

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 - 2015



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Fernando Haddad

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Gabriel Chalita

Secretário

Emília Cipriano Sanches

Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza

Chefe de Gabinete

Assessoria Técnica de Planejamento

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

Chefe

Diretoria de Orientação Técnica

Fernando José de Almeida

Diretor

Daniela da Costa Neves

Assessora Especial

Coordenação

Luiz Fernando Franco

Divisão de Orientação Técnica

Educação de Jovens e Adultos

Lívia Maria Antongiovanni

Diretora

Divisão de Orientação Técnica

Ensino Fundamental e Médio

Fátima Aparecida Antonio

Diretora

Divisão de Orientação Técnica

Educação Infantil

Sonia Larrubia Valverde

Diretora

Editorial

Assessoria Técnica de Gabinete

Leila de Cassia José Mendes da Silva

Centro de Multimeios

Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica

Roberta Cristina Torres da Silva

Leila de Cassia José Mendes da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas

Ana Rita da Costa

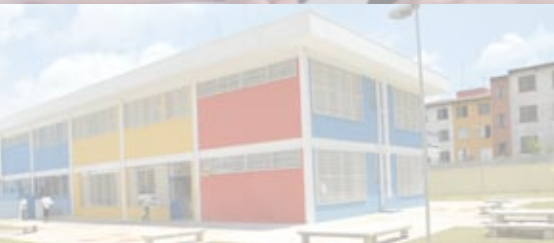
Editoração - Artes Gráficas

Cassiana Paula Cominato

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
Abril - 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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.

88p. : il.

Bibliografia

1. Gestão da educação 2. Supervisão escolar I. Título

CDD 371.2013

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O **Programa Mais Educação São Paulo** trouxe diversas possibilidades de formação para a Rede Municipal de Ensino (RME). Muitas já existentes tiveram continuidade e aprimoramento e outras, motivadas pela demanda trazidas pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE), tiveram início em 2013.

Dentre os sujeitos desta formação estão os Supervisores Escolares*, tratando-os aqui como aprendentes e ensinantes, num processo formativo que tem por objetivo fazer chegar a cada criança, adolescente, jovem, adulto e idoso matriculado na Rede Municipal de Ensino - direta ou na forma de parceria - a desejada qualidade de ensino oferecida pelo poder público.

Reconhecida a importância da participação dos Supervisores Escolares neste processo formativo, também se entendeu que este trabalho não poderia ser realizado à parte dos demais grupos envolvidos na formação da RME. Por esta razão, o documento referência “A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o desencadeamento do processo de Gestão Educacional” teve como premissa a integração com as equipes de cada DOT-P e resultou de demandas apontadas em diferentes momentos de encontro entre as DREs e a SME.

A SME/DOT adotou como metodologia de trabalho a participação dos envolvidos em todas as etapas, seja de forma virtual ou presencial, e contou com a assessoria da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP – FAFE, que organizou momentos de formação em conjunto e outros, específicos, em cada uma das DREs.

* Supervisor Escolar será tratado neste texto como cargo.

No primeiro encontro geral, realizado em julho de 2014, o professor Marcos Garcia Neira (FAFE-USP), apresentou às equipes das DOT-Ps e Supervisão Escolar um panorama geral sobre a formação e os principais desafios que permeiam a educação contemporânea. Além deste tema mais abrangente do ponto de vista da formação, foram tratados temas referentes ao **Programa Mais Educação São Paulo**: Interdisciplinaridade; Projetos; Ciclos de Aprendizagem; Integração Curricular; Avaliação para a Aprendizagem e Trabalho com Autoria.

A leitura crítica do Documento Referência levou a Supervisão Escolar e a DOT-P a elaborarem questões que mobilizaram iniciativas de diálogo com a Rede, principalmente no que tange ao papel da Ação Supervisora e do Supervisor Escolar como formador.

Na busca de referências bibliográficas acerca do tema, foram encontradas duas pesquisas (mestrado) recentes realizadas por Supervisores Escolares que apontam para a dificuldade na identificação de profissionais acadêmicos dedicados a essa temática, assim como escassez bibliográfica em torno da questão.

Além de pesquisas acadêmicas, outras produções encontram-se numa publicação organizada e escrita por Supervisores Escolares da RME, sendo algumas delas relatos e reflexões sobre experiências de formação realizadas com seus pares ou com gestores escolares (POSSANI; ALMEIDA; SALMASO, 2012).

O processo formativo realizado em 2013 e 2014 mostrou a possibilidade de sistematização de outras experiências de formação envolvendo equipes da DOT-P e Supervisão Escolar, com a respectiva publicação pela SME, de modo que circulem por todas as Unidades Educacionais, ampliando os espaços de debate e produção de conhecimento.

Cientes dos desafios que se colocam à frente de todo o projeto de formação da SME, com o **Programa Mais Educação São Paulo**, produziremos e divulgaremos o que for elaborado como parte do processo de formação. Ou seja, será nossa tarefa exercer

a função de formação, sistematizar as práticas formativas e torná-las instrumento de reflexão da prática, à luz da teoria, num círculo virtuoso de formação que chegue a todos os educadores da RME.

Como sujeitos inacabados que somos, mas dispostos a continuar com a formação de educadores como política pública, desejamos que estes subsídios fortaleçam os formadores na construção de uma prática formativa democrática e de qualidade.

Façamos juntos e sempre melhor o nosso trabalho de formação!

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Currículo, Avaliação e Formação.

SUMÁRIO

1. A Reorganização Curricular como Alternativa para Trabalho com a Diversidade – Marcos Garcia Neira	9
2. Demandas Temáticas da Supervisão Escolar e das DOT-Ps	23
3. Demandas sobre o Documento Referência - A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo O Desencadeamento do Processo de Gestão Educacional	37
4. Dimensões da Ação Supervisora	41
4.1 A Ação Supervisora	46
4.2 Elementos da História da Supervisão Educacional no Brasil	48
4.3 O Administrativo e o Pedagógico – Faces da mesma moeda	52
4.4 A Supervisão Escolar como Formadora	56
4.5 A Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P como aliada na formação das Unidades Educacionais	59
4.6 A Supervisão Escolar e as Especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA	61
4.7 As marcas de uma ancoragem profissional na DRE: o lugar do(a) Supervisor(a) Escolar	66
Considerações Finais	69
Referências	72
Anexo	75

**A reorganização
curricular como
alternativa para
o trabalho com a
diversidade**

1. A reorganização curricular como alternativa para o trabalho com a diversidade¹

Marcos Garcia Neira²

Os problemas do mundo são econômicos, políticos, culturais e éticos. Mas seu tratamento transcende as políticas imediatas só sendo compreendidos por um tratamento humanista, filosófico e transcultural. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva (SÃO PAULO, 2013, p. 42).

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões plurais onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de gênero. Na Europa, como decorrência da herança de uma sociedade pós-colonial, já se visualizam múltiplas etnias alusivas às ondas migratórias das últimas décadas. Nos países da América do Norte, algo semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo³ constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade.

1 Publicadas inicialmente na Revista Lantuna, as reflexões contidas neste texto inspiraram a comunicação realizada na reunião com supervisores e membros das equipes da DOT-P da SME/SP, em 31/7/2014.

2 Universidade de São Paulo e Fundação de Apoio à Faculdade de Educação.

3 Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

A queda do muro de Berlim e o desaparecimento do bloco comunista geraram, desde os anos 1990, uma significativa transformação nos horizontes da política. Esse período, rico em revoluções e contrarrevoluções envolvendo sociedades urbanas e rurais e em experiências políticas de várias vertentes ideológicas – fascismo, nazismo, social-democracia, populismo, nacionalismo, terceiro-mundismo entre outras –, propagou influências e reações pelo globo. Huntington (1997), em sua visão do choque de civilizações do futuro, entende que o novo quadro impulsionou outras propostas interpretativas, ampliando as fronteiras de conflito do século XXI aos âmbitos culturais delimitados pelas questões religiosas.

Em tal perspectiva, o panorama político internacional se caracterizou pelo desaparecimento da política e reaparecimento das religiões como eixo da interação sociocultural e conflituosa no novo século. McLaren (2000) acrescenta às motivações religiosas as posições de classe, etnia e gênero como fatores que aumentam a fervura das relações. Atentos a toda movimentação, os teóricos dos Estudos Culturais⁴ têm argumentado que os espaços de conflito se direcionam cada vez mais às fronteiras das diferenças culturais como âmbitos de negociação social e política que substituem os confrontos predominantes no pós-guerra. Nesses tempos, descobre-se que os dilemas representados anteriormente pela oposição ideológica capitalismo/comunismo estão em toda parte. Os sonhos de consenso e homogeneidade culturais dos colonizadores há muito se extinguíram.

No nível econômico, os processos de globalização crescente geram uma série de modificações decisivas em escala planetária com a consolidação de dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual do mesmo modo que a expansão colonial europeia e a penetração do capitalismo desafiaram as fronteiras geográficas e culturais do mundo ocidental no final do século XIX. A reestruturação da economia mundial, somada ao impacto dos meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, desencadeou tendências globais com forças complementares, mas também contraditórias.

4 “O surgimento de análises que passam a integrar um conjunto identificado como Estudos Culturais é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura [...] Naquelas tradições, ‘cultura’ e ‘civilização’ estavam em oposição. Aquilo de que a palavra ‘cultura’ dava conta constituía algo qualitativamente superior ao que seria proporcionado pelos ditos ‘progressos da civilização’” (COSTA, 2010, p. 136-137).

Na visão de García Canclini (2008), ao mesmo tempo em que coincide com a expansão dos mercados, a potencialidade econômica das sociedades e a globalização estreitam também a capacidade de ação dos estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e políticos clássicos. Empregando a ideologia da abertura comercial e da desregulação da economia, o que surgiu foi um novo e precário mundo do trabalho.

A globalização das indústrias culturais em nível mundial fomentou a homogeneização do consumo e da cultura, ultrapassando fronteiras nacionais cuja identidade e cuja esfera de atuação estão em permanente processo de redefinição nos espaços territoriais onde os limites geográficos nacionais se diluem na constituição de mercados globais. Produtos culturais como a música, o cinema, a publicidade ou as novelas e seriados televisivos configuram os referentes audiovisuais das novas gerações, que os consomem em grande medida, para além das fronteiras nacionais.

García Canclini (2008) explica que a globalização exige o lucro em todas as suas atividades; impõe a uniformização dos seres humanos, em que todos devem ser iguais e vestir-se da mesma forma; e impõe normas de comportamento, valores morais, ideologias e padrões estéticos e éticos. É importante para a globalização do lucro destruir as culturas nacionais, bem como as culturas locais a qualquer custo, nem que para isso milhares de pessoas agonizem. Ao destruir suas culturas, destroem as próprias identidades.

A relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova é o enfraquecimento destes termos e sua substituição por estes outros, inclusão e exclusão. O que significa o predomínio deste vocabulário? A sociedade, antes concebida em termos de estratos e níveis, ou distinguindo-se segundo identidades étnicas ou nacionais, agora é pensada com a metáfora da rede. Os incluídos são os que estão conectados; os outros são excluídos, os que veem rompidos seus vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 92).

Em consequência, inclusão e exclusão constituem-se atualmente em elementos-chave nas políticas de identidade, delimitadas especificamente a partir das dinâmicas identitárias. Nesse sentido, o consumo de produtos

culturais passou a ser fundamental na criação de mecanismos que regulam a integração ou a exclusão dos membros de uma comunidade. A globalização dos alimentos, música, esportes, formas de lazer, programas de televisão e demais produtos culturais fomentam o espelhamento da construção artificial de uma “comunidade imaginária” em nível global e de referenciais culturais aparentemente universais no marco de um projeto econômico único em um mundo globalizado de recursos econômicos e culturais desiguais (ANDERSON, 1993).⁵ O desenvolvimento da ideia de civilização universal vinculada ao conceito de nação viabiliza a argumentação de que o neoliberalismo e o ciberespaço estão orientando o processo de construção de um ideário cultural universal a nível planetário.

A contrapartida desta dinâmica homogeneizadora das últimas décadas é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação que se manifesta em uma reivindicação da diversidade. Diante dos projetos culturais de homogeneização em torno de uma norma monocultural hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir de distintas instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero. Dessa perspectiva, a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos. É por isso que as políticas de identidade são a chave no processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade.

Segundo McLaren e Giroux (2000), novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1970 e várias políticas atuais se sustentam a partir do paradigma da diferença e do desenvolvimento de políticas de identidade, refletindo no incentivo à igualdade de oportunidades ou ações afirmativas para minorias, mulheres, migrantes, idosos, crianças e afrodescendentes nos últimos anos. Os marcos referenciais da diversidade cultural a partir da construção de identidades coletivas diferentes e às vezes contestadas converteram-se em um dos eixos das dinâmicas sociopolíticas do mundo na atualidade.

5 A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2000, p. 17).

Os significados das diferenças culturais se constroem conforme as circunstâncias políticas, sociais e culturais. Com impactos desiguais em função do marco da cultura política e civil, história e reconhecimento de diferenças existentes em cada sociedade, as diferenças se constituiriam a partir dos eixos de Estado-nação, religião e etnia. McLaren (2000) expande esse grupo para todos aqueles que em determinados espaços sociais compõem as minorias e grupos subjugados que se encontram desprovidos de poder. Em todos os casos, as representações culturais que envolvem o outro incorporam essa dinâmica de construção da identidade a partir das chamadas de inclusão e exclusão da comunidade imaginária que sustenta a identidade assumida (ANDERSON, 1993). A imagem do outro se consolida a partir da representação, mediante múltiplos dispositivos simbólicos cujos registros não somente enunciam, como também reafirmam as diferenças, embora algumas colocações veiculadas pelo senso comum apresentem as identidades como fruto da construção dos próprios grupos de migrantes, mulheres, homossexuais, afrodescendentes etc.

A descolonização e os processos culturais que emergiram no seu interior questionam há décadas a primazia do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu, heterossexual e cristão como o sujeito único do pensamento político universal. Ao questionar a autoridade do pensamento masculino ocidental, os movimentos sociais dos direitos civis, as feministas, os ambientalistas, os sem-terra, os sem-teto, o poder negro, a comunidade gay, os movimentos de descolonização, além de outras forças sociais destacam a complexidade das relações hierárquicas de poder que podem sustentar-se na suposta pluralidade das diferenças.

O desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nessa perspectiva, Sousa Santos (1997) convida a refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades nas quais atuam poderosos mecanismos excludentes postos em ação por setores crescentes, vitimando parcelas cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania.

O ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais.

A institucionalização do discurso⁶ do direito à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola, ao lado de outras políticas públicas, pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo é decorrente do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores.

A nova demanda social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre a cultura⁷ historicamente privilegiada pelo currículo⁸ e as culturas dos alunos. A situação ganhou

6 Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras de representações e significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

7 A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Para García Canclini (2009), a cultura conecta quatro tendências: a instância em que cada grupo organiza sua identidade; instância simbólica da produção e reprodução da sociedade; de conformação do consenso e da hegemonia; e como dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

8 Para Silva (2007), o currículo é produto da construção discursiva e social, é texto, território de disputas e locus de formação de identidades sociais. Na ótica de Moreira e Candau (2007), as discussões sobre o currículo in-

maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Stoer e Cortesão (1999) acentuam que o aumento do número de alunos tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade nas instituições escolares. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela importante do corpo discente. Silva (2000) constata que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado.

Procurando minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Para além da produção de documentos norteadores (BRASIL, 2007a), a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários (BRASIL, 2007b); e um amplo conjunto de iniciativas,⁹ vem sendo posto em prática na capital paulistana (SÃO PAULO, 2013). O estopim dessas medidas pode ser atribuído ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade. O desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da “escola para todos”, evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias

corporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

9 Dentre as iniciativas mais comuns, destacam-se o transporte escolar subsidiado, refeições, material escolar, políticas de educação inclusiva etc.

(GIROUX, 2006). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades veiculado em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso tornou evidente que já não basta a matrícula de crianças, jovens e adultos provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propõem que, nesse domínio, se encontre meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer “branco”, “negro”, “mulher”, “homem”. (p. 59).

Na análise do autor, as pesquisas sobre o currículo “têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (CARVALHO, 2004, p. 61).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (CANDAU, 2008, p. 16).

Se aceitarmos que a escola, como instituição a serviço do bem público (ou do bem do público), tem que se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do status quo que a vem caracterizando desde o seu surgimento, por meio da garantia dos seus serviços a determinados grupos, precisa urgentemente ser substituído. Diante da demanda, a escola parece pouco à vontade. O desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos, à escola para todos.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros suspeitam que na maioria das vezes o discurso da igualdade é traduzido pela oferta de um só currículo, aquele em que predominam

os significados culturais dos grupos favorecidos. Pragmaticamente, é a visão que parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as pessoas oriundas dos setores economicamente privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso. O acesso ao mesmo ensino faz com que os estudantes de origem desprivilegiada saiam em desvantagem ou, como detectou Martinez (2008), “destorçam as coisas da maneira oposta” (p. 129) ou pressionem por espaço para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos (APPLE; BURAS, 2008). Isso demonstra que a alentada igualdade na escola está focada no sentido de uniformização e jamais em uma igualdade no sentido crítico.

Moreira e Candau (2003) ponderam que tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo¹⁰ entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Se o aumento da demanda não inspirou de imediato uma reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (SILVA, 1994; GENTILI, 1996; APPLE, 2003; TORRES SANTOMÉ, 2003), é ilusório aguardar que o reconhecimento e a valorização das variadas formas pelas quais os diferentes grupos manifestam sua cultura sejam tranquilamente assumidos como princípios curriculares. Há que lutar. “Pode-se resistir a estas ideologias neoliberais a partir da própria escola, ao estreitar sua colaboração com todos os coletivos sociais que tentam frear o avanço do pensamento único” (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 77).

De diversas maneiras, o assunto tem marcado presença na agenda dos debates acadêmicos, gerando polêmicas entre os defensores de diferentes teorias do currículo, e nas pautas das políticas educacionais, sobretudo

10 Adotamos a concepção de diálogo como processo dialético-problematizador apresentado por Freire (2005). Por meio do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

daqueles setores mais comprometidos com a ampliação dos espaços à participação cidadã. Assim, reconhecer e valorizar a cultura experiencial dos alunos parece ter se transformado em um dos aforismos que atravessam o discurso pedagógico recente. Nos últimos tempos, expressões como “escola para todos”, “educação inclusiva”, “respeito à diversidade cultural”, “valorização das culturas”, entre tantas outras, estão presentes na mídia, nos textos legais, artigos científicos e, como não poderia deixar de ser, nos pronunciamentos de uma parcela dos professores.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocultural. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, as diferenças, além de valorizadas e reconhecidas, precisam dialogar entre si. O diálogo é o motor da reorganização do currículo, a precondição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, B. **Las comunidades imaginárias**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, M. W.; BURAS, K. L. Respondendo ao conhecimento oficial. In: _____. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 273-286.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007a.
- _____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007b.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.
- CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 297-308, 2008.
- CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.
- FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. & GENTILI, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HUNTINGTON, S. P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-64.

MARTINEZ, G. “Em minhas aulas de história, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta”: a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Org.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 125-144.

McLAREN, P. Construindo Los Olvidados na Era da Razão descrente. In: _____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-50.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo** - Mais Educação São Paulo. Documento de Referência. São Paulo: SME, 2013.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na sociedade e na educação. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas em uma época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES SANTOMÉ, J. A instituição escolar em tempos de intolerância. **Teias**, ano 2, n. 3, p. 77-95, 2001.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Demandas Temáticas da Supervisão Escolar e das DOT-Ps

2. Demandas Temáticas da Supervisão Escolar e das DOT-Ps

Em encontro realizado em 31/07/2014, com os Supervisores Escolares e representantes das DOT-Ps, sob a Coordenação da DOT/SME, o processo de diálogo teve como foco o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - **Mais Educação São Paulo**.

Como síntese desta etapa do processo, os Supervisores Escolares e representantes das DOT-Ps, trouxeram uma série de questões, as quais foram organizadas em seis temáticas: Integração Curricular, Interdisciplinariedade, Projetos, Ciclos de Aprendizagem, Avaliação para Aprendizagem e Trabalho Colaborativo de Autoria.

Para cada uma das temáticas elencadas, surgiram extensos questionamentos, os quais serão expostos a seguir e que constituem o foco do processo permanente de formação dos educadores.

a) Integração Curricular

- Rotinas de funcionamento da Unidade e a proposta de Integração curricular. (Rotinas, Grade Curricular).
- Relação das crianças e dos jovens com o currículo proposto pela escola: “desmotivação” para aprender.
- O lugar das temáticas: tecnologias, protagonismo juvenil, étnico-racial em uma proposta de integração curricular.

- Formação inicial de professores na Universidade para a proposta de currículo integrador na Escola.
- A importância de repensar o Projeto Político-Pedagógico como eixo central das atividades e na organização do currículo das Unidades.
- Polifônicas ideias podem servir para pautar as práticas que ocorrem no território educacional da RME, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas no contexto de hoje, a concepção do currículo pós-crítico ou emancipatório não está descolado de uma prática que, por vezes, a escola apresenta em uma concepção tradicional de ensino. Portanto, há a necessidade de clareza sobre as concepções que retratam cada um dos temas abordados, no sentido de afiná-las com a Rede.
- Entender melhor o conceito/proposta de “integração curricular” e pensar em como transpor esse conceito da teoria para a prática na Educação Básica.
- Que tipo de integração curricular está sendo proposta? Continuidade? Rupturas? Conteúdos? Tempos? Espaços?
- Como pensar integração curricular na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade?
- Quais concepções sobre Integração Curricular agregam? Quais provocam distanciamentos?
- De que forma os conceitos da proposta de Integração Curricular estão presentes ou não nas práticas pedagógicas das Unidades?
- Como a DOT-P e a Ação Supervisora podem favorecer a gestão pedagógica da Unidade Escolar (envolvendo CPs e Diretores), pensando na implementação de um currículo que integre os diferentes ciclos?
- Como estabelecer gradações de complexidade nesse currículo?

b) Interdisciplinaridade

- Discussão das ideias que fundamentam a prática docente compartilhada.
- O registro de processos e movimentos interdisciplinares conflita com a construção de projetos e experiências interdisciplinares. Há muitos relatos de conflitos que os professores enfrentam ao procurarem a construção de práticas interdisciplinares em função do “conteúdo”.
- A emergência do TCA colocou a proposta de interdisciplinaridade em 2º plano. É preciso ampliar esta discussão.
- Ampliação da proposta interdisciplinar para a Educação Básica.
- O ciclo interdisciplinar ressignifica os espaços de discussão e deliberação da UE: Reunião de Pais; Conselho de Classe; Conselho de Escola; Horários Coletivos.
- Trazer experiências de projetos de interdisciplinaridade para a formação.
- Aprofundar cada um dos temas propostos no âmbito do **Programa Mais Educação São Paulo**.
- Aprofundar e contextualizar o conceito do que é interdisciplinaridade não só na perspectiva da escola e das ações com os estudantes, mas também de todas as ações que envolvem os profissionais de modo geral, nos diferentes âmbitos da SME.
- Na interdisciplinaridade estão alguns elementos que necessitam de uma discussão mais aprofundada, como a gestão compartilhada, o Ciclo Interdisciplinar, área integradora.
- Interdisciplinaridade: definição da concepção de interdisciplinaridade pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, para que as ações de formação e acompanhamento desenvolvidas na DRE possam dar sustentação ao trabalho realizado na escola.

- Partir de estudo de caso: não é possível falar no vazio.
- Fundamentação teórica é importante para se entender o processo de conhecimento, isto é, como se dá esse processo na prática, pois na Rede o processo é fragmentado devido ao tempo e à organização. Nesse sentido, como construir a relação teoria/prática no campo interdisciplinar? Como desenvolver a interdisciplinaridade nesse contexto?
- Problematizar a que projeto de Escola e de Sociedade serve a fragmentação do conhecimento. Qual tempo pedagógico limita as possibilidades de produção de pensamentos?
- Na Educação Infantil – a questão da jornada pode ser superada pelo trabalho interdisciplinar?
- Há interdisciplinaridade sem projeto?
- Há diferentes concepções. Como superar a visão de temas e subtemas?
- Como realizar o trabalho interdisciplinar com os professores do 6º ao 9º ano?
- Por que não trabalhar com transdisciplinaridade?
- Como pensar o Sistema de Gestão Pedagógica-SGP na proposta de interdisciplinaridade?
- Que concepções interdisciplinares estão presentes?
- A desconstrução da ideia de áreas do conhecimento/disciplinas. Como estabelecer o papel da área do conhecimento num processo interdisciplinar?
- Como olhar para a realidade de forma interdisciplinar não escolarizada?
- Como trabalhar interdisciplinarmente com esta diversidade de espaços?
- Qual a questão chave da implementação do Ciclo Interdisciplinar? Como criar uma pauta de observação para acompanhar esse Ciclo?

- Como fazer com que as formações tenham desdobramentos na sala de aula e na aprendizagem dos alunos?
- Como estabelecer objetivos comuns para as escolas, de modo a rumar para um caminho que favoreça o acompanhamento?
- Como auxiliar as equipes escolares a organizarem os tempos e espaços para a implementação da interdisciplinaridade?

c) Projetos

- Polissemia do uso da palavra projeto.
- Metodologia do trabalho com projetos.
- Foco no trabalho com projetos.
- Garantia de participação dos alunos na elaboração dos projetos.
- A ideia do trabalho com projetos distanciada da realidade.
- O trabalho com projetos é também um procedimento metodológico que não está distanciado do currículo em desenvolvimento.
- Pensar “projetos” na perspectiva da integração das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica que a RME trabalha.
- Aprofundamento de estudo sobre metodologia de pesquisa contemplando os eixos trazidos pelo **Programa Mais Educação São Paulo**.
- Como trabalhar projetos dentro da situação atual de espaço que se tem?
- Quais são as diferenças entre projetos didáticos, de pesquisa, de intervenção social e de intervenção autoral?
- Como superar a contradição entre a elaboração “burocrática” do Projeto e a sua real implementação?
- Quais projetos a escola entende como interdisciplinar?
- O projeto/autoria não é desenvolvido desde a Educação Infantil?
- Como colaborar para a reformulação do PPP das UEs na pers-

pectiva de trabalho com projetos, com a interdisciplinaridade, respeitando os Ciclos de Aprendizagem, tendo em vista a organização da escola como território de produção de conhecimentos/cultura?

- Como superar a visão de que o projeto não é algo individual e operacionalizá-lo no interior da escola?
- Como articular a questão da gestão da sala de aula com a execução dos projetos?

d) Ciclos de Aprendizagem

- Preocupações com a continuidade do processo educativo com CEIs, EMEIs e EMEFs.
- As dificuldades de manutenção do ciclo com a implantação no Ciclo Interdisciplinar e Autoral da prática de reprovação.
- A transformação da cultura da não reprovação para uma possível cultura da reprovação.
- A necessidade de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagens nos processos formativos.
- A alfabetização, a interdisciplinaridade e o letramento não podem ser tratados de forma fragmentada e de forma estanque nos ciclos.
- Há necessidade de se planejar por ciclos e não em anos/disciplinas.
- Aprofundar os objetivos/direitos de cada Ciclo (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) para que a Supervisão e a DOT-P tenham clareza para pensar as formações.
- Os Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral se caracterizam como Ciclos de Aprendizagem ou seriação? Por que reprova?
- Ciclo de Aprendizagem requer acompanhamento constante da proposta curricular. Então, qual é o papel da Supervisão Escolar?

- Como nos instrumentalizar para conseguir contribuir com o trabalho pedagógico na Unidade Escolar?
- Considerando a Ação Supervisora como sendo uma ação generalista, como conseguir o aprofundamento necessário para que a intervenção contribua para a prática pedagógica?
- Como conciliar os direitos de aprendizagem com o currículo pós-moderno?
- O Sistema de Gestão Pedagógica retrata os princípios pedagógicos no **Programa Mais Educação São Paulo**?
- Por que não romper com a divisão entre séries/anos no âmbito dos ciclos?
- Como superar a lógica da retenção nos anos no Ciclo Autoral?
- Como aparece na Rede o Ciclo de Alfabetização? O PNAIC dá conta do Ciclo de Alfabetização?
- Como romper com a “lógica esquizofrênica” que traz à tona nas escolas a pluralidade de práticas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem que os alunos precisam, podem e devem assimilar?
- Como conceituar o ciclo que estamos vivenciando nessa reorganização curricular, considerando a existência da retenção nos três anos do Ciclo Autoral?

e) Avaliação Para a Aprendizagem

- Os professores precisam discutir sobre avaliação.
- A revisão do processo formativo do Coordenador Pedagógico como multiplicador.
- Há necessidade de se construir conjuntamente processos de avaliação que não potencializem uma avaliação meramente categorizante. Pensar a avaliação como formativa que olhe o processo, pense e repense as estratégias e conceitos propostos, que venha a serviço do planejamento na busca da efetiva obten-

ção de sucesso do processo de construção do conhecimento. A avaliação não pode ser vista como mero alcance de uma “média”. Ela deve avaliar mais que o estudante, o processo proposto, as necessidades observadas. O desenvolvimento da avaliação formativa deve envolver todos aqueles que a compõe, toda a comunidade escolar.

- Autoavaliação.
- Discutir a lógica da avaliação, tentando inverter o que tem, nos últimos tempos, se tornado hegemônico: avaliação em função de um projeto e currículo e não o inverso.
- Consensuar os registros: o que deve conter nos relatórios de avaliação na Educação Infantil? (Supervisão e DOT).
- De qual avaliação falamos: da Aprendizagem? Da Instituição? Das Crianças? Do Trabalho? Dos Profissionais?
- Como a Avaliação Para a Aprendizagem pode ser reveladora do coletivo dos educadores, famílias, crianças e jovens, mostrando suas concepções?
- Como superar o fato de os processos de Avaliação Para a Aprendizagem estarem neste século XXI sob a subjetividade do docente?
- Como o professor se apropria objetivamente dos resultados do seu trabalho no processo de Avaliação Para a Aprendizagem?
- Como pensar num processo de avaliação dialogada, contínua que dê oportunidade ao aluno de se apropriar do seu processo de aprendizagem, considerando também o processo de ensino?
- Olhar para a avaliação de forma massificada?
- Que tipo de avaliação tem sido feita com os educandos nas escolas?
- Avaliação Para as Aprendizagens acontece?
- Como os dados de avaliação da aprendizagem vêm sendo utilizados para que o processo de recuperação paralela seja oportu-

nizado com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem?

- Há preocupação por parte da comunidade escolar, em suas diferentes instâncias, em considerar a avaliação dos alunos dentro dos ciclos na busca de otimização de recursos para colaborar na implementação do PPP da UE?
- Como auxiliar as equipes escolares a romperem com a avaliação com foco no resultado e pensar na avaliação que considere o processo?
- Como pensar no processo de acompanhamento continuado dos alunos?

f) Trabalho Colaborativo de Autoria

- Falta clareza do que é um Projeto de Intervenção Social e de como fazer.
- Necessidade de subsídios e instrumentos de modo a acompanhar os diferentes estágios/etapas do TCA.
- Quais procedimentos são necessários para que se garanta a autoria do aluno?
- Quais estratégias são indicadas para que a voz do aluno seja ouvida?
- Quais as estratégias a serem adotadas de modo a garantir que o trabalho seja realizado de forma colaborativa e preservada a autoria grupal, mesmo que se preserve a autoria individual?
- Como definir o objeto de estudo diante da problematização de uma realidade complexa?
- Qual é a duração efetiva de um projeto? Os alunos terão maturidade para desenvolver um projeto por três anos? Eles poderão mudar?
- Como criar vínculos no processo e problematizar o conceito de intervenção social?

- Desenvolver a autoria dos integrantes da Supervisão e da DOT-P. Como torná-los autores?
- O que poderá ser considerado por Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA? Artigo de opinião, mostra cultural, relatório, outros?
- Questões Procedimentais:
 - a) Como dar-se-á o resultado de aprovação x retenção do trabalho autoral?
 - b) Caso o aluno não participe do trabalho autoral ou não o finalize, ele fica retido na série/ano? Ou poderá fazê-lo “a posteriori”? Até quanto tempo depois?
- Questões pedagógicas:
 - a) Como desenvolver estratégias para tornar o professor um profissional autoral com vistas ao fomento do seu trabalho “docente”?
 - b) Para a Educação Infantil qual o conceito de autoria e outros elementos colocados nos subsídios da proposta curricular do **Programa Mais Educação São Paulo**?
 - c) Como as temáticas, que têm sido aprofundadas com os alunos que estão em fase de realização do Ciclo Autoral, estão vinculadas às condições reais e às questões sociais que dizem respeito à escola no seu dia a dia? Como essas temáticas vêm sendo consideradas?
 - d) Definição do conceito de autoria nesse contexto educativo; o que se pretende com a questão da autoria; pensar o TCA e as relações que aparecem nele: orientador-orientando; CP-Orientadores; DRE – Escolas.
 - e) Como deixar claro para as escolas que o mais impor-

tante do trabalho com a autoria é o processo e não o produto (TCA)?

- f) Como promover a autoria dos professores e equipes pedagógicas das escolas?
- g) Como possibilitar que essas políticas públicas possam ser apropriadas pelos docentes de modo efetivo?

Outros Temas Sugeridos para o processo formativo

Considerando o processo de implantação do **Programa Mais Educação São Paulo**, se reconhece como natural a ênfase nos questionamentos sobre a Organização Curricular, Gestão do Currículo e Avaliação, como apontado.

Contudo, outros questionamentos e reflexões de absoluta relevância também foram apontados e poderão ser objeto de análise e discussão no transcorrer do ano de 2015, como:

- Gestão Democrática.
- Educação Especial - Nota Técnica nº 09.
- Regimento Escolar: como documento estruturador das ações da Unidade Educacional. Necessidade de continuidade do processo de implantação e respectivos desdobramentos na Rede.
- Discussão do perfil da Supervisão Escolar versus estrutura (módulo insuficiente) e as demandas administrativas.
- Função da DOT-P e demandas frente ao módulo de profissionais.
- Formação que trate dos conceitos e concepções do **Programa Mais Educação São Paulo**.
- Debate sobre as diferentes visões do que se tem produzido a respeito de temas da atualidade educacional. (Ex. currículo).

- Conciliação das atividades administrativas que fazem parte das atribuições da Ação Supervisora com as ações pedagógicas.
- Educação para a qualidade social.
- Educação inclusiva.
- Territorialidades e particularidades locais.
- A Ação Supervisora de maneira colaborativa e não competitiva.

Questões:

- A Ação Supervisora na sua prática e a ação da DOT-P: quais são os limites? Em que momentos divergem e em que momentos se integram?
- O que se prioriza nos espaços destinados para a formação?
- Como toda a temática vem sendo discutida no coletivo das escolas a fim de desencadear o processo de gestão educacional?
- Há aproximação das UEs do setor, com vistas à otimização dos pressupostos do **Programa Mais Educação São Paulo**?
- Como agregar, a partir das diferentes práticas da Supervisão Escolar, posturas diferentes (mediante a formação que cada supervisor(a) agrega), para a implementação da Política Pública colocada na Rede hoje?

Demandas sobre o Documento Referência

3. Demandas sobre o Documento Referência¹ - A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo - O Desencadeamento do Processo de Gestão Educacional

Em continuidade ao Encontro no dia 31/07/2014, após as reflexões e contribuições trazidas pela palestra realizada pelo Professor Doutor Marcos Garcia Neira, com a temática “A reorganização curricular como alternativa para o trabalho com a diversidade”, os Supervisores Escolares e membros das DOT-Ps se reuniram. A síntese das principais preocupações e necessidades expressas naquele encontro estão descritas a seguir:

1. Deixar claro qual é a tarefa formadora da Supervisão Escolar.
2. O olhar de formador da Supervisão, validando e qualificando os espaços de formação.
3. Contemplar a Educação Infantil no Documento.
4. Aparecer a Direção da Escola no Documento.
5. Qual é a concordância entre a DOT-P e a Supervisão Escolar? Ser analítico é impossível, pois a Supervisão não tem o que analisar. O trabalho da DOT-P não chega à Supervisão.
6. O documento referência privilegia o pedagógico e desconsidera o administrativo sem sinalizar uma desoneração do cargo.
7. Condições de trabalho que contemplem a formação dos Supervisores em serviço precisam ser apresentadas nesse documento.
8. Ausência de proposta de módulo de Supervisores Escolares, considerando Unidades diretas, indiretas e conveniadas.

¹ O Documento Referência encontra-se no Anexo à p. 75.

9. Explicitar o termo pendular.
10. Supervisão com um perfil articulador.
11. Ausência de objetivos da formação.
12. O grande desafio é articular o administrativo e o pedagógico.
13. Construção de uma Ação Supervisora de maneira colaborativa e não competitiva.
14. O que a Secretaria Municipal de Educação compreende como Ação Supervisora dentro do **Programa Mais Educação São Paulo**, se quem assina é o Supervisor Escolar?
15. No trabalho de Ação Supervisora, qual é a atribuição da DOT-P em cada DRE?
16. Haverá ampliação do módulo da equipe da DOT-P? Que seguimento a DOT-P formará?
17. Qual é o papel da Supervisão Escolar?
18. Qual é a parceria pretendida pela SME entre a DOT-P e a Supervisão Escolar?
19. Formação para quê? Para o trabalho do Supervisor Escolar? Se sim, precisa contemplar todas as atribuições do Supervisor, conforme DOC de 24/07/2009.
20. É o Supervisor Escolar quem desencadeia o processo de gestão educacional?
21. Legitimar o papel da Supervisão Escolar como formadora: como se dá a organização de toda a demanda da Supervisão Escolar?
22. “A ação supervisora (...) não pode ficar limitada ao Supervisor Escolar”. Segundo representantes do grupo a afirmação é considerada absurda. Quem mais será pêndulo?

Dimensões da Ação Supervisora

4. Dimensões da Ação Supervisora

Construir esse documento na condição de subsídio para a Supervisão Escolar da RME adquire sentido a partir do início de um diálogo marcado pelo contato com o documento referência “A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: O Desencadeamento do Processo de Gestão Educacional”, que foi apreciado e problematizado no encontro realizado em 31/7/2014.

A partir desse contato, a Supervisão Escolar externou elementos conceituais, presentes e ausentes no documento, a abrangência do trabalho diante das etapas e modalidades da Educação Básica, o escopo de responsabilidades sob a tutela desse profissional e a definição de parceiros internos e externos para a ação pedagógica em parceria com a RME.

Trazer para a segunda década do século XXI questões conceituais em torno da Ação Supervisora mostra inquietações diante da complexidade em que está mergulhada a Educação Municipal. Também sinaliza que as produções existentes sobre o tema datam de 2000, como é o caso da Indicação 01 do Conselho Municipal de Educação – CME e, portanto, carecem de atualizações reflexivas.

Os editais de concurso público apontam o papel formador dos Supervisores Escolares de maneira aberta, onde muito trabalho se enquadra nessa perspectiva, solicitando objetivação mais incisiva sobre essa responsabilidade. Nessa direção, é possível localizar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SME, Supervisores Escolares assumindo ações de formação em todas as regiões da cidade, por meio de fóruns periódicos na SME, ao longo do ano, e em ações específicas organizadas nas DREs.

A complexidade dos desafios pedagógicos não prescinde das contribuições do Supervisor Escolar, marcadas por uma trajetória profissional de responsabilidades com a gestão das Unidades em parceria com o Coordenador Pedagógico, o Assistente de Direção e/ou o Diretor de Escola, porém pode e deve contar com a parceria da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica no campo pedagógico, promovendo ações e reflexões que fortaleçam as instituições da RME.

A DOT-P vincula sua existência às responsabilidades formativas com as Unidades, num processo que não reproduz necessariamente os vínculos constituídos pelo Supervisor Escolar, na relação com as Unidades que configuram o setor pelo qual responde administrativa e pedagogicamente.

Reconhece-se nas atribuições dos Supervisores Escolares responsabilidades que se caracterizam como elementos administrativos, que exigem verificações, orientações e acompanhamento. Responsabilidades que estabelecem a singularidade profissional presente nos seus atos nas Unidades Educacionais, nas DREs e na SME.

Assim, mobilizar saberes, reflexões que ajudem a olhar com o cuidado necessário as responsabilidades administrativas dos Supervisores Escolares é tarefa que convida abertamente a buscar melhores condições para o fortalecimento da ação pedagógica por parte desses profissionais.

O olhar de “Supervisão” deve ser entendido como um olhar panorâmico que consiga reconhecer as conexões possíveis e presentes na complexidade do real, sem desconsiderar a dimensão sistêmica do trabalho desse grupo.

Nesse sentido, é necessário reconhecer os Supervisores Escolares como profissionais da Educação Básica, respondendo a partir de suas atribuições à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio e à Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial.

A compreensão da construção de um currículo integrador para a infância paulistana, que perpassa a Educação Infantil e parte significativa dos anos do Ensino Fundamental, onde jogos e brincadeiras constituem o processo formativo, precisa ser apropriada pela Supervisão Escolar como parte integrante de sua realidade profissional.

A mesma preocupação se aplica aos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil como um mecanismo democrático de avaliação institucional participativa, que permite uma melhor compreensão do trabalho por parte das famílias das crianças, assim como reforça as preocupações de um trabalho de qualidade a ser ofertado por todos os profissionais da Unidade.

No Ensino Fundamental e Médio, acompanhar as temáticas presentes no **Programa Mais Educação São Paulo**, vinculadas à reorganização curricular da RME, que reconfigura os ciclos de aprendizagem no

município, assim como a articulação por projetos, em uma ação intencionalmente interdisciplinar, a avaliação preocupada com o percurso formativo do estudante e a importância de reconhecimento de educandos e educadores como autores na construção de conhecimentos são desafios que integram o campo de atuação dos Supervisores Escolares.

Assim como olhar para a singularidade que compõe o percurso formativo do educando da EJA, a necessidade de uma construção curricular voltada para as especificidades dessa modalidade, a ampliação do acesso e permanência como direito para a população jovem e adulta mobilizam os Supervisores Escolares em seu trabalho de acompanhamento, marcados pela convivência com formas diferenciadas de organização - EJA Modular, CIEJA, CMCT, EJA Regular e MOVA-SP.

As Unidades Educacionais que têm atendimento para crianças, jovens e adultos deficientes, superdotados e com transtornos globais de desenvolvimento, além de pessoas identitariamente plurais que exigem reconhecimento no percurso histórico brasileiro, colocam a Supervisão Escolar diante dessas demandas.

Outra atribuição dos Supervisores Escolares é apoiar as Unidades Educacionais na (re)construção do Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo institucional que organiza os desafios e mobiliza os profissionais a alcançarem as metas de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa mesma perspectiva se aplica aos processos de avaliação na Educação Básica como caminho formativo que possibilita práticas de acompanhamento que contribuam para auxiliar as crianças, jovens e adultos a superarem suas dificuldades, tornando exceção os casos de interrupção no percurso.

Finalmente, estar lotado profissionalmente nas Diretorias Regionais de Educação é se reconhecer vinculado às Unidades Educacionais lidando com demandas emergentes, acompanhamentos necessários, orientações indicadoras de correção de rumos em uma perspectiva colaborativa e dialógica. Ao mesmo tempo em que responder ao órgão central diante de políticas educacionais produzidas para o município no sentido de contribuir ativamente em seu processo de implementação marca o movimento que envolve a dimensão sistêmica do trabalho desses profissionais.

A vinculação de trabalho da Supervisão Escolar em órgão intermediário possui sua origem nas preocupações do final do Império e início do período Republicano, na qual um conjunto de propostas possuía o mesmo ponto de convergência, ou seja, “... a necessidade de articulação de todos os serviços de educação em uma coordenação nacional, o que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2008, p. 23-24).

Sistema que passa a se concretizar ao longo do século XX, no qual a figura do Inspetor Escolar ganha campo de atuação com marcas fiscalizatórias e integrantes de um movimento que antecede o profissional Supervisor Escolar, cuja história busca colocar em xeque essa origem ao olhar para o trabalho pedagógico em sua relação com as Unidades Educacionais.

À frente são apresentados dois itens: Ação Supervisora e Elementos da História da Supervisão Educacional no Brasil explicitando contribuições para o debate sobre a Ação Supervisora.

Trata-se de uma primeira reflexão a partir de questionamentos produzidos pela Supervisão Escolar e que podem indicar novos ou a necessidade de aprofundamento daqueles tratados no corpo do texto.

Elementos da história da Supervisão Escolar aparecem num segundo momento, buscando destacar uma origem vinculada à Inspeção Escolar que traz marcas fiscalizatórias, que muito inquieta os profissionais desejosos de superação dessa herança.

A preocupação com a dimensão pedagógica do trabalho se destaca a seguir, a partir de diálogo com publicações oficiais que apresentam responsabilidades formativas do Supervisor Escolar, encontrando ancoragem acadêmica e em linhas editoriais.

A Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P ganha relevância a seguir no texto, como aliada em potencial da Supervisão Escolar, no acompanhamento formativo em parceria com as Unidades Educacionais.

A atenção aos fluxos de formação já presentes nas Unidades Educacionais sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico é pensada em articulação com os encontros de setores da Supervisão Escolar, como um alargamento de olhares para os desafios enfrentados por essas instituições.

A Supervisão Escolar no município de São Paulo é retratada como responsável pela Educação Básica, ou seja, atuando nas Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A lotação do profissional Supervisor Escolar em órgão intermediário é tratada no texto como parte constituinte de um sistema nacional de educação, que demandava profissionais que pudessem acompanhar as Unidades Educacionais dando suporte aos órgãos centrais da administração educacional.

Por fim, são destacadas as demandas temáticas produzidas pela supervisão e integrantes da DOT-P, assim como sobre o documento referência que foi a base para a concretização da formação em parceria com a FAFE-USP.

Esse espírito marcado pela dimensão analítica que compõe o trabalho educacional deve estimular novas sínteses, novas mobilizações sempre objetivando a construção de uma educação com qualidade social para todos que recorrem ao sistema educacional municipal desta cidade.

Buscar-se-á ao longo deste trabalho refletir com os profissionais da Supervisão Escolar e das Equipes da DOT-P sobre a aproximação que é necessária entre a Secretaria Municipal de Educação – SME e as Diretorias Regionais de Educação – DREs, em diálogo iniciado nas ações de formação de 2014 que exigem continuidade.

Destaca-se, neste trabalho, a presença dos profissionais envolvidos diretamente na formação, realizada no segundo semestre de 2014, por meio de suas reflexões e apontamentos, bem como dos Supervisores da RME que produziram dissertações de mestrado e artigos sobre a ação supervisora e a supervisão como formadora, alimento dessa produção.

4.1 A Ação Supervisora

A ação supervisora no sentido de refletir, apontar, propor, encaminhar e avaliar continuamente deve mobilizar todos os profissionais da Educação Municipal.

A Supervisão Escolar desenvolve em suas atuações, funções e atividades a ação supervisora.

O processo de ensino-aprendizagem como objeto da Ação Supervisora possui no diálogo mais efetivo com a construção curricular um caminho potencializador do foco do Supervisor Escolar. Assim, a Ação Supervisora busca compreender as conexões presentes na construção curricular em uma perspectiva de parceria com as Unidades Educacionais, não desconsiderando as dimensões externas que atuam nesse campo.

Esse desafio demanda ações de formação para a Supervisão Escolar, cotidianamente chamada a somar esforços no enfrentamento da complexidade do ato de educar na sociedade brasileira contemporânea.

Assumir a condição de um par profissional qualificado para a ação supervisora representa o exercício da liderança, que envolve e mobiliza os Diretores, os Assistentes de Direção, a Coordenação Pedagógica, os Professores e demais profissionais em direção ao fortalecimento da ação supervisora.

No documento referência “A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: O Desencadeamento do Processo de Gestão Educacional” esse lugar da Supervisão Escolar foi retratado como pendular, no sentido de revelar que é parte integrante da carreira de profissionais da RME, lotado em órgão intermediário, buscando articular ativamente os extremos, ou seja, as demandas das Unidades Educacionais e as políticas gerais formuladas pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo a Indicação do Conselho Municipal de Educação – CME-SP 01/2000: “*o supervisor escolar deve ser um articulador entre as decisões da escola e dos diversos órgãos do sistema*”.

Vivenciar essa condição ativamente tem marcado a história da Supervisão Escolar no Município de São Paulo ao longo de gestões com propósitos singulares no atendimento às demandas gerais das Unidades Educacionais.

A Ação Supervisora deve revelar uma prática contínua de compreensão das conexões que envolvem a educação escolar, não ficando refém de um trabalho pontual de enfrentamento de situações emergenciais como carro-chefe do trabalho da Supervisão Escolar.

Segundo Souza, a contribuição do Supervisor Escolar para a Ação Supervisora pressupõe que este profissional exerça competentemente o seu trabalho o que:

[...] exige domínio dos conhecimentos relativos à administração escolar, como fundamentais e, além disso, que seja feita a necessária articulação com a realidade vivida no cotidiano das escolas, em especial com os sujeitos que ali atuam e, que, portanto, assuma o compromisso com o bem comum. (SOUZA, 2012, p. 30).

A Ação Supervisora se desenvolve em meio às relações de poder geradoras de tensionamentos, desequilíbrios, (re) equilíbrios, o que demanda do Supervisor Escolar uma postura analítica guiada pelas possibilidades de contribuir para o avanço do trabalho escolar, enfrentando assim discursos paralisantes que podem comprometer a busca do bem comum na escola e fora dela.

Essa Ação demanda compromisso com a educação, participação na tomada de decisões visando ao bem comum, diálogo contínuo como um exercício necessário para o aprofundamento da escuta provocadora da possibilidade de boas sínteses.

A construção de um trabalho colegiado, na qual cada profissional se reconheça como partícipe, fortalecerá a autonomia desses trabalhadores que estarão implicados nas tomadas de decisões, refletindo sobre possíveis caminhos para a busca do bem comum como necessidade intrínseca ao espaço de trabalho. Assim, renovam continuamente o pensar e o fazer sobre o trabalho profissional, não esperando passivamente a condição de reprodutor de respostas padronizadas que desconsideram elementos singulares presentes na realidade.

O percurso profissional da Supervisão Escolar, oriundo da inspeção escolar, traz heranças que incomodam quando marcado por um administrativismo fiscalizatório e carrega os mais importantes dilemas da

educação, objeto de preocupação da Pedagogia, como currículo, avaliação e ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a Ação Supervisora deve lançar luzes sobre as conexões reveladoras da complexidade que acompanha os desafios pedagógicos enfrentados em cada Unidade Educacional, pois mesmo integrando uma Rede do porte da Cidade de São Paulo, possui singularidades.

Pensar na Ação Supervisora é necessariamente dialogar com a história de um campo profissional polarizado pelas questões administrativas e pedagógicas. Serão recuperados, a seguir, alguns elementos presentes nessa caminhada.

4.2 Elementos da História da Supervisão Educacional no Brasil

Trabalhar no campo da formação continuada da Supervisão Escolar na segunda década do século XXI significa retomar o percurso desse profissional ao longo da história, para que se possa compreender melhor sua influência.

Segundo Vieira (2008), no sistema educacional brasileiro o Supervisor Escolar foi precedido pelo Inspetor Escolar, figura antiga em nosso cenário, ligada à fiscalização do cumprimento de aspectos legais do ensino, se assemelhando a um papel de auditoria nas escolas.

A ideia de Supervisão no Brasil passou a se firmar em aspectos político-administrativos de inspeção, direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino. Para Saviani:

[...] a organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional supunha dois requisitos que impulsionavam a ideia de supervisão na direção indicada: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na

forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de grande número de alunos, emergindo, assim a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares. (SAVIANI, 2006, p. 24).

Assim, assumir a necessidade de constituição de um sistema que pudesse atender não mais a classes isoladas, mas a grupos escolares, atingiu a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, ainda com forte domínio das atribuições burocráticas em detrimento das técnico-pedagógicas presentes na função de inspetor escolar.

Em 1925, foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino por meio do Decreto Federal nº 16.782-A (Reforma João Luiz Alves), que buscava reservar a órgãos específicos, de caráter técnico, o tratamento de assuntos educacionais.

Era recorrente a crença, nesse período, sobre a necessidade de um órgão técnico capaz de responder às necessidades da educação nacional, que exigia um trabalho de supervisão.

Segundo Nereide Saviani (1981 apud Saviani, 2008) o supervisor escolar tem seu surgimento marcado pela separação entre a parte administrativa e a parte técnica. Conforme a autora, a parte administrativa da escola cabe ao diretor e a parte técnica ao supervisor. O pedagógico nesse contexto é entendido como um trabalho marcadamente técnico.

Preocupações com a racionalização do trabalho e a produtividade influenciaram a Supervisão Escolar como atividade na sociedade capitalista. Em 1957, com a aliança Brasil e Estados Unidos, foi criado o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAAE, que enfatizava métodos e técnicas de ensino guiados por exercícios de demonstração.

De acordo com Nogueira, no Brasil,

a reforma do Curso Superior - Lei nº 5.540/68 – ao instituir, dentre outras habilitações, a de Supervisor Escolar, na graduação, consolidou a presença da supervisão no contexto educacional brasileiro, ampliou seu campo

de atuação para todo o ensino de 1º e 2º grau e, pelo Currículo proposto – obrigatório –, garantiu a continuidade da formação conservadora a ser dada a tal profissional, dentro da visão tecnicista da educação, mais conforme ao modelo econômico vigente. (NOGUEIRA, 1989).

Segundo Silva Jr. (2008): “os estudos sobre supervisão escolar emergem no Brasil nos anos 60 ligados de maneira aparentemente indissolúvel aos estudos sobre currículo”.

O autor destaca que:

[...] este primeiro supervisor escolar paulista, ainda que sob outra denominação, recebia a sua primeira grande função, a de guardião do currículo. Cabia-lhe orientar pedagogicamente os professores a fim de que a organização curricular prevista para a escola, nela incluídos os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados, alcançasse seu maior grau possível de materialização. Ser supervisor ou ser orientador pedagógico significava, claramente, cuidar da viabilização do currículo. (SILVA JR., 2008, p. 223-224).

Silva Jr. afirma que:

[...] os anos 70 registraram a implantação e a expansão inicial dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Entre outros instalados destacava-se o Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo, da PUC-SP, presumivelmente destinado à investigação integrada das duas grandes categorias. (SILVA JR., 2008, p.226).

Para Vieira (2008), a Lei nº 5.692/71, que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus num contexto de governo militar, demanda da supervisão um papel de controladora das atividades trabalhadas no ensino, visando ao “alcance da qualidade educacional”. Segundo o autor, o profissional Supervisor Escolar está à procura de seu perfil de atuação e dos limites que a caracteriza, buscando efetivamente desvincular-se da inspeção escolar.

Nos anos 70 e 80 do século XX, observou-se um movimento crescente na realização dos Encontros Nacionais de Supervisão Educacional como importante aliado das Associações Estaduais de Supervisores Escolares.

Buscava-se a regulamentação da supervisão como categoria profissional, embora rapidamente adentrava-se em uma fase de declínio que marcava a fragilização das entidades representativas nacional e regionalmente.

Já no período de redemocratização do país, a publicação da Constituição Federal em 1988, que enfatizou, entre outros, a gestão democrática, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que destacou a autonomia das escolas e a construção de seu projeto pedagógico unificador a partir de um trabalho coletivo, possibilitou uma maior exposição sobre os limites que atuam nessa relatividade institucional e do instrumento articulador das ações.

Nesse contexto de redemocratização, a ocupação do cargo de Supervisor Escolar no Município de São Paulo ocorreu não mais por indicação de confiança do governo e sim por concurso público de ingresso e acesso, nos termos da Lei 11.434/93, que possibilitou a realização do primeiro concurso público para supervisores em 1995. (CABRAL, 2012).

A conjuntura de democratização para a ocupação do cargo de Supervisor Escolar conviveu no plano nacional com as preocupações sobre a qualidade do ensino ofertado, dando destaque para as avaliações externas.

O contexto pós LDBEN 9.394/96 trouxe em seu processo a dimensão da avaliação em larga escala, que adentrou no campo da construção curricular brasileira, conforme destaca Silva Jr.:

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

Médio (ENEM), o qual, por sua vez, propõe-se como alternativa para acesso ao ensino superior, em substituição ao mecanismo dos vestibulares. (SILVA JR., 2008, p. 229).

Reconhece-se assim uma herança histórica da supervisão escolar, assentada na inspeção escolar, que provoca reflexões sobre a necessidade de uma atuação fortemente pedagógica, mantendo elementos administrativos que foram se complexizando ao longo de décadas, trazendo para o debate o perfil desse profissional em uma Rede com as características do Município de São Paulo.

Precisa-se compreender com profundidade o que significa trilhar um caminho de desoneração administrativa desse profissional, tendo clareza de que essa ausência terá que ser ocupada por uma nova presença que possa responder às demandas, com um resultado público que mobilize os profissionais diretamente envolvidos.

Essa demanda lança o desafio de construção de uma proposta que parta dos Supervisores Escolares e possa ser apreciada em uma perspectiva sistêmica pelos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação apontando as possibilidades contidas.

4.3 O Administrativo e o Pedagógico – Faces da mesma moeda

Os elementos históricos que mostram o percurso da Supervisão Escolar, oriunda da Inspeção Escolar, indicam uma forte presença administrativa, correspondendo a mecanismos de auditoria escolar, do ponto de vista de sua existência legal.

Demandas como a constituição das turmas distribuídas pelos períodos de funcionamento da escola, a análise dos históricos escolares e a liberação virtual para os concluintes do Ensino Fundamental – GDAE, as apreciações dos Projetos Estratégicos de Ação – PEA- para aprovação e as observações sobre a constituição do calendário da Unidade Educacional são elementos que mobilizam o Supervisor a responder ao Sistema Municipal, norteados por Decretos e Portarias, pela aprovação desses pontos entre outros.

O trabalho de análise de documentos, projetos, propostas contém elementos pedagógicos que são apreciados pelo Supervisor Escolar e contam com as contribuições desse profissional no apoio necessário às Unidades Educacionais.

Conforme Salmaso:

[...] É possível ver na figura do supervisor escolar tanto o agente externo de controle do sistema quanto à do par avançado para os profissionais da escola, nela compartilhando seus saberes educacionais, seu conhecimento do sistema e sua prática educativa auferida da subjetividade de sua trajetória profissional. A dimensão formativa do supervisor escolar perpassa, pois, essa ambivalência e nela deve ser compreendida. (SALMASO, 2011, p. 27).

Ainda no campo administrativo, o Supervisor Escolar carrega responsabilidades no que tange à implementação das políticas educacionais para o município, conforme se percebe nas considerações da Portaria 5.090/81 de 26/05/81:

Considerando:

Que a ação do Supervisor é parte fundamental da série de medidas necessárias à implementação dos Programas Educacionais desta secretaria;

Que o Supervisor é o canal através do qual as diretrizes e normas emanadas dos órgãos competentes do sistema atingem as unidades escolares;

Que o Supervisor tem papel relevante no processo de retro-alimentação do sistema, coletando junto às escolas e fornecendo aos órgãos competentes indicadores que instrumentam as decisões educacionais e administrativas;

Que é através da ação do Supervisor que a rede municipal de ensino assegura a manutenção de sua unidade mediante assistência técnica contínua e acompanhamento de que as escolas necessitam para levar a termo suas propostas educacionais.

Nessa mesma Portaria, em seu artigo 2º, aparecem as atividades sob a responsabilidade do Supervisor, que mostram a presença ambivalente do administrativo e do pedagógico:

- I – supervisão das atividades curriculares;
- II- supervisão das atividades co-curriculares;
- III – supervisão da escrituração e documentação escolar;
- IV – supervisão do provimento e utilização dos recursos humanos e materiais da escola;
- V – treinamento em serviço;
- VI – retro-alimentação e assessoramento aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

A Portaria SME nº 1.632 de 15/04/1996, estabelece as diretrizes da Ação Supervisora do Sistema Municipal de Ensino e seus níveis de competência, indicando que a Ação Supervisora deve zelar pela regularidade e funcionamento das escolas, como elo de articulação entre as diversas instâncias do Sistema. Destaca que o papel do Supervisor Escolar transita entre as áreas administrativas e pedagógicas.

Organizar a estrutura e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como nas normas regimentais.

- a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final;
- b) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da UE bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados;
- c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais;
- d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola;
- e) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar.

No edital do concurso público para Supervisor Escolar, publicado no Diário Oficial da Cidade de 24/07/2009, páginas 35 a 38, aparece um importante destaque para a dimensão pedagógica nas atribuições desse profissional.

O conjunto de preocupações pedagógicas contidas no edital destaca a responsabilidade do Supervisor Escolar em: orientar, participar, elaborar, apoiar, acompanhar e analisar como constituinte do trabalho desse profissional.

Essa mesma demanda está colocada no campo administrativo, no qual o Supervisor Escolar atua na orientação e acompanhamento, apontando ajustes para que o resultado final não esbarre em entraves legais.

O Supervisor também realiza vistoria em Unidades de Educação Infantil privadas sob a fiscalização da Secretaria Municipal de Educação, para possibilitar que o poder público reconheça a instituição a partir de normatizações que balizam o olhar deste profissional.

Responde no campo administrativo pelo acompanhamento de apurações preliminares, a partir de olhar zeloso quanto à conduta do agente público objeto de averiguações. A ambivalência entre o administrativo e o pedagógico ocupa as atribuições do Supervisor Escolar em editais de concurso, assim como na Legislação Municipal da Educação.

Ter apoio coletivo dos colegas Supervisores por meio das reuniões que envolvam esses profissionais na Diretoria Regional de Educação - DRE, ao se dirigirem às Unidades Educacionais, bem como serem reconhecidos pelos Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e demais funcionários é fundamental para que estas instituições e profissionais se sintam amparados por parceria no interior da escola. O apoio coletivo é promissor também para o trabalho da gestão da Unidade Educacional no diálogo com o Supervisor Escolar.

Vivenciar formações e atuar como formadora é importante para a Supervisão Escolar, nas dimensões acima destacadas sempre contando com parcerias ao planejar encontros de setores da supervisão, olhando para os pares e para um aliado potencial que é a Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P, que carrega vigorosamente o papel de formadora e pode fortalecer as ações formativas em uma perspectiva colaborativa. Não abrir mão desse papel é o que estamos destacando a seguir.

4.4 A Supervisão Escolar como Formadora

Pensar a Supervisão Escolar como formadora significa dialogar com os elementos que constituem a etimologia da palavra, que traz a ideia de “visão sobre”, “visão superior”, ou seja, “uma visão superior à normal” possibilitando assim compreender os propósitos deste segmento profissional, como nos alerta Rangel:

[...] na Supervisão, o prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla é preciso “ver sobre”; e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o Supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores. (RANGEL, apud POSSANI; ALMEIDA; SALMASO, 2012, p. 93).

Pereira (2010, p.40), como Supervisora formadora, buscou inspiração no Parangolé de Hélio Oiticica, e segundo a autora este “...é um programa, um projeto, uma visão de mundo que não existe como objeto, só existe quando é vestido por alguém que dança ao som de uma música”. A autora reafirma a possibilidade de mudanças quando afirma que:

Quem se aventura a viver um processo de formação/transformação e vestir o Parangolé (manto, capa). Nele, manto/cor/tempo/espaco/ritmo/dança/ sujeito fundem-se e se articulam. Vestir um Parangolé é proceder a uma escolha que nos tirará do lugar e nos colocará para dançar sem a certeza dos passos ou do movimento final: requer sair da zona de conforto, da previsibilidade para optar por elementos materiais, simbólicos, espaciais, espirituais que transformarão o sujeito em outro. É uma escolha pela sabedoria, pela vida, pela cultura, pela história. (PEREIRA, 2010, p. 41).

Pereira (2010) em sua dissertação de mestrado buscou investigar sobre a arte, a vida e a formação de professores a partir do lugar de Supervisora Escolar, inicialmente mobilizando os pares em direção à transformação do eu pessoa e profissional, qualificando-se para que esse percurso pudesse ser experimentado nos processos formativos com as Unidades Educacionais.

Pensar a Supervisão Escolar como formadora é trazer para a cena educacional um profissional com um percurso considerável no campo da educação, que carrega a experiência da docência, da gestão escolar no campo pedagógico/administrativo como Coordenador Pedagógico, como Diretor de Escola e ou Assistente de Direção. Essas experiências contribuem para dar tom sobre a constituição do currículo de Supervisor, revelando perfis diferenciados.

O Supervisor Escolar como formador é imprescindível na realidade educacional contemporânea no Município de São Paulo, conforme Salmaso afirma:

[...] a escola e a educação, na perspectiva crítica e emancipadora, precisa ou prescinde do supervisor? A ação supervisora na práxis educacional vê-se hoje situada no contexto das aceleradas mudanças culturais, políticas, sociais e tecnológicas que ora acontecem na sociedade e impactam diretamente a instituição escolar, trazendo-lhe novas demandas e exigindo novas competências dos profissionais da educação, dentre eles, de modo mais intenso, o supervisor escolar. (SALMASO, 2012, p.95).

A Supervisão Escolar a partir das necessidades formativas no âmbito da RME deve reforçar as iniciativas já existentes, cuja finalidade é melhorar a qualidade social da educação, que tem como foco a construção de sujeitos a partir das crianças, jovens e adultos matriculados nas Unidades.

O trabalho de formação da Supervisão Escolar deve potencializar os fluxos formativos já existentes na RME, a partir das Unidades Educacionais, tendo na Coordenação Pedagógica uma parceira, posto que ela está em contato contínuo com os profissionais que atuam na construção das aulas e produzem demandas que não se esgotam nos horários coletivos semanais. Esses profissionais podem e devem contar com o apoio do Supervisor Escolar na articulação de fóruns setoriais sob sua coordenação a partir dos olhares dos gestores das Unidades que compõem o grupo.

Nesse mesmo movimento é imprescindível contar com profissionais que compõem a equipe gestora, como Diretor de Escola e Assistente de Direção, nos processos formativos, visando à aproximação crescente destes com os desafios pedagógicos enfrentados pela Unidade Educacional.

Ainda no campo dos fluxos formativos é fundamental que a Supervisão Escolar tenha nos profissionais que integram as DOT-Ps aliados no planejamento e execução de encontros setoriais envolvendo as Unidades Educacionais constituintes do setor. Os representantes desta divisão devem estar envolvidos e mobilizados para o enfrentamento dos desafios pedagógicos colocados por esta seara, assim como planejar ações de formação no âmbito da DRE que possam fortalecer os profissionais docentes diretamente ligados à formação de crianças, jovens e adultos.

Sensível a esta necessidade, a DOT/SME por intermédio de suas Diretorias e Núcleos tem construído um calendário de formações para as equipes regionais trabalhando na perspectiva da integração e articulação entre as etapas e modalidades da Educação Básica.

O mundo contemporâneo traz velozes mudanças em diversos campos da vida humana, o que exige um acompanhar contínuo delas e investimento formativo em direção às questões emergentes e esforços na construção de possíveis respostas, sempre entendido como um movimento inacabado, enquanto resultante das ações humanas.

Esse quadro demanda um perfil humano encorajado e encorajador como podemos perceber em Alarcão:

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos. (ALARCÃO, 2003, p. 100).

O trabalho de escuta entendido como produtor de sínteses e encaminhamentos deve marcar a atuação do Supervisor Escolar nas Unidades Educacionais, contribuindo para dar visibilidade às questões que brotam deste espaço.

Esse movimento contribui para ações formativas, assim como mobiliza os órgãos centrais em direção às demandas trazidas pelos Supervisores Escolares, que precisam ser atendidas pelos gestores da Educação Municipal com a elaboração de políticas públicas.

O presente texto é uma síntese da escuta às regiões da cidade, quando a demanda formativa para a Supervisão Escolar foi externada e mobilizou inicialmente a elaboração de uma proposta expressa no Documento Referência “A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: O Desencadeamento do Processo de Gestão Educacional”, datado de maio de 2014. Esse documento foi objeto de apreciação por todas as DREs, culminando com o encontro em 31/7/2014, no qual as diversas questões ali formuladas estão sendo abordadas nessa produção.

Os encontros de formação envolvendo a Supervisão Escolar e as equipes das DOT-Ps, realizados entre os meses de setembro a dezembro de 2014 em parceria com a FAFE-USP, também seguem essa trajetória de escuta.

Apesar de a Supervisão Escolar ser composta por um conjunto de profissionais qualificados em sua trajetória de trabalho e de formação, os desafios pedagógicos presentes na RME são extremamente complexos e não dispensam contribuições de outros integrantes dessa enorme e desafiadora Rede, como é o caso das equipes da DOT-P, como veremos a seguir.

4.5 A Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica DOT-P como aliada na formação das Unidades Educacionais

A Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica não possui um corpo profissional que consiga percorrer todas as Unidades sob a jurisdição de uma Diretoria Regional de Educação, no entanto desenvolve ações de formação nos espaços da Diretoria ou em Unidades configuradas como polos regionais ou em ações com demandas mais específicas.

Porém acredita-se que, no planejamento anual dos encontros dos setores sob a responsabilidade do Supervisor Escolar, os profissionais da DOT-P podem se organizar para serem parceiros ativos nesses fóruns, prováveis demandadores de ações de formação coordenadas por esses profissionais em presença colaborativa.

É possível reconhecer um esforço enorme das equipes das DOT-Ps, diante das necessidades de formação em uma cidade com as características

de São Paulo, onde algumas DREs superam em quantidade de Unidades o atendimento ofertado por muitas capitais de estados brasileiros. Essas equipes são constantemente convocadas pelas Diretorias e Núcleos da DOT/SME, com o objetivo de desenvolvimento de ações de formação que dão suporte ao trabalho no plano regional.

As equipes das DOT-Ps contam com profissionais especialistas em diversas áreas do conhecimento, pedagogos que atuam na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, além de Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola, que temporariamente prestam serviço nas Diretorias Regionais de Educação.

Essas equipes, assim como a Supervisão Escolar, acabam se apropriando das particularidades territoriais da região onde atuam, o que permite ações mais unificadas que respondam as suas necessidades, além de reconhecer ações que possuam características mais singulares das Unidades Educacionais.

A lógica em questão aproxima DOT-P e Supervisão Escolar, que carregam as demandas formativas no plano local e que podem contribuir mutuamente para uma ação mais qualificada e planejada.

A DOT-P, constituída por pedagogos e professores de diversas áreas do conhecimento, possui um potencial formativo que pode melhor responder às demandas apresentadas pelas Unidades Educacionais.

Fortalecer a autoria de formador coloca a Supervisão Escolar e a DOT-P como referências importantes para todos os profissionais das Unidades Educacionais, no sentido do encorajamento, da provocação para que todos assumam publicamente os seus percursos disponibilizando legados que sejam objetos de apreciação dos pares e da sociedade civil.

Desejar revelar a riqueza de experiências produzidas no interior da RME deve mobilizar os profissionais a reforçar a ideia de que os trabalhadores da educação buscam enfrentar os desafios do ato educativo no mundo contemporâneo num contexto de convívio com as desigualdades sociais e a contribuir para formar seres capazes de lutar pelo bem comum, compreendendo claramente os caminhos possíveis para alcançar esse objetivo.

Assim, a Supervisão Escolar no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se coloca como uma importante aliada no combate às desigualdades sociais, compreendendo profundamente as necessidades expressas pela Educação Básica, que conta com a presença desse profissional nas Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos, como veremos a seguir.

4.6 A Supervisão Escolar e as Especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Supervisão Escolar na Educação Básica exige lidar com as especificidades de cada etapa e modalidade, onde a Educação Infantil nos provoca a ver as crianças para além dos limites institucionais.

Atuar com as instituições de Educação Infantil faz adentrar ao debate de concepções que norteiam todo o trabalho dessa etapa, onde a criança, a infância e o currículo estão na ordem do dia no plano conceitual e prático.

Da mesma forma que entender o perfil do educador da infância leva a refletir sobre o lugar do observador participante, que adentra à cena e provoca a leitura das crianças sobre o mundo em que estão inseridas e onde o lúdico abre possibilidades de desenvolvimento infantil.

A memória da Educação Infantil nos faz olhar para as práticas variadas de registro, que se constituem em referenciais importantes para compreender quem é a criança autora, com suas hipóteses reconhecidas e processadas, em uma clara relação de respeito a sua condição humana.

As mais variadas práticas de registros devem balizar o processo de avaliação da criança, conforme a Orientação Normativa 01/13 da SME, se reportando à Resolução CNE/CEB nº 05/2009 que afirma:

[...] as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros,

tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças, etc.(SÃO PAULO, 2013, p.31).

Dialogar com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil do MEC provoca experiências com a RME que permitem a emergência de boas questões, mobilizações e conclusão de que após esse movimento não será possível retroceder. A presença dos profissionais e da comunidade que possui crianças atendidas pelas instituições de Educação Infantil da Cidade de São Paulo recupera a força da participação, da tomada coletiva de decisões e o desejo de não parar a caminhada e o fortalecimento de práticas de gestão democrática.

A construção de um currículo integrador da infância paulistana que aponte para a superação de práticas etapistas e que pense a criança como um ser que marca e é marcada pelo mundo demanda atenção da Supervisão Escolar para o perfil de educador que atua na Educação Infantil; para o lugar do brincar no processo de aprendizagem da criança; para as questões de gênero e étnicas nos espaços onde as crianças estão presentes e para a relação cotidiana das famílias das crianças com a instituição de Educação Infantil.

Reconhecer a presença da criança no Ensino Fundamental e não desconsiderar todo o percurso de aprendizagens construídas ao longo dos cinco primeiros anos de vida é reconhecer a indissociabilidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como destaca a publicação do MEC/SEB - 2007: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

[...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender.

Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a

escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (BRASIL, 2007, p.20).

Com esse diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é possível pensar na transição de uma etapa para a outra, conforme os termos da Orientação Normativa nº 01/13:

[...]o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental deve contemplar desde o currículo, compreendido como um instrumento vivo, até a criação de espaços adequados tanto nas salas, quanto na área externa, além de práticas que viabilizem as interações criança/criança para que possam desenvolver suas culturas de pares infantis.

Assim, a transição efetiva-se como um momento positivo que respeita o desejo de conhecer e considera a continuidade do processo de aprendizagem. Pode ser articulada com ritos de passagem significativos (ações conjuntas entre as duas etapas da educação básica), a partir de contextos próximos do universo significativo dos meninos e meninas. (SÃO PAULO, 2013, p.27).

A presença das crianças entendidas como sujeitos de direitos instala, no Ensino Fundamental, o desafio da alfabetização nos três anos do Ciclo de Alfabetização.

O alfabetizador em ação como um profissional que assume o compromisso de trabalhar para assegurar os direitos de aprendizagem, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, precisa de apoio e de formação para aprofundar a qualificação do trabalho a serviço da alfabetização das crianças na perspectiva do letramento, que inclui o aprimoramento constante das práticas de leitura e escrita.

Inicia-se um percurso com suporte da área integradora de projetos composta por profissionais da Rede em apoio ao alfabetizador, para que as crianças consigam desenvolver suas potencialidades. Esse quadro demanda da Supervisão Escolar o olhar que busca as conexões presentes no diálogo entre o alfabetizador e os profissionais que constituem a área de projetos.

Acompanhar o percurso formativo da criança ao transitar de um profissional regente para a convivência com outros profissionais, porém

mantendo uma referência para o grupo de crianças, caracteriza o olhar da Supervisão Escolar diante dos desafios do Ciclo Interdisciplinar.

Nesse Ciclo, acompanhar a materialização dos direitos de aprendizagem recoloca a questão curricular, a aprendizagem em Ciclos como organização do Ensino Fundamental e a preocupação reforçada na superação do isolamento das áreas do conhecimento como percurso com gênese na Educação Infantil.

Estar atento às práticas de registros pedagógicos que acompanham as Unidades Educacionais num contexto de reforma curricular e administrativa na RME-SP coloca o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ensino Médio na direção de um reconhecimento das superações conquistadas pelos educandos. Esses registros devem apresentar elementos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos, buscando novas possibilidades de avanços no percurso educativo.

No Ciclo Autoral, o contato dos educandos com a equipe integradora de projetos deve ter criado melhores condições para a construção dos Projetos de Intervenção Social. Esses projetos devem contar com a apreciação do olhar da Supervisão Escolar, em uma perspectiva de reconhecimento de avanços na produção, assim como na necessidade de processar ajustes a partir das contribuições ofertadas por esses profissionais, por meio de seu papel orientador, provocador, sintetizador e parceiro das Unidades Educacionais.

Na Educação de Jovens e Adultos – EJA a necessidade de conhecer as cinco formas de atendimento é fundamental para que a Supervisão Escolar possa contribuir com o seu olhar com foco nas conexões presentes no complexo ato de educar a partir dessas formas de organização.

As especificidades curriculares da EJA tratadas no documento “Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas” provocam a Supervisão Escolar a reconhecer que:

[...]a pluralidade dos jovens e adultos que frequentam a EJA nas unidades educacionais e espaços educativos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é uma realidade. Observam-se, dentre outras, a diversidade social, geracional, etnicorracial, de ritmos de aprendizagem e de gênero. Nesse sentido, reconhecer o perfil dos educandos da EJA é essencial para construção

de um currículo que atenda as necessidades culturais, educacionais e sociais destes jovens e adultos.(SÃO PAULO, 2015, p.12-13).

Articulada à construção curricular na Educação de Jovens e Adultos – EJA está a atenção ao perfil dos jovens e adultos nos diferentes formatos de atendimento, conforme destaca o documento da EJA citado:

O levantamento desse perfil é de fundamental importância para a organização curricular que considera a realidade concreta e a visão de mundo dos educandos, possibilitando o estabelecimento do fio condutor político-pedagógico. As unidades educacionais e os espaços educativos devem se configurar como polos culturais da comunidade, favorecendo o diálogo e a convivência diversa e intergeracional, por meio do desenvolvimento de “projetos de transformação baseados no diálogo, colaboração e respeito à diversidade, envolvendo escola e comunidade na promoção da aprendizagem” (Programa Mais Educação. 2013. p.43). Desse modo, o currículo significativo da EJA deve contemplar a diversidade, as práticas sociais e a reorganização dos tempos e espaços na perspectiva de valorizar e evidenciar os diferentes perfis. (SÃO PAULO, 2015, p. 15).

Nesse sentido, entende-se que a Supervisão Escolar deve reconhecer a luta dessa modalidade para assumir um lugar destacado nos complexos desafios enfrentados pela Educação Básica como possibilidade para além dos limites desse município. Portanto, acompanhar a EJA contribuindo para dar visibilidade à educação continuada ao longo da vida é tarefa que deve mobilizar os profissionais Supervisores.

Ainda no contexto de atuação da Supervisão Escolar, destacam-se as demandas vindas do processo de democratização da escola e do desafio dela atender a todos. No processo de democratização do acesso e da permanência, depara-se com a inserção das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação no espaço escolar, o que requer da Supervisão Escolar, um encorajamento permanente das equipes escolares para assegurar às crianças, jovens e adultos o direito à permanência com qualidade, orientação na dimensão das adaptações curriculares de pequeno e grande porte, além do fortalecimento das redes de suporte no atendimento às necessidades singulares destes sujeitos e da rede de proteção social.

Estar lotado em órgão intermediário da Rede Municipal de Ensino de São Paulo faz com que a Supervisão Escolar atenda às necessidades de articulação entre as Unidades Educacionais e suas demandas e a Secretaria Municipal de Educação como órgão gestor das políticas educacionais para o município.

O movimento retratado por essa polarização compõe a história do desenvolvimento do sistema nacional de educação, que demandou a existência de órgãos intermediários visando à possibilidade de acompanhamento regional. Essa preocupação será tratada a seguir.

4.7 As marcas de uma ancoragem profissional na DRE: o lugar do(a) Supervisor(a) Escolar

A ancoragem profissional em um órgão intermediário como é caso da Diretoria Regional de Educação, onde o Supervisor Escolar está lotado, aponta para a gênese dessa função profissional que, na década de 20 do século passado, exigia uma estrutura técnica capaz de olhar para as Unidades Educacionais. (SAVIANI, 2008).

Ainda segundo Saviani (2008), referenciado na Reforma João Luís Alves, de 1925, por meio do Decreto nº 16.782-A do Departamento Nacional do Ensino, era necessário “...reservar a órgãos específicos, de caráter técnico, o tratamento dos assuntos educacionais”.

A vinculação com órgão intermediário do cargo do Supervisor Escolar tem origem no desenvolvimento político-administrativo da educação com foco na inspeção, direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino, que mostra um movimento de consolidação da educação nacional como sistema que demandava a estruturação de órgãos intermediários como é o caso da lotação na Diretoria Regional de Educação.

A educação na perspectiva de um sistema que respondesse ao acompanhamento de Unidades Educacionais, ancorado no conhecimento técnico, reforçou a necessidade do profissional Inspetor Escolar, marcado fortemente pelo campo administrativo em sua vinculação de trabalho em órgão intermediário, que permitisse pequenos deslocamentos no interior do território sob sua responsabilidade.

Contemporaneamente, estar na Diretoria Regional de Educação – permite ao supervisor uma articulação ativa entre as demandas do conjunto das Unidades que compõem o seu setor de trabalho, a socialização com pares também sediados no mesmo espaço, assim como do diálogo ativo com as questões gerais que envolvem a RME a partir da Secretaria Municipal de Educação – SME.

Estamos a caminho de uma prática da Ação Supervisora que supere os conceitos de administrador, inspetor abordados anteriormente, que continue estimulando a atuação do Supervisor Escolar na complexidade das instituições, da sociedade, das comunidades e dos alunos, que de fato seja parceiro na construção da escola democrática.

Exercitar esse trabalho lidando com os extremos da RME, as Unidades Educacionais em uma ponta e a Secretaria Municipal de Educação na outra, a partir de uma relação ambivalente entre o administrativo e o pedagógico permanece como característica marcante e singular desse profissional.

Considerações Finais

Considerações Finais

Diante de um primeiro movimento mobilizador das demandas da Supervisão Escolar e das Equipes das DOT-Ps no que se refere ao trabalho de formação, buscou-se dialogar com questionamentos formulados por esses dois segmentos profissionais, por ocasião da apresentação da proposta de formação em parceria com a FAFE-USP.

Esse primeiro passo, no sentido de devolutiva e busca de encaminhamentos formativos para o ano de 2015 necessitará de aprofundamento e demandará da SME/DOT a busca pela continuidade desse diálogo e promoção de reflexões conjuntas com os dois segmentos, para que possa ajustar o caminhar em direção ao apoio necessário às Unidades Educacionais, responsáveis pelo percurso formativo de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivem nesse município.

A problematização trazida pela Supervisão Escolar e equipes das DOT-Ps a respeito dos seis temas do Programa Mais Educação São Paulo serão temas para a continuidade dos estudos em 2015 e 2016.

Assim, desejamos que os questionamentos tratados nesse documento possam ganhar novos contornos a partir da leitura crítica pelos profissionais da RME e que seus apontamentos auxiliem a formulação de políticas formativas que possam adentrar aos diversos espaços educativos.

No campo das reflexões guiadas pela busca de uma ação cada vez mais qualificada no campo da formação, permanecem alguns desafios:

- Fortalecimento da parceria entre as equipes da DOT-P e a Supervisão Escolar;
- Estratégias metodológicas para o alcance dos objetivos em relação à formação de educadores (gestores e professores);
- Fluxos formativos das Unidades Educacionais que dialoguem com a DOT-P e a Supervisão Escolar;

- Conteúdos que deem sentido à formação dentro de uma proposta inclusiva e aberta à diversidade em seu sentido mais amplo.

Contamos com a sua participação na sistematização do trabalho em novas produções editoriais e colocamo-nos em posição de parceria para a continuidade da reflexão e encaminhamentos em diálogo com os formadores da DOT-P e Supervisão Escolar.

Referências

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CABRAL, Cristina Filomena Bastos. A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil. In: POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (Org.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 115-126.

PEREIRA, Eliana. **Arte, vida e formação de professores**. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Instituto de Artes, 2010.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SALMASO, José Luís. **Ação supervisora na Educação Básica: um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo**. 2008. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo, 2011.

_____. Supervisão escolar e processos formativos: conceitos e significados. In: POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (Org.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba: CRV, 2012.

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. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01: avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____._____. Diretoria de Orientação Técnica. **Ciclo Interdisciplinar como direito: sua criação coletiva**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____._____. Diretoria de Orientação Técnica. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas** - 2015. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA JR, Celestino Alves da. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. Ação supervisora no acompanhamento do trabalho escolar: uma discussão necessária. In: POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (Org.). **Ação supervisora: tendências e práticas**. Curitiba: CRV, 2012.

VIEIRA, Ailton Santos. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2008.

ANEXO

A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: O Desencadeamento do Processo de Gestão Educacional

A Gestão Educacional: o lugar da Supervisão Escolar

São Paulo, 05 de Maio de 2014.

A Secretaria Municipal de Educação – SME inicia a construção de uma proposta de formação para e com a Supervisão Escolar, reconhecendo o lugar privilegiado da ação profissional desse segmento ao lidar com as demandas das Unidades Educacionais e do órgão central da educação municipal.

Atualmente identifica-se um perfil profissional qualificado no conjunto da Supervisão Escolar, onde a pós-graduação lato e stricto sensu atinge mais de 60% dos Supervisores. No entanto, a complexidade da educação contemporânea no município exige outras possibilidades formativas.

Os saberes construídos pelos Supervisores escolares podem e devem ocupar espaços em publicações que mostrem as reflexões elaboradas a partir das práticas profissionais, assim como possibilitem a expressão do resultado de pesquisas com as unidades da RME.

A valorização profissional a partir da oferta de formações integrantes do CEU-FOR, sistema orgânico articulador das iniciativas diretas da SME e das DREs, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e de instituições parceiras, de início, levaram à concretização um Mestrado Profissional em Gestão Pública Educacional, em parceria com a Universidade Virtual

do Estado de São Paulo – UNIVESP/UNESP, trazendo elementos que sinalizam para a evolução na carreira e a compreensão pedagógica dos desafios da gestão.

São Paulo é uma cidade diferenciada no contexto nacional, onde seus números em termos da educação exigem considerar a possibilidade de cada uma das 13 (treze) DREs se constituir em um polo de formação para atender à demanda dos profissionais das regiões, bem como considerar as especificidades de cada local.

Os polos atenderão, em média, mais de trinta profissionais, considerando também as equipes das DOT-Ps.

Indicar um caminho de formação, inicialmente de trinta horas distribuídas por seis encontros mensais de cinco horas cada um, permite colocar na pauta temas diretamente ligados aos fazeres da Supervisão Escolar.

O avanço em direção à implementação dessa proposta passa pela constituição de dois Grupos de Trabalho, compostos por 26 (vinte e seis) pessoas cada um, sendo dois representantes por DRE, um supervisor e um representante da DOT-P, uma vez que se entende que essa parceria mostra-se essencial nesta proposição.

Esse processo de formação aliado a outras iniciativas deve contribuir para desencadear, nas regiões, fluxos iniciados nos encontros semanais da Coordenação Pedagógica com os docentes e se estender para as reuniões/encontros do setor da Supervisão Escolar, em periodicidade que permita a consolidação dessa lógica para apoio pedagógico às Unidades Educacionais e para o reconhecimento destas como centros de produção de saberes.

Recolher as considerações dos dois grupos de trabalho previstos ajudará na efetivação de um diálogo já iniciado com a presença do Secretário Municipal de Educação, Cesar Callegari, e do Diretor da DOT-SME, Fernando Almeida, em conversas realizadas nas diversas regiões da cidade, nas quais o tema formação para a Supervisão Escolar foi destacada em todos os encontros.

Explorar o campo das possibilidades de um trabalho que fortaleça as Unidades de Educação da RME faz crer no desejo de todos os seus profissionais em oferecer uma ação cada vez mais qualificada, que responda aos complexos desafios do ato de educar em uma Rede com as características de um município populoso e com marcas de desigualdade como é o caso de São Paulo.

Nesse sentido, uma formação como a proposta apresentada busca contribuir para atenuar o impacto dessa realidade desigual, convocando todos à responsabilidade social.

Diretoria de Formação, Currículo e Avaliação – DOT GABINETE

Apontamentos sobre o perfil histórico da Supervisão Escolar no Município de São Paulo

A Indicação CME nº 01/2000, aprovada em 05/10/2000 – com o título Ação supervisora e o papel do Supervisor Escolar, cujo texto foi integrado à Portaria 4070/00- SME, marcou um movimento preocupado com o papel do Supervisor Escolar no sistema municipal de ensino da Cidade de São Paulo, onde tiveram assentos conselheiros desta instituição normatizadora no âmbito municipal, assim como representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público do Município de São Paulo.

Aponta a Indicação do CME 01/2000 que, apesar de a legislação anterior indicar concurso público para provimento dos cargos, estes em geral eram providos por “indicação”. Apenas no concurso de 1995 é que a Administração Municipal promoveu os primeiros concursos de ingresso e acesso, o que revela duas décadas de implementação desta prática.

A partir da Lei nº 14.660 (de 26/12/2007), art. 8º, inciso II, a investidura no cargo passou a ocorrer por concurso de acesso, portanto possível apenas para quadros dos profissionais integrantes da RME.

O Supervisor Escolar no contexto mais recente da Educação Municipal

A democratização da ocupação do cargo de Supervisor Escolar foi acompanhada por um processo de crescimento e complexidade do sistema educacional, que trouxe preocupações para a ação supervisora com a exigência de corresponsabilidade de outros profissionais.

Entende-se que a ação supervisora no sentido de refletir, apontar, propor, encaminhar e avaliar continuamente não pode ficar limitada ao Supervisor Escolar, posto que a função deste profissional representa uma das facetas diante da complexidade que compõe a educação contemporânea. Esse quadro mobiliza os demais profissionais das Unidades Educacionais e dos órgãos intermediário e central a se constituírem como parceiros

necessários para um maior alcance da ação supervisora, o que não representa a superação de todos os conflitos presentes na caminhada educacional.

Ocupar um lugar intermediário coloca o Supervisor Escolar em uma situação pendular, em que ora recebe demandas das Unidades nos planos físico e pedagógico, ora do órgão central da educação, a partir da política educacional que deseja ver implementada. Esse profissional, ao ser considerado um aliado ativo, deverá viabilizar as proposições gerais para a cidade, sem deixar de apontar a necessidade de ajustes para a efetivação de uma educação de qualidade que perpassa esses três campos constituintes da RME - as Unidades Educacionais, as Diretorias Regionais de Educação e a Secretaria Municipal de Educação.

Os preceitos democráticos e participativos consagrados no processo de redemocratização nacional, expressos na última Constituição Federal promulgada em 1988, exigem de todos os profissionais da educação responsabilidades diante da presença de desigualdades sociais, o que passa pelo trabalho de ação supervisora, que não prescinde da figura do Supervisor Escolar.

Por se vincular às Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além da Educação de Jovens e Adultos, o Supervisor Escolar possui um distanciamento adequado para contribuir com as articulações necessárias ao território onde estão inseridas as Unidades, assim como as conexões com a realidade mais ampla, onde elementos do local e global compõem a cena social.

A Supervisão Escolar: as demandas das Unidades Educacionais e a Política Municipal de Educação

Assumir uma forte presença no campo pedagógico, como no fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico das Unidades, no acompanhamento dos Projetos Especiais de Ação (PEAs) e nas demandas pedagógicas emanadas das aulas coloca o Supervisor Escolar diante do envolvimento com fluxos estruturados a partir da Unidade Educacional.

As visitas integrantes da ação supervisora à Unidade Educacional permitem um contato com os desafios apresentados semanalmente pelos professores nos horários coletivos sob a gestão da Coordenação Pedagógica.

Muitos desses desafios não superados na Unidade podem ser objetos de apreciação em fóruns mais amplos, como as reuniões de setores sob a responsabilidade da Supervisão Escolar que abrangem de CEIs às EMEFMs e EJA.

Essa possibilidade já está concretizada em iniciativas assumidas por profissionais supervisores, porém a constituição de fluxos envolvendo a Unidade e o setor a que pertence deve apontar para uma regularidade de apreciação dos desafios de aprendizagem oriundos das aulas e mobilizar a RME, para que se possa disseminá-los por toda a cidade, em uma proposta que tenha a contribuição desse segmento profissional.

A implementação do **Programa Mais Educação São Paulo** é um importante componente inserido no trabalho da ação supervisora, ao apontar desafios históricos da educação pública, acompanhado de proposições que compõem o escopo da proposta pedagógica para o município.

Assim, adentrar nas discussões sobre interdisciplinaridade, projetos, ciclos de aprendizagem, integração curricular, avaliação para a aprendizagem, trabalho com autoria docente e discente é colocar a proposta pedagógica para a Cidade de São Paulo em contato com as questões concretas que habitam o cotidiano das Unidades Educacionais.

A preocupação temática da proposta não se encerra no Ensino Fundamental, mas abrange a Educação Infantil mergulhada na discussão dos indicadores de qualidade para esta etapa, assim como de um currículo integrado que atenda a criança de zero a dez anos de idade.

Na Educação de Jovens e Adultos, a discussão envolve as várias possibilidades de organização dessa modalidade (cinco formas de atendimento) e suas especificidades na construção curricular, a partir da compreensão profunda sobre o perfil de seus educandos.

A proposta aborda ainda as práticas de registros pedagógicos escolares, que possibilitem às Unidades Educacionais objetividade no

acompanhamento de todos os seus alunos. Ações de escuta, onde crianças, jovens e adultos, ao lado de professores, gestores e demais profissionais da educação reconheçam que a Unidade Educacional deve ter a presença de pais, mães e integrantes da comunidade local, com condições de contribuir na definição dos rumos a serem adotados no plano institucional.

Reconhecer a necessidade de mediações pedagógicas envolvendo os Professores, a Coordenação Pedagógica e a Supervisão Escolar exige contribuições desses profissionais, no sentido de auxiliar a escola a superar as suas dificuldades em uma perspectiva colegiada e participativa.

Esse caminho aponta para práticas de avaliação para a aprendizagem e institucional, onde cada Unidade continuamente tome decisões para ajustar o percurso quando a realidade assim o exigir.

Aprofundar o conhecimento sobre o perfil da criança, do jovem e do adulto que frequentam as Unidades da RME é fundamental para se construir ações pautadas em seres humanos marcados identitariamente por gênero, etnia, sexualidade, faixa etária etc.

Assim, o diálogo entre a dimensão administrativa e pedagógica do Supervisor Escolar deve potencializar um olhar necessário para compreender a complexidade da educação municipal contemporânea.

As marcas de uma ação fiscalizatória por parte da Supervisão Escolar remontam aos primórdios da constituição desse profissional da educação no município e que hoje possui elementos para reconhecer as exigências pedagógicas existentes na RME.

As características gerais dos Supervisores(as) Escolares do Município de São Paulo

Com base nos dados da Escola On Line (EOL), com data base em 31 de janeiro de 2014, os supervisores escolares da Rede Municipal de São Paulo representam um total de 337 (trezentos e trinta e sete) profissionais, sendo 252 (duzentos e cinquenta e dois) efetivos e 85 (oitenta e cinco) designados. O segmento profissional em questão revela que 75% estão na condição de profissional efetivo da carreira e 25% na condição de designado, sujeito a mudanças anuais que não atingem os primeiros.

Esses números indicam melhores condições para a projeção de ações de formação, pois a possibilidade de mudanças anuais atinge apenas um quarto dos profissionais, ou seja, a maioria estará em continuidade no trabalho da ação supervisora, com as preocupações acima relatadas.

As atribuições do profissional Supervisor Escolar aparecem mais claramente nos editais de concurso público, como o último publicado em DOC de 24/07/2009, páginas 35 a 38. São marcas das atribuições:

- Orientar, acompanhar, avaliar a implementação das diretrizes da política educacional do sistema municipal de educação com a rede direta, conveniada e particular, esta última especificamente para a Educação Infantil;
- Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- Elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das UEs, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da equipe técnica e docente da Unidade Educacional;
- Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais;
- Apoiar a gestão nas Unidades Educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;
- 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;

- Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;
- Analisar indicadores de desempenho 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.

Conforme dados do Centro de Informática (CI), da Secretaria Municipal de Educação, de um total de 337 profissionais, 156 entre efetivos e não efetivos possuem curso de pós-graduação lato sensu, o que corresponde a 46% do conjunto. Os dados referentes a mestrado e especialização a distância revelam que 41 supervisores(as) entre efetivos e não efetivos possuem o título stricto sensu, representando 12% do grupo geral desses profissionais, e que 44 concluíram a especialização a distância, o que corresponde a 13% desses especialistas. No campo do doutorado há nove profissionais titulados, o que se aproxima de 3% do total de supervisores. Na cidade é possível perceber que o maior número de pós-graduação lato sensu presencial está na DRE Campo Limpo, com 23 profissionais entre efetivos e não efetivos. Ainda na região Sul da cidade, a DRE Capela do Socorro possui o maior número de profissionais com especialização a distância, 12 supervisores. A DRE Ipiranga possui o maior número de supervisores com pós-graduação entre lato e stricto sensu, correspondendo a 34 profissionais entre doutorado (dois supervisores), especialização a distância (seis supervisores), mestrado (sete supervisores) e pós-graduação lato sensu (dezenove supervisores), entre efetivos e não efetivos.

Esses números representam um alerta para o processo de formação para a Supervisão Escolar, onde a última ação específica para esse segmento ocorreu no ano de 2008, sendo posteriormente incluída no público-alvo de cursos abertos a outros profissionais da RME, organizados pelas Diretorias Regionais de Educação.

A preocupação diante desses dados refere-se ao perfil necessário para o formador da Supervisão Escolar, que deve mostrar-se qualificado para essa atividade. Assim, um primeiro cuidado a ser tomado vincula-se à autoridade intelectual do(s) formador(es), que assegure elementos

em sua trajetória que apontem para contribuições com os fazeres da Supervisão Escolar.

A formação da Supervisão Escolar deve focar as possibilidades de apoio ao trabalho pedagógico da Unidade Educacional, buscar uma parceria com as DOT-P das DREs, prioritariamente com a Coordenação Pedagógica, entendida como principal agente formador na Unidade Educacional, considerando as demandas das Unidades e o **Programa Mais Educação São Paulo**.

O movimento de formação da supervisão deve reforçar a perspectiva integradora da política estabelecida pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, onde a formação, a avaliação vinculada aos recursos tecnológicos e as inovações curriculares são desafios que exigem aprofundamento de repertório a serviço das Unidades Educacionais e da implementação das propostas da SME.

Formação da Supervisão Escolar: um caminho possível

Esse movimento deve envolver as treze DREs, em um formato adequado aos Supervisores Escolares da Rede Municipal de Ensino.

As possibilidades de construção de práticas integradas envolvendo a Supervisão Escolar, a Coordenação Pedagógica da Unidade Educacional, a DOT-P da DRE e a DOT-SME devem compor o campo metodológico do processo de formação.

O campo da carreira funcional enfatizando as atribuições profissionais, assim como os direitos que balizam a ação do Supervisor Escolar, integra as ações metodológicas.

Articular as demandas de formação da Supervisão Escolar a partir do CEU-FOR, que é o Sistema Municipal de Formação responsável pela organicidade de todas as ações que atendam às necessidades da RME, significa considerar ações diretas da Secretaria e das DREs, assim como da Universidade Aberta do Brasil – UAB e dos parceiros da SME.

Nesse sentido, pensar a formação é também buscar possibilidades de evolução funcional na carreira, ofertando ações reconhecidas pela SME e que atendam ao perfil do conjunto dos Supervisores Escolares.

Visa também buscar as possibilidades da construção de um canal de publicações específicas da Supervisão Escolar, que possam dar visibilidade às práticas da ação supervisora, às investigações e pesquisas produzidas por esse segmento.

A concretização da parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP (integrante da UAB) / UNESP - Universidade Estadual Júlio de Mesquita, na oferta de Mestrado Profissional em Gestão Pública Educacional com 360 (trezentos e sessenta) horas, sendo 70% a distância e 30% presenciais, reafirmam as preocupações gerais da SME em relação às demandas formativas da Supervisão Escolar que podem ser estendidas a outros profissionais diretamente ligados a esse segmento.

O envolvimento dos integrantes das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação, na formação que possui a Supervisão Escolar como seu foco principal, visa ao fortalecimento de uma ação pedagógica conjunta e necessária ao enfrentamento das questões que povoam a RME.

Desta forma, a partir da configuração das DOT-Ps em todas as 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação – DREs, agrupadas à Supervisão Escolar, foi possível organizar o quadro para a formação, na seguinte conformidade:

Quadro descritivo com o número de supervisores(as) escolares por Diretoria Regional de Educação e os integrantes das equipes das DOT-Ps por diretoria.

Diretoria	Supervisor Escolar /Sup. Técnico	DOT-P Total	Total	GRUPO
Butantã	22	07	29	Um
Campo Limpo	35	08	43	Dois
Capela do Socorro	27	08	35	Três
Freguesia/Brasilândia	24	08	32	Quatro
Guaianases	22	07	29	Cinco
Ipiranga	33	08	41	Seis
Itaquera	26	09	35	Sete
Jaçanã	25	10	35	Oito
Penha	30	13	43	Nove
Pirituba	30	08	38	Dez
Santo Amaro	20	08	28	Onze
São Mateus	24	13	37	Doze
São Miguel	32	09	41	Treze
Total Geral	350	116	466	

Para a ampliação do debate e para a melhoria da proposta, a DOT-G organiza para o mês de julho uma reunião de trabalho com as seguintes características:

Público-alvo: 120 participantes da SME e DREs, envolvendo Supervisores Escolares, Supervisores Técnicos, Diretor e Assistentes Técnicos de Educação da DOT-P e equipes da SME/DOT.

No período da manhã (09h - 12h), a abertura dos trabalhos e a apresentação geral da proposta de formação e reflexão ocorrem no auditório da SME. No período da tarde (13h - 16h30) no Instituto Mauá, a partir de três Grupos de Trabalho:

G1 = BT; FÓ; JT e PJ

G2 = PE; IT; SM; G e São Miguel Pta

G3 = IP; SA; CL e CS.

A proposta de formação inicial formulada para diálogo com a Supervisão Escolar e a DOT-P foca em seis temas apresentados no início do documento referência, sendo eles:

1. Interdisciplinaridade.
2. Projetos.
3. Ciclos de Aprendizagem.
4. Integração Curricular.
5. Avaliação para a Aprendizagem.
6. Trabalho com Autoria.

Processo de Formação

A formação, em um encontro por mês, com duração de 5 (cinco) horas, teve início em 2014, totalizando 30 (trinta) horas e contando com 6 (seis) formadores, sendo cada um responsável por um dos temas, conforme a configuração apresentada no quadro:

Calendário de Formação Supervisão + DOT-P - 2014/2015

DREs	Tema: Interdisciplinaridade	Tema: Projetos	Tema: Ciclos de Aprendizagem	Tema: Integração Curricular	Tema: Avaliação para a aprendizagem	Tema: Trabalho com autoria
Butantã		Julho	Setembro	Novembro	Outubro	Agosto
Campo Limpo	Agosto		Julho	Setembro	Novembro	Outubro
Capela do Socorro	Outubro	Agosto		Julho	Novembro	Setembro
Freguesia/Brasilândia	Novembro	Outubro	Agosto		Julho	Setembro
Guaianases	Outubro	Setembro	Outubro	Agosto		Julho
Ipiranga	Setembro	Novembro	Agosto	Outubro	Julho	
Itaquera	Novembro	Agosto	Novembro	Julho	Setembro	
Jaçanã	Agosto	Novembro	Julho	Setembro	Outubro	
Penha	Setembro	Julho	Agosto	Outubro		Outubro
Pirituba	Julho	Novembro	Outubro		Setembro	Agosto
Santo Amaro	Julho	Setembro		Agosto	Outubro	Novembro
São Mateus	Julho		Novembro	Setembro	Agosto	Novembro
São Miguel		Outubro	Setembro	Novembro	Agosto	Julho

(*) A indicação dos meses da tabela acima é meramente sugestiva.

Fotos Capa:

- Frente: CEU Tiquatira. Foto: Adriana Caminitti
CEU Campo Limpo. Foto: David Rego Jr.
CEI Cangaíba I. Foto: Lilian Borges
EMEF Lourenço Manuel Sparapan. Foto: Adriana Caminitti
- Verso: DRE São Mateus. Foto: Adriana Caminitti
CEU Jardim Paulistano. Foto: Lilian Borges
EMEF Rogê Ferreira. Foto: Adriana Caminitti
SME - Auditório. Foto: Daniel Arroyo



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

