do ponto de vista formal, mas aberta em relação à conformação que os diferentes códigos da linguagem possibilitam. Na visão do semioticista, os textos não são meros transmissores de significados. Eles são geradores de um modelo de mundo, se organizam como sistemas abertos e não funcionam sozinhos. O texto trabalha quando se conecta com outro texto que

⁶ Este tópico é uma adaptação do artigo “Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo” de autoria de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, publicado no volume 03, número 03, da revista Caligrama e distribuído a todos os participantes do curso.

pode traduzi-lo. O texto é gerador de sentido que precisa ser colocado em ação e estar diante de um interlocutor. Esses mecanismos é que fazem dos textos a força propulsora das transformações culturais que ocorrem mediante a reinterpretação que se faz do original e diretamente proporcional ao seu potencial de expressar sua cultura.

Os textos são compreendidos como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura. Cada texto é constituído por uma linguagem própria, a ser interpretada. Se aceitarmos essa premissa, será impossível adjetivar, mensurar ou comparar qualquer produção cultural e suas formas de linguagem. Assim, qualquer análise das formas simbólicas mediadas pelas relações humanas dar-se-á em meio ao contexto no qual esses textos e seus significados são produzidos, transmitidos, traduzidos e assimilados.

Tal raciocínio conduz à conclusão de que a gestualidade implícita nas manifestações da cultura corporal pode ser interpretada, desde que seu contexto de criação e recriação seja considerado e compreendido. Diante de uma sociedade multicultural, compreendemos que esta assertiva se configura no pressuposto de toda ação educativa que focalize a linguagem corporal.

Ao se movimentar, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos. Qualquer corpo, portanto, é um suporte textual, nele se inscrevem a história e a trajetória dos homens e da cultura.

É pela interpretação dos textos corporais, explicam Neira e Nunes (2007), que se nota a disponibilidade do momento (alegria, tristeza, cansaço, raiva, sono) ou, de maneira mais profunda, a trajetória de vida, a posição social, a profissão, as origens sociais etc. Pela linguagem corporal percebe-se a vida sofrida das populações mais humildes e a opulência das elites. A construção do gênero naquela sociedade em específico dirá quais os gestos são adequados ou não para os meninos e homens e para as meninas e mulheres – chorar, formas de sentar-se, de andar, de gesticular etc.

No corpo estão inscritos diversos códigos de comunicação. Campelo (1997), tomando como referência as propostas de Bystrina, classifica esses códigos em hipolinguístico, constituído pelos códigos biológicos e anteriores à cultura; linguístico, composto pelos códigos sociais que envolvem toda a comunicação pragmática que tem por objetivos os aspectos instrucionais e técnicos, e o código hiperlinguístico, constituído a partir da cultura. Estes códigos não estão isolados uns dos outros. É o seu entrecruzamento que garante ao homem desenvolver a capacidade de construção simbólica necessária para a compreensão do mundo que o cerca.

Recorrendo a exemplos, Neira e Nunes (2010) denominam por códigos hipolinguísticos aqueles que denunciam as alterações fisiológicas como o suor, a elevação da frequência cardíaca, as dores musculares. Por sua vez, os códigos linguísticos tratam da comunicação generalizada e produzida no contexto social no qual convergem vários significados culturais. Encontram-se nesta classificação o diário de classe, o sinal, a fila para a merenda, os uniformes que distinguem os membros de uma comunidade educativa,

as regras de uma partida de futebol e outros exemplos de códigos pragmáticos socializados no contexto escolar, enquanto a música alta, a disposição dos equipamentos na sala de musculação, a utilização de determinados equipamentos etc. constituem códigos presentes nas academias de ginástica. Já os códigos hiperlinguísticos compreendem as linguagens verbal e não verbal específicas dos diversos grupos, suas expressões, suas danças, músicas e formas de organização com seus rituais, gestos e adereços como signos culturais expressos em seus corpos. Vale destacar, entretanto, que a interpretação desses códigos se restringe àqueles que dispõem de certos elementos próprios obtidos no contato com aquela cultura. Isto significa que ao entrar na escola pela primeira vez, qualquer pessoa terá dificuldades para compreender as ideias e motivações características daqueles socializados no ambiente escolar. Esse aspecto poderá explicar o preconceito com relação às posturas, falas, ideias e signos corporais daqueles grupos com os quais não travamos qualquer contato ou possuímos apenas um conhecimento superficial. Retomamos aqui a noção de texto e reiteramos que nesses espaços e tempos sociais, a cultura torna-se uma arena de conflitos e lutas pela significação, pois em tais esferas sociais os textos circulam nas fronteiras ideológicas.

Como se pode notar, por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa. Dele emanam códigos visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas. Uma das marcas que a cultura deixa no corpo, por exemplo, pode ser verificada no modo como cada grupo social cuida de sua imagem. Ou seja, há grupos que se enfeitam com pinturas, tatuagens e escarificações, enquanto outros preferem uma certa sobriedade corporal. Outras marcas são identificadas pela história profissional. As profissões exercidas ao ar livre e repletas de movimento (jardineiros, garis, carteiros, entregadores) imprimirão marcas distintas daquelas realizadas em ambientes fechados (escriturários, professores, administradores). Outras impressões são constatadas ainda pela gestualidade que caracteriza cada grupo. Os grupos que recorrem frequentemente às técnicas manuais (artesãos, costureiras, digitadores) constituirão corpos distintos daqueles marcados pelas experiências sensoriais diversificadas (motoristas, artistas, cozinheiros).

Assim, seria lícito afirmar que o corpo se constitui de complexidades que o tornam um microcosmo a ser interpretado pelos códigos hipolinguísticos, que guardam sua história expressa nas rugas, perda de massa muscular, branqueamento dos cabelos entre outras marcas do corpo idoso, e nos códigos hiperlinguísticos, tais como a maquiagem, tintura de cabelo, trajes, posturas e práticas masculinas ou femininas, infantis ou juvenis, de adultos ou idosos. Tais códigos de comunicação, forjados no interior de uma dada cultura, são apropriados de diferentes formas pelos seus membros. A negação, por sua vez, também constituirá um código. Deixar os cabelos brancos ao invés de pintá-los, não se bronzear, experimentar uma rotina de trabalho intensa sem momentos para lazer etc. constituirão marcas distintivas numa sociedade em que se prestigia o oposto.

Os gestos, como códigos hiperlinguísticos, são signos que constituem um vasto repertório textual. “Dar de ombros”, piscar, cruzar os braços ou as pernas, espreguiçar-se, “virar as costas” e tantos outros códigos culturais são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos comunicativos - textos corporais - vão conformando um estilo pessoal de ser, uma dada corporeidade. Não são meros acessórios, outrossim, são partes constituintes da identidade cultural do sujeito e de seu grupo. Tanto os gestos quanto os significados a eles atribuídos, são moldados pela mediação que se estabelece entre o sujeito e a cultura. Assim, para compreender uma determinada expressão utilizada por um grupo, será necessário atribuir os mesmos significados aos signos corporais por ele veiculados. Afinal, os significados que pode ter uma piscadela, um sorriso, uma cara de choro serão tantos quantos forem os contextos nos quais eles ocorrem e os sentidos a eles conferidos: piscar de brincadeira, piscar como flerte; sorriso de malícia, sem jeito, feliz; chorar de tristeza, emoção, alegria ou meramente teatral, forjado.

Como se pode notar, compreender o gesto torna-se um empreendimento cada vez mais complexo à medida que sua diversidade, dada a plasticidade que a caracteriza, encontra-se sempre em transformação. Apesar de o corpo comunicar pela sua gestualidade, a interpretação coerente com a comunicação dependerá de um interlocutor que possua o mesmo repertório cultural gestual, caso contrário, esta mediação poderá gerar transtornos e equívocos. A leitura da gestualidade e corporeidade de representantes de grupos culturais marginalizados se realizada por alguém pertencente aos setores dominantes, por exemplo, poderá estar enviesada em detrimento do pouco conhecimento disponível na sociedade sobre aquela manifestação de menor expressão, o que desencadeará a dificuldade de compreender adequadamente os significados nela implícitos. Os significados atribuídos ao funk, rap, coco, congo etc. pelos outros grupos sociais, podem exemplificar esse fato. Como decorrência, surge a sensação do agressivo ou exótico e muitas vezes criam-se estereótipos de povos atrasados ou grupos desviados psicologicamente. Como a luta pelo significado é permanente, o mesmo ocorre quando representantes destes grupos entram em contato com outros sobre quem não possuem o arcabouço de significantes que possibilitariam a interpretação dos códigos de comunicação por eles veiculados, quer sejam dominantes ou totalmente desconhecidos. A alusão a termos como “fresco”, “mimado”, “brega” ou qualquer outro adjetivo pejorativo é fruto da reinterpretação dos textos comunicados a partir de percepções etnocêntricas. Nota-se, nestes casos, que a leitura dos textos depende da informação que o texto veicula e do incremento que lhe dá o interlocutor.

Os textos presentes na gestualidade podem fornecer variadas informações das representações dos membros dos diversos grupos a respeito do mundo. De posse dos elementos que constituem os sentidos de um grupo, sua linguagem, afirmamos que a interpretação da gestualidade do break, do samba ou forró, nos possibilita “ler” como seus representantes percebem e explicam os mistérios da vida, o cotidiano, suas relações etc. A participação da mulher, por exemplo, é concebida de diferentes formas: quase

ausente no caso do break, em destaque no samba e “parceira” no forró. Desse modo, ao praticar esportes, frequentar uma academia de ginástica, caminhar no parque etc., estaremos, simultaneamente, produzindo textos e interpretando aqueles produzidos pelos adversários, companheiros, professores etc.

As assertivas acima permitem questionar algumas propostas existentes para a educação corporal. Naquelas em que há o predomínio e imposição da apropriação de uma determinada linguagem corporal já elaborada e padronizada, inexistente qualquer preocupação com a leitura do repertório gestual, isto é, da linguagem corporal ou do patrimônio da cultura corporal do grupo social participante. Desse modo, a aula constitui-se da incorporação gestual produzida por um grupo dominante e considerada pela cultura hegemônica, como ideal. Como consequência, o que se vê é o afastamento da coletividade expresso em formas de resistência, ora passivas, ora transgressoras. Além disso, quando se nega a tematização de outras manifestações culturais, estará implícita uma concepção de menor valor, de irrelevância, propiciando a desqualificação da produção cultural de outros grupos e, consequentemente, de seus membros.

Numa perspectiva multicultural, a educação visa proporcionar aos sujeitos a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar aos códigos de comunicação de outras culturas por meio da análise e interpretação dos textos por elas produzidos e concretizados nas manifestações corporais. O que se propõe é a leitura e interpretação do gesto, do movimento humano, do signo cultural e dos códigos constituintes dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade atual para que, ao compreendê-los, os estudantes acessem seus contextos de produção, conferindo-lhes o devido respeito e, na condição de autores, buscar ressignificá-los em novos formatos, coerentes com o contexto próprio.

Considerações que não se pretendem finais...

O processo de discussão, debate e compartilhamento de conhecimentos e reflexões ocorrido no curso acerca das múltiplas linguagens, em destaque as visuais e corporais, possibilitou que se apontassem várias indagações possíveis. Indagações essas que, num contexto de ação supervisora e formadora, contribuem para redimensionar olhares que culminam em mediações na caminhada (que só é legítima se for para contribuir com os processos vividos pelas Unidades Educacionais na construção de seus Projetos Político-Pedagógicos).

Projetos esses que se fazem e se refazem pelas mãos de homens e mulheres, humanos que são, com as histórias que têm, nos contextos em que estão. Homens e mulheres de maior idade, de menor idade; educadores e educandos; familiares e moradores das e nas localidades em que as escolas se fazem presentes.

Assim, reconhecer-se como indivíduos e grupo social requer atentar para as reflexões advindas das influências culturais: midiáticas, de marcas grupais, de marcas históricas: de marcas! As marcas se imprimem nos processos e esses são determinados pelas decisões. As decisões são construídas em cima das imagens. Imagens são reflexos!

As marcas nos fazem e nos constituem. Portanto, são passíveis de mudanças e de “mudagens”: as escolhas são atos políticos.

Quais atos políticos são assumidos nas ações formadoras, quer como supervisores, quer como profissionais da DIPED?

Esses atos assumidos têm contribuído para que as escolas como instituições, os profissionais como educadores, os alunos como educandos e os familiares como parceiros, se percebam influenciados pelas linguagens midiáticas e corporais sociais/grupais e diante dessas influências façam opções?

As percepções profissionais passam pelas visões de mundo que o sujeito tem, onde a pessoa não está desvinculada do profissional. As visões de mundo dos profissionais de/em educação têm possibilitado enxergar nas ações de meninos e meninas as possibilidades de se fazerem protagonistas, em seus aspectos pessoais e de grupos (familiares e sociais), e valorizam-se essas ações (no TCA, por exemplo, e antes e para além deles)?

No mundo, os supervisores e demais formadores reconhecem suas próprias marcas identitárias influenciadas pelas linguagens midiáticas e corporais, entre outras? Diante delas como se posicionam?

Quais marcas os Projetos Político-Pedagógicos carregam (influenciados pelas diversas linguagens que a sociedade constrói e que coloniza o currículo) e em quais possibilidades de problematizações os profissionais educadores se baseiam?

Refletir sobre essas indagações, entre tantas outras, em fórum individual/pessoal e nos coletivos de supervisores e demais formadores da DIPED (que em fórum pessoal são educadores e em fórum grupal são implementadores de políticas públicas, e que essas possam ser comprometidas com a melhoria da Qualidade Social da Educação, que em primeira e última instância pressupõe a emancipação das pessoas) é olhar para os contextos e assumir compromissos com o emancipar, que está para além do denunciar o determinismo. Emancipar liberta; determinismo domina!

Referências Bibliográficas

- ARNHEIM, R. **A duplicidade da mente**: a intuição e o intelecto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ARROIO, A. **Context based learning**: A role for cinema in science education. *Science Education International*, v.21, n.3, p. 131-143, 2010.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade apreendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BABIN, P.; KOULUMDJIAN, M. **Os novos modos de compreender**: geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

- CAMPELO, C. R. **Cal(e)idoscorpos**: um estudo semiótico do corpo e seus códigos. São Paulo: Anablume, 1997.
- COUTINHO, L. **Salto para o futuro**: TV e Informática na educação. Brasília: MEC/ SEED, 1998. (Série de Estudos: Educação à distância)
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos Editora, 1989.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GUTIERREZ, F. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.
- HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LOTMAN, Y. M. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- MANASSES, B. **Tecnologia da educação**: uma introdução ao estudo dos meios. Rio de Janeiro: Graal/ Embrafilme, 1983.
- MORAN, J. M. **Como ver televisão**: leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal, gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.
- MORAN, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.
- REVISTA EM PAUTA: **Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA**. São Paulo: DRE Jaçanã/Tremembé, 2016.
- SETTON, M. G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola ensaios sobre o cinema e educação**. São Paulo: Anablume, 2004.
- TORNERO, J. M. P.; VARIS, T. **Media literacy and new humanism**. Moscou: UNESCO, 2010.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica
da Secretaria Municipal de Educação.
portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica
e-mail: smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br
Telefone: 55 11 3396-0500



CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

