

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUISA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSEMARY TRABOLD NICACIO

**FORMAÇÃO DE SUPERVISORES DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO:
CARTOGRAFIA DO CURSO GESTÃO DE REDES PÚBLICAS**

**MARILIA
2016**

ROSEMARY TRABOLD NICACIO

**FORMAÇÃO DE SUPERVISORES DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO:
CARTOGRAFIA DO CURSO GESTÃO DE REDES PÚBLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista – UNESP –
Campus de Marília, para a obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de concentração: Ensino na Educação
Brasileira – Teorias e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a Raquel Lazzari Leite
Barbosa

MARILIA
2016

Nicacio, Rosemary Trabold.
N582f Formação de supervisores de ensino no estado de São
Paulo: cartografia do curso Gestão de Redes Públicas /
Rosemary Trabold Nicacio. – Marília, 2016.
140 f. : 30 cm.

Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.
Bibliografia: f. 135-141

1. Supervisores escolares. 2. Ensino a distância. 3.
Educação. I. Título.

CDD 370.114

ROSEMARY TRABOLD NICACIO

FORMAÇÃO DE SUPERVISORES DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: CARTOGRAFIA DO CURSO GESTÃO DE REDES PÚBLICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação. Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas. Orientação: Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa

Prof Dr Dagoberto Buim Arena

Prof. Dr. Sergio Fabiano Annibal

Profª Drª Dislane Zerbinatti Moraes

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Marília, 02 de março de 2016.

À minha família, meu alicerce

Aos amigos, meu horizonte

À Supervisão de Ensino, meu desafio

Agradecer não é uma tarefa fácil, principalmente em uma tese, porque no percurso de sua realização muitas vozes ecoaram em meus ouvidos, muitos momentos de partilha de ideias, concepções e experiências e, muitas mãos para me apoiar. Creio não ter, aqui, espaço suficiente para agradecer tantos peço perdão àqueles cujos nomes registro apenas no meu coração.

Prof^a Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, Orientadora que represento com letra maiúscula e a quem só compreendi nos momentos finais do trabalho, minha eterna gratidão! Saiba que suas palavras sempre foram ouvidas e respeitadas.

Aos Professores Sergio F. Annibal e Dagoberto Buim Arena que, com seus apontamentos na qualificação me oportunizaram momentos maravilhosos de estudo e releituras, tanto nos referenciais teóricos, quanto na minha forma de ver e pensar a Supervisão de Ensino. Também agradeço por continuarem a fazer parte da Banca de Defesa, uma dádiva.

Agradeço à Prof^a. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes e Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho por terem aceitado participar de minha Banca de Defesa, considero um privilégio.

Aos amigos do GEPLENP – Grupo de Estudos, pesquisas sobre linguagem, ensino e narrativa de professores, obrigada pela oportunidade de pensar junto e, em especial, aos amigos: Sergio pelos conselhos, embates e amizade e, à Rosária pelas reflexões.

Aos amigos com quem convivo no trabalho cotidiano da Diretoria de Ensino Região de Assis e que não teria espaço para nomear um a um aqui, pelos contrapontos, partilha e tudo que contribui para meu compromisso com a Educação.

Aos companheiros de viagem diária até as FIO, minha gratidão pela amizade, pelas terapias em grupo e pelos momentos divertidos de sempre.

À Patrícia R. de M. Bertolucci Cardoso pela cuidadosa revisão e as dicas no uso da língua, aprendo muito com você.

Aos meus pais, irmãos, filhos e netos, agradeço a torcida constante e a generosidade do seu perdão pelas minhas falhas e ausências. Meu amor por vocês é infinito.

Ao meu companheiro Marco Aurélio que, ao cuidar de mim, possibilitou momentos tranquilos de estudo. Gratidão e amor eternos.

Agradeço eternamente à Luz Maior que me conduziu nesse caminho!

*Não é a toa que entendo os que buscam caminho.
Como busquei ardentemente o meu!
E como hoje busco com sofreguidão e esperteza o meu melhor modo de ser,
o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho.
Eu que tinha querido.
O Caminho, com letra maiúscula,
hoje me agarro ferozmente a procura de um modo de andar,
de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e
reflexo de luz entre as árvores,
o atalho onde eu seja finalmente eu, isso eu não encontrei.
Mas sei de uma coisa: o meu caminho não sou eu, é outro, são os outros.
Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salvo e pensarei:
eis o meu ponto de chegada.*

Clarice Lispector, 1999

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em um curso de formação para Supervisores de Ensino na modalidade a distância. O Curso Gestão de Redes Públicas foi promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a primeira edição em 2010, por meio do REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente em parceria com a Universidade de São Paulo. Esta pesquisa documental teve como objetivo compreender a formação de Supervisores de Ensino cartografando as relações e mediações que ocorreram a partir das leituras iniciais até seus registros nos fóruns de discussão durante o referido curso. A metodologia utilizada foi guiada pelo Mapa de Mediações de Martín-Barbero (2009) cujas análises foram feitas pelas mediações da socialidade, institucionalidade, ritualidade e tecnicidade. Além de Martín-Barbero (2004;2009), os referenciais teóricos que permearam as análises apoiaram-se em Bakhtin (2002;2003), Bourdieu (2001;2004), Lévy (2011) e Mauês (2009). Neste percurso evidenciou-se, pelas mediações da socialidade e institucionalidade, um intenso jogo de forças opostas que, em diferentes momentos, mudavam o ritmo do movimento nas relações entre a Supervisão de Ensino e a instituição pública. Pelas ritualidades e tecnicidade, foram conhecidos os caminhos que os cursistas percorreram para a atribuição de sentido aos materiais lidos ao longo do curso, além dos aspectos dessa leitura em meio virtual. Por fim, as relações que ocorreram no curso, ao serem cartografadas pelas mediações, trouxeram marcas do contexto político evidenciando o jogo de forças exercido nos processos de formação dos servidores em meio virtual.

Palavras chaves: Supervisão de Ensino; Cartografia; Mediações; Formação

ABSTRACT

This is the result of a research done in a long distance training course for educational supervisors. The Public Network Management course was promoted by the “Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, which the first edition was in 2010, through the REDEFOR – “Rede São Paulo de Formação Docente” - A teacher’s training program- in partnership with the University of Sao Paulo. This documentary research had as a goal, mapping relations and mediations that occurred from the initial readings to their records in discussion forums during that course. For this one, the speeches made in the discussion forums were analyzed. The methodology used was a mapping guided by Martin-Barbero’s Mediations map (2004; 2009) which analyzes were performed by the society meditations, Institutionality, rituality and technicality based in Bakhtin (2002; 2003), Bourdieu (2001; 2004), Lévy (2011) and Mauês (2009). On this process it was evident that between sociality and institutionality there was an intense game of opposite forces that at different times, practiced rhythms that changed the course of the relations between educational supervisors and public networks. By rituality and technicality was shown the paths used by the participants for delegating the materials read throughout the course, as well as the reading process in a virtual environment. Finally, the relations that occurred during the course were mapped by the mediations, brought political context marks showing the playing forces on the learning process in a virtual medium.

Key words: Educational Supervisors; Mapping; Mediations map; Formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das Macrorregiões do Estado de São Paulo	28
Distribuição dos cursistas pelas Diretorias Regionais de Ensino	
Figura 2: Oferta de vagas dos Cursos de Especialização da USP nas etapas de 2010 e 2011	30
Figura 3: Organograma de Formação no Curso	32
Figura 4 : Organização para o TCC	36
Figura 5 : Mapa Noturno	49
Figura 6 : Dados do SARESP 2010	80
Figura 7: Ilustração do Processo de Administração	90
Figura 8: Modelo de Referência	95
Figura 9: Planilha de avaliação dos projetos de melhoria	96
Figura 10: Aviso na abertura do fórum da quarta semana do Módulo I	106
Figura 11: Página inicial do AVA – REDEFOR - USP	120
Figura 12: Tela de abertura do Módulo	121
Figura 13: Imagem da tela final do Questionário auto-corrigível	123
Figura 14: Aula web – sucessão de atividades	124
Figura 15: Aula web – Exercício Verdadeiro ou Falso	125
Figura 16: Aula web – Exercício completar lacuna no texto	125
Figura 17: Aula web – Exercício para ordenar frases	126
Figura 18: Aula web – Exercício para ordenar frases (2)	126
Figura 19: Aula web – Exercício para ordenar frases (3)	127
Figura 20: Ilustração do “Novo Fórum – Modelo”	128
Figura 21: Ilustração de tela inicial para interação no fórum	129
Figura 22 : Mensagem na abertura do novo fórum	129
Figura 23 : Links de acesso rápido no AVA	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação das Supervisoras de Ensino	20
Quadro 2: Datas do percurso profissional das Supervisoras de Ensino	22
Quadro 3: Supervisão de Ensino da SEESP – Dezembro de 2015	24
Quadro 4: Ingressos por concurso	25
Quadro 5: Quantidade de Supervisor de Ensino por Diretoria Regional de Ensino	28
Quadro 6 : Distribuição dos Cursos REDEFOR pelas Universidades Estaduais	29
Quadro 7 : Denominação dos Módulos do Curso e suas disciplinas	37
Quadro 8: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo I	39
Quadro 9: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo II	40
Quadro 10: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo III	41
Quadro 11: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo IV	42
Quadro 12: Total de interações nos Fóruns ao longo do curso	98

LISTA DE SIGLAS

ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBL	<i>Problem-Based Learning</i>
PERCE	Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
PISA	<i>Programmw for International Student Assessment</i>
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REDEFOR	Rede São Paulo de Formação Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESP	Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A SUPERVISÃO DE ENSINO E O CURSO GESTÃO DE REDES PÚBLICAS	18
2.1	A Supervisão de Ensino: sujeito da pesquisa	18
2.2	Curso Gestão de Redes Públicas	30
2.2.1	A Metodologia do Curso.....	35
2.2.2	A organização dos Módulos e os temas de estudo e de interação.....	38
2.2.3	Fóruns.....	40
3	A CARTOGRAFIA COMO O PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1	Cartografia.....	45
3.2	O percurso metodológico.....	47
3.3	Referencial de Análise	49
3.3.1	Socialidade	52
3.3.2	Institucionalidade.....	56
3.3.3	Ritualidades.....	57
3.3.4	Tecnicidade	58
4	AS MEDIAÇÕES PELO MOVIMENTO NA SOCIALIDADE E PELAS MUDANÇAS NA INSTITUCIONALIDADE	63
4.1	A Socialidade	63
4.2	Institucionalidade.....	75
5	RITUALIDADES E TECNICIDADES: AS MEDIAÇÕES EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 99	
5.1	Ritualidades	100
5.2	Tecnicidade	120
5.2.1	Atividades do AVA.....	123
5.3	A tutoria	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
7	REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, como Supervisora de Ensino, tenho acompanhado as maneiras com que a formação em serviço ou formação continuada tem sido oferecida aos profissionais na rede pública estadual de ensino. De palestras, encontros para trocas de experiências às orientações técnicas, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP foi definindo sua metodologia de formação, na qual os profissionais da própria rede formam-se uns aos outros, compondo uma rede de formação. Essa ideia apoiou a criação da REDEFOR – Rede de Formação de Professores, cuja proposta de formação, em rede, assemelha-se ao próprio sistema cujos elos que nos ligam uns aos outros, criam um circuito fechado dentro da própria SEESP com apoio das instituições parceiras. Entre as características dessas formações a maior transformação ocorreu na modalidade que de presencial, passou a híbrida, tornando-se totalmente a distância.

Em 2010, a SEESP propôs um curso de formação aos Supervisores de Ensino no formato de ensino a distância. Desde 2003, esta modalidade de ensino tem sido ampliada à formação dos servidores públicos, principalmente porque o investimento aparentemente menor em relação à formação presencial atinge um percentual maior de servidores. O investimento é menor, do ponto de vista do valor total empregado, todavia, há um elevado índice de desistência nos cursos desta modalidade. Para a formação de cerca de 30 mil servidores públicos na modalidade a distância, entre 2010 e 2012, os gastos chegaram a R\$ 109 milhões de reais¹, no entanto, não foram divulgados dados precisos sobre os índices de conclusão nesses cursos. No Blog da REDEFOR² foi publicado em 25 de novembro de 2011, que cerca de 1500 educadores dos cursos REDEFOR/USP defenderam seus Trabalhos de Conclusão de Curso, contudo, para os cursos desta instituição foram ofertadas 4060 (quatro mil e sessenta) vagas, entre gestores e professores.

Neste modelo de formação em rede, participei como tutora em diversos cursos, o que me possibilitou constatar os elevados índices de desistência. Essa situação acabou por impulsionar à criação de regras mais rígidas para diminuir ou inviabilizar as evasões. Um exemplo para minimizar as evasões foi cobrar o custo integral do cursista que desistisse e não o finalizasse.

¹ <http://saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=211544>

² Disponível em <http://redefor.usp.br/categoria/blog-redefor/> - Acesso em 24/07/2012

Ademais, para além dessa questão, preocupava-me, desde o princípio, saber quais eram as características da formação que o Estado oferece aos educadores e seus reais objetivos. Essas inquietações guiaram meus primeiros passos de investigação, mas tal qual o ciberespaço, me deparei com um mar de informações e, muitos aspectos que até então ignorava, passaram a compor minhas pesquisas.

Defini, dessa forma, que o melhor seria cartografar esse percurso formativo por meio de um mapa em que pudesse registrar as características do curso destinado a Supervisores de Ensino, pois estes representam a própria instituição formadora.

A proposta de uma cartografia me aproximou dos estudos de Martín-Barbero (2004), pois em espaços virtuais de aprendizagem, utilizados no ensino a distância, as relações ocorrem por meio da linguagem, na comunicação.

O conceito de mapas noturnos de Martín-Barbero (2004), foi meu ponto de partida, porque, para o autor, o mapa serve ao

[...] reconhecimento da situação desde as mediações e os sujeitos, para mudar o lugar a partir do qual se formulam perguntas, para assumir as margens, não como um tema, mas como enzima. Porque os tempos não estão para a síntese, e são muitas vezes as zonas da realidade cotidiana que estão ainda por explorar, zonas em cuja exploração não podemos avançar se não apalpando, ou só com um mapa noturno (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.18).

Compreendi que investigar a formação em espaços virtuais me aproximariam de aspectos da realidade que pouco observei na condição de cursista, ou mesmo de formadora. Apoiada nos estudos de Martín-Barbero (2004), coloquei-me a questionar a ideologia dominante que nos envolve silenciosamente conduzindo-nos à falsa ideia de que todas as concepções são iguais e que também iguais são os direitos. Foi preciso avançar, saindo da visão de formação que construí dentro do sistema educacional, como supervisora de ensino, para uma investigação que redesenhasse esses caminhos por meio de uma análise crítica que busco como pesquisadora. O mapa serviu para o reconhecimento do espaço e dos sujeitos nele envolvidos a partir da comunicação realizada nos fóruns dos ambientes virtuais de aprendizagem (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Ainda com Martín-Barbero (2009), trouxe para orientar essa investigação a tarefa de redesenhar os modelos aqui identificados, no que compete às leituras propostas no curso e aos registros escritos deixados pelos Supervisores de Ensino nos fóruns de discussão. Esse percurso investigativo ora aproximou-se dos conceitos desse autor, ora distanciou-se. Distanciou-se quanto ao objeto de investigação, pois o autor analisa as “as relações entre tecnologia no singular e culturas no plural”, porque observa seus efeitos sobre as diversas

culturas existentes no contexto latino-americano. Nesta pesquisa a tecnologia é o meio pelo qual a formação continuada de profissionais da educação tem acontecido, acredito que a tecnologia seja um “poderoso impulso que [nos] dirige à homogeneização”, mas aqui o espaço dessa investigação se restringe ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de um curso realizado para a atualização dos Supervisores de Ensino no ano de 2010. A aproximação ao “Mapa Noturno” ou “Mapa das Mediações” deu um novo sentido a essa investigação que foi para mim, desde o princípio, árdua, nova e nebulosa.

O primeiro passo nesse percurso foi compreender quem é o Supervisor de Ensino e que lugar ocupou neste curso de formação, e também, elucidar como esse profissional foi se constituindo historicamente enquanto profissional na educação pública estadual paulista, vindo a receber diferentes nomenclaturas e tendo seu perfil adequado a cada nova política educacional. Ocupando o último cargo público da carreira do magistério paulista, como especialista da educação, é reconhecido na sociedade como a personificação da própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o que lhe confere um estatuto próprio. Assim, o curso oferecido à formação dos supervisores poderia ser analisado, inicialmente porque foi organizado e ministrado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA-USP - por meio da criação da REDEFOR – Rede de Formação de Professores e, sendo denominado “Curso Gestão de Redes Públicas”, certamente merecia um olhar mais cuidadoso, tendo em vista os elementos e a ideologia da instituição promotora.

Para a realização da pesquisa dividi o trabalho da seguinte forma: no Capítulo I, apresentei sujeito e o objeto, ou melhor, retomo aspectos da Supervisão de Ensino a fim de que se possa compreendê-la no âmbito da educação estadual paulista, acompanhando as mudanças no âmbito profissional desses sujeitos pela própria instituição pública ao longo da história. Também retrato o Curso Gestão de Redes Públicas e os caminhos que propôs para a formação específica da Supervisão de Ensino.

No Capítulo II discorro sobre o percurso da pesquisa, a metodologia utilizada e as referências que conduziram as análises nessa cartografia da formação dos supervisores de ensino e suas mediações, uma vez que são discussões recentes no campo educacional. Desse modo, o mapa noturno ou mapa das mediações guiou as análises dessa pesquisa documental que contou com as contribuições teóricas de autores como Bakhtin (2002; 2003; 2006), Bourdieu (2001; 2003; 2004; 2007), Lévy (2011), Mauês (2009), Saviani (2002), Silva Junior (2002), entre outros.

No Capítulo III, apresento as análises das interações realizadas entre os cursistas nos fóruns de discussão do curso, tendo como mediação a socialidade. Também analiso os materiais, o currículo e a metodologia que embasou o Curso Gestão de Redes públicas pela mediação da institucionalidade.

No Capítulo IV trago o percurso dos Supervisores mediados pela ritualização das leituras dos materiais do curso e a mediação da tecnicidade em ambiente virtual de aprendizagem.

Ao final, teço algumas considerações acerca da cartografia desse percurso que serviu para compreender melhor as características da formação que o Estado oferece aos educadores, em especial, à Supervisão de Ensino.

2 A SUPERVISÃO DE ENSINO E O CURSO GESTÃO DE REDES PÚBLICAS

*Você não tem por que temer começar;
estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis;
que há muito tempo se cuida de sua aparição;
que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma;
e que, se lhe ocorre ter algum poder,
é de nós, só de nós, que lhe advém.*

(FOUCAULT, 2007, p.7)

Neste capítulo a Supervisão de Ensino, que representa o último cargo da carreira do Magistério Público Paulista, é apresentada. Os Supervisores de Ensino ocupam o espaço de mediação entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP – e a rede pública em sua totalidade e, ao longo de sua história, teve seu perfil profissional sendo modificado para melhor atender às políticas educacionais. Apresenta-se, ainda, o Curso Gestão de Redes Públicas criado pela Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo para a formação dos Supervisores de Ensino da SEESP.

2.1 A Supervisão de Ensino: sujeito da pesquisa

Apresentar a Supervisão de Ensino requer falar de um coletivo de profissionais que possui, nesta condição, características únicas que foram se constituindo historicamente, todavia, nesta pesquisa não se discorrerá sobre seu percurso histórico, já tão discutido em trabalhos de Cabral (2010), Boldarine (2014), Chede (2014), Ferreira (2002), e outros.

Entretanto, entende-se que não seja possível separar a Supervisão das políticas públicas dos últimos 40 (quarenta) anos, uma vez que a ideia de supervisão surge com a institucionalização da educação, como retrata Saviani (2002).

Alonso (2002, p.168) relata que na década de 80, estes profissionais, em meio ao “movimento crítico’ da Educação”, encontravam-se no “centro da crítica, apontados como responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino”. Todavia, na década de 90 é “redescoberta a supervisão, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas”, corroborando a ideia de que a Supervisão de Ensino tem seu perfil moldado pelos

movimentos da educação ao longo da história, em suas representações, expectativas e pelas políticas.

Do Inspetor Escolar ao Supervisor de Ensino do século XXI, tem-se diferentes perfis delineando a função. Somente nos últimos três concursos para provimento de novos cargos, o perfil requerido modificou diversas vezes sempre em conformidade com as políticas públicas implantadas. O 4º Concurso Público Estadual Paulista para Supervisores de Ensino, realizado em 2003, por exemplo, trouxe uma mudança significativa no tocante a atuação desses profissionais, passando a um perfil mais pedagógico, de formador de formadores, sendo definido como “[...] o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais [...]”³, todavia, em outro momento, no cotidiano do trabalho nas Diretorias de Ensino, o perfil do fiscalizador e orientador técnico das escolas é retomado, retrocedendo à imagem do Inspetor. Esse paradoxo tem acompanhado a identidade desses profissionais que acabam por adotar determinados comportamentos conforme a conveniência. Em outros termos, vislumbra-se nas práticas adotadas por esses sujeitos, um movimento dialético entre a imagem de cunho autoritário e fiscalizador, que, na maioria das vezes, é usada pelo Estado; ou então a adoção da imagem de formador de formadores em serviço, que visa contribuir para a consolidação de uma gestão democrática nas escolas sendo essa imagem também usada institucionalmente e assumida por muitos supervisores.

O Supervisor de Ensino está presente na educação pública paulista há muito tempo, contudo, no decorrer dos anos, sua denominação e suas atribuições foram se modificando: primeiramente intitulado Inspetor, depois Supervisor Pedagógico e, finalmente, Supervisor de Ensino. Ressalta-se que as mudanças nas nomenclaturas foram tão marcantes quanto as transformações de sua função.

A figura do Supervisor de Ensino aparece distanciada do Inspetor, segundo Saviani (2002), quando se faz necessário separar a “parte administrativa e a parte técnica” na educação,

[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (SAVIANI, 2002, p.26).

Mesmo com essa denominação, o papel do Supervisor de Ensino ainda não estava muito claro, pois até mesmo a formação estava sendo definida, como se observa, por

³ Resolução SE 90 de 03 de dezembro de 2009

exemplo, em 1969, com as reformas militares no ensino em que o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 252, reformulando os cursos de Pedagogia e criando as habilitações que, após a formação genérica e diversificada, seriam oferecidas àqueles que quisessem ocupar funções “técnicas”. As quatro habilitações eram: administração, inspeção, supervisão e orientação, levando à profissionalização do Supervisor de Ensino (SAVIANI, 2002, p.29).

Os sujeitos desta pesquisa consistem em vinte e cinco Supervisoras de Ensino, todas mulheres, nascidas entre 1950 e 1974, representantes de diferentes momentos da constituição da Supervisão de Ensino estadual paulista. Ressalta-se que a figura do Supervisor apareceu pela primeira vez no Estatuto do Magistério Paulista em 1974⁴ quando uma das Supervisoras, partícipe desta pesquisa, nascia e outras, já ingressantes no Magistério Paulista, estavam próximas de começar seu trabalho como Supervisoras Pedagógicas - nomenclatura do cargo de especialista da Educação nesta época. Esse distanciamento no tempo de formação e percurso na profissão mostra a heterogeneidade desse grupo, como poderá ser melhor observado a seguir.

Quando o curso Gestão de Redes Públicas iniciou em 2010, o maior grupo de supervisoras pesquisadas tinha, na ocasião, entre 40 e 50 anos de idade (treze pessoas), as demais compunham dois grupos: um com mais de 50 anos (seis pessoas) e outro de supervisoras com menos de 40 anos (seis pessoas).

Essa diferença na experiência de trabalho não é a única que existe entre essas supervisoras, há dessemelhança na formação inicial, no tempo de serviço, nas experiências de trabalho, na região em que vivem, na prática supervisora e na legislação que definiu o perfil de todas elas, pois para ser Supervisor de Ensino é preciso atender algumas condições.

Uma condição é ter atuado na docência por, no mínimo 10 (dez) anos e ter licenciatura em Pedagogia.

A formação inicial desses profissionais marcou seu ingresso na docência na Educação Básica, por isso, o quadro 01 a seguir, apresenta diferentes áreas na graduação, são licenciaturas que serviram à atuação destas supervisoras no magistério, além disso, a segunda graduação, em grande parte delas, foi a Licenciatura em Pedagogia, que é uma das condições para atuar na Supervisão de Ensino. Ainda na tabela 1, há 4 (quatro) supervisoras licenciadas em Pedagogia ou que possuem o Curso Formação de Professores⁵ e, sendo essa a primeira e

⁴ Alínea “c” do inciso II do artigo 9º da Lei Complementar 114 de 13 de novembro de 1974

⁵ Programa de Educação Continuada/ Formação de Professores em Exercício – Curso especial de formação de professores de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, PEC/FOR

única graduação, corresponde a uma atuação como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Quadro 1 constam as graduações e as respectivas instituições formadoras desse grupo de Supervisoras de Ensino:

Quadro 1: Formação das Supervisoras de Ensino

Ord	Graduação 1	Instituição	Graduação 2	Instituição	Pós graduação Stricto sensu
1	Português e Inglês	Privada	Pedagogia	Privada	Doutorado
2	História	Privada	Pedagogia	Privada	
3	História	Pública	Pedagogia	Privada	
4	Português e Inglês	Privada	Pedagogia	Privada	
5	Ciências e Biologia	Privada	Pedagogia	Privada	
6	Português e Inglês	Pública	Pedagogia	Privada	
7	Português e Inglês	Privada	Pedagogia	Privada	
8	Estudos Sociais e História	Privada	Pedagogia	Privada	
9	Geografia	Privada	Pedagogia	Privada	
10	Pedagogia	Privada			
11	Pedagogia	Privada			
12	Pedagogia	Privada			
13	Educação Física	Pública	Pedagogia	Privada	Mestrado
14	Matemática	Privada	Pedagogia	Pública	
15	Português e Inglês	Privada	Pedagogia	Privada	
16	Português e Inglês	Privada	Pedagogia	Privada	
17	Pedagogia	Privada	Pedagogia		
18	Ciências e Matemática	Privada	Pedagogia	Privada	
19	Ciências e Matemática	Privada	Pedagogia	Privada	
20	Formação de Professores	Pública			
21	Ciências e Biologia	Privada	Pedagogia	Privada	Mestrado
22	Português e Inglês	Privada	Pedagogia		
23	Pedagogia	Privada	Pedagogia		
24	Estudos Sociais e Geografia	Privada	Pedagogia	Privada	Mestrado
25	História	Pública	Pedagogia	Privada	Mestrado

Como se pode observar na tabela acima, essas Supervisoras possuem formação em diferentes áreas do conhecimento, o que nos remete a diferentes formas de atuar no magistério, pois a formação nas diversas disciplinas do currículo possibilitou trajetórias em diferentes níveis de ensino que vão desde a atual Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Considerando o tempo desse percurso, quanto ao ingresso no serviço público, teremos a vivência dessas supervisoras em diferentes currículos e concepções de educação que foram constituindo seu capital cultural.

PROF, 2001), O Conselho Estadual da Educação (CEE), na Deliberação nº 12/2001, traz a denominação de Programa Especial de Formação Pedagógica Superior destinado aos Professores Efetivos da Rede Pública. (Cf. Del. CEE nº 12/2001, aprovada em 04/04/2001, homologada em 21-04-2001 e republicada no DOE de 26-04-2001, Seção 1, p. 09)

No que se refere à pós-graduação *strictu sensu*, foi cursada somente por 5 (cinco) Supervisoras sendo que apenas 1(uma) havia concluído o doutorado na ocasião deste curso.

Observamos que pouco avanço houve na formação continuada dos profissionais que são formadores de outros formadores, ademais, o campo educacional não pode se limitar ao curto período de estudos na graduação, haja vista, pela formação acima evidenciada, é lícito dizer que muitas ocorreram de forma fragmentada, com graduação em licenciaturas curtas (com um ano e meio) para somente depois ocorrer a licenciatura plena (mais um ano e meio).

A formação inicial é determinante na construção do conhecimento pedagógico, mas as instituições não são todas iguais, em pesquisa de larga escala realizada por Gatti (2009), notamos que:

[...] Entre as disciplinas que compõem a categoria fundamentos teóricos da educação (26% do total), apenas 3,4% se referem a didática geral. O grupo das didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (o “como” ensinar) representa 20,7% do total, e as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto. Por essas indicações torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente, o que dá margem a pensar que ainda prevalece o que já afirmava Bernstein (1984) sobre o papel das professoras mulheres na escolarização inicial nos primórdios do século XX. Esperava-se que fosse primordialmente o de socializar as crianças com base em um conjunto de valores e conhecimentos elementares altamente consensuais, estando pouco presentes as questões de aprendizagens efetivas de conteúdos socialmente valorizados e necessários à vida social e da formação e trabalho futuro (GATTI, 2009, p.122).

Como pudemos observar na carga horária apresentada por Gatti (2009), as instituições de formação docente atribuem pouco valor às disciplinas pedagógicas, além disso, há caminhos de formação muito distintos entre as instituições públicas e privadas, pois também diferentes são seus propósitos educacionais. Silva Junior (2002) destaca ser deficitária a formação dos Supervisores de Ensino como a possível razão para as alterações de suas atribuições pedagógicas ao longo da história, o que se pode observar quando deparamos com uma formação inicial ocorrida em instituições que, em grande parte, desenvolveram currículos cujas questões pedagógicas ou mesmo os fundamentos sociais, filosóficos e políticos foram abordados de forma esvaziada, ou conhecidos superficialmente sem o desenvolvimento de um olhar mais acurado. Essas diferenças interferem diretamente na formação da concepção de educação, ensino e aprendizagem de cada profissional, pois a partir de suas crenças, constroem sua atuação profissional e, neste caso, são esses os formadores de outros profissionais, que atuam na mediação entre as comunidades escolares e a própria Secretaria de

Estado da Educação. Isso talvez possa explicar o fato desses supervisores terem demonstrado sua “inapetência [...] em produzir intervenções significativas na elaboração das políticas” (SILVA JUNIOR, 2002, p.228).

A formação do profissional da educação, não se restringe ao início da profissão, isso porque a própria educação é um universo complexo que se constitui como campo formativo e de atuação profissional simultaneamente. Dessa forma, é no caminho profissional que nos constituímos Supervisores de Ensino, um percurso de no mínimo, dez anos.

A Supervisão de Ensino, não por acaso, representa o último nível da carreira conquistado por concurso público e sua sede de trabalho é a Diretoria de Ensino, uma subsecretaria da Secretaria Estadual da Educação, contudo, o Supervisor não permanece apenas em sua sede ocupando-se de atividades burocráticas, mas atua nas escolas públicas e privadas mediando as relações entre elas e as políticas públicas. O grau de complexidade da atuação desse profissional está diretamente relacionado a uma série de fatores como a região onde estão as escolas sob sua supervisão, o tamanho da Diretoria de Ensino em que atua, a organização das escolas em relação às suas comunidades, a relação entre as demandas e as políticas públicas e, finalmente, sua formação.

Raramente os Supervisores de Ensino de diferentes regiões organizam suas ações supervisoras da mesma forma, ainda que todos estejam sob a vigência das mesmas normas, a relação destes com a comunidade escolar possui características que se aproximam mais de sua formação e concepção que da regulação trazida pela legislação, assim as práticas de um Supervisor de Ensino representam um capital, nem sempre compartilhado pelos demais. No intuito de evidenciar essas diferenças comparamos sua experiência de trabalho, seu ingresso no serviço público e o ingresso no cargo de Supervisores de Ensino:

Quadro 2: Datas do percurso profissional das Supervisoras de Ensino

Ord.	Ingresso no primeiro emprego	Ingresso no serviço público	Ingresso na Supervisão de Ensino
1	1979	1985	2008
2	1992	1992	2007
3	1985	1985	2005
4	1976	1981	2007
5	1972	1976	1986
6	1981	1981	2005
7	1995	2004	2004
8	1986	1986	2007
9	1990	1990	2007
10	1988	1991	2004
11	1980	1980	2009

12	1984	2002	2009
13	1984	1987	2004
14	1974	1982	Substituta
15	1985	1985	2004
16	1987	1987	Substituta
17	1984	1984	2007
18	1994	1994	2008
19	1980	1981	2004
20	1986	1986	2007
21	1983	1983	2009
22	1992	1992	Substituta
23	1993	1993	2008
24	1985	1985	2004
25	1984	1984	2005

A maioria das pesquisadas iniciou sua vida profissional na carreira do magistério público paulista atuando dentro dessa instituição, sendo que uma delas iniciou seu trabalho na Rede Estadual já como Supervisora de Ensino. São caminhos diferentes e, diferentes são as formas de ver a educação. As experiências vivenciadas no cotidiano da profissão constituem-se tanto um conhecimento do e sobre o trabalho, quanto um conhecimento de si, assim, as ações objetivas da prática da supervisão dentro do universo de atuação, também contribuem para a sua formação subjetiva, essa vivência define sua *práxis*.

Para ser titular de cargo na Supervisão de Ensino da Rede Pública Estadual Paulista é necessário ser aprovado em Concurso Público de Provas e Títulos, mas os critérios nem sempre foram os mesmos, modificaram-se ao longo dos anos, em 1974⁶ a legislação vigente exigia habilitação específica em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e o mínimo de 6 (seis) anos de efetivo exercício na carreira do magistério, dos quais, pelo menos 3 (três) anos, como titular na Direção de Escola, em estabelecimento oficial de ensino. A Lei Complementar 836/1997 definiu os critérios que admitiram essas 25 (vinte e cinco) supervisoras de ensino com a exigência de licenciatura plena em Pedagogia e o mínimo 10 (dez) anos de atuação no Magistério ou 8 (oito) anos de Magistério dos quais 2 (dois) fossem no exercício de cargo ou em função de suporte pedagógico, com a alteração na lei complementar os futuros concursos públicos terão outros critérios. Na legislação de 1974 o Supervisor Pedagógico⁷ tinha que ter vivenciado a direção de uma escola para ser Supervisor de Ensino, o que será retomado para os próximos concursos, uma vez que a Lei

⁶ Lei Complementar n. 114, de 13 de novembro de 1974 que instituiu o estatuto do magistério público de 1.º e 2.º graus do estado (revogada em 1978).

⁷ A denominação de Supervisor Pedagógico foi instituída pela Lei Complementar nº 114/74. A atual denominação, Supervisor de Ensino foi instituída pela Lei Complementar nº 201/1978

Complementar 1.256 de 06 de janeiro de 2015 alterou a Lei Complementar 836/97 e reviveu esse critério.

Apesar da existência desse profissional desde 1974, a profissionalização do Supervisor de Ensino só se concretizou por meio do 1º concurso público para provimento de cargo a partir de 1981, depois ocorreram outros quatro concursos, em 1986, 1992, 2003 e 2008, portanto cinco concursos ao longo de quarenta anos, sendo os dois primeiros, anteriores a atual Constituição Federal e os três primeiros sob a égide de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4024/61, e as alterações promovidas pela Lei 5.692/71.

Considerando o atual quadro da Supervisão de Ensino da Secretaria Estadual de Educação temos:

Quadro 3: Supervisão de Ensino da SEESP – Dezembro de 2015

Sede de atuação	Supervisor de Ensino Titular de Cargo	Supervisor de Ensino Designado	Total
Diretoria de Ensino da Capital	178	141	319
Diretoria de Ensino da Grande São Paulo	232	79	311
Diretoria de Ensino do Interior	799	153	952
Órgãos Centrais da SEESP	11	0	11
Total	1220	373	1593

Fonte: Dados oficiais do CGRH/SEESP - <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/consultas/>

A classe de Suporte Pedagógico⁸ da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP em dezembro de 2015, contava com 6.692 servidores, destes, 1593 (mil quinhentos e noventa e três) atuavam na Supervisão de Ensino, aproximadamente 24% dos gestores da rede pública, todavia, destes, 76% são Supervisores concursados.

Em 2010, o último Concurso para Supervisor de Ensino ainda estava vigente, por isso, professores aprovados neste concurso poderiam substituir na função sendo que, após o encerramento da vigência deste concurso, a substituição para este cargo, somente dar-se-ia por Diretores de Escola. Entre as Supervisoras de Ensino analisadas, 4 (quatro) estavam designadas em 2010, mas 21 (vinte e uma) eram titulares de cargo:

⁸ Como classificado na Lei Complementar nº 836/97 a Classe de Suporte Pedagógico compreende o conjunto de Cargos e funções da mesma natureza e que, neste caso representa os servidores que atendem à gestão, tanto em nível das escolas quanto nas Diretorias de Ensino. Essa classe compreende Diretores de Escola, Supervisores de Ensino e Dirigentes Regionais.

Quadro 4: Ingressos por concurso

Ordem e ano do Concurso	Ano da posse no cargo de Supervisor por Concurso vigente	Quantos Supervisores ingressaram	Quantidade de Supervisores ingressantes por Concurso
2º concurso 1986	1986	1	1
4º concurso 2003	2004	5	14
	2005	3	
	2007	6	
5º concurso 2008	2008	3	6
	2009	3	

A maioria ingressou no cargo pelo Concurso de 2003, que teve nomeações nos anos de 2004, 2005 e 2007. Há 6 (seis) ingressantes do último concurso de 2008 com nomeações nos anos de 2008 e 2009, ficando apenas uma Supervisora de Ensino como ingressante do 2º concurso público de 1986.

Estas Supervisoras compõem o campo educacional em diferentes momentos da história da Supervisão e, ao longo dos 24 (vinte e quatro) anos que separam a primeira supervisora ingressante da mais nova, há diferentes representações da mesma função profissional, principalmente porque para cada concurso público destinado ao ingresso de Supervisores de Ensino traçou-se um perfil profissional que definia sua função e atribuições, sendo que, para o Concurso de 1986 as atribuições eram “orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição”⁹ e “zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular”¹⁰. Como vimos, o foco da função estava no sistema e na organização curricular, portanto a esse profissional cabia-lhe a função de controle, o que é melhor explicitado conforme observamos a partir do rol de suas atribuições, dentre eles, “apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de relatório de inspeção”¹¹, mantendo ainda viva a figura do inspetor, figura que deu origem à do supervisor. (*grifos nosso*)

Para Silva Junior (2002, p.224), o primeiro Supervisor de Ensino “(...), ainda que sob outra denominação, recebia sua primeira função, a de *guardião do currículo*” função essa que perdurou por muito tempo, mantendo-se viva. Ser guardião do currículo significava cuidar de sua viabilização, garantir que fosse cumprido, uma vez que sua elaboração era de competência

⁹ artigo 7º do Decreto 5.586/75 cujo teor do inciso I

¹⁰ artigo 7º do Decreto 5.586/75 cujo teor do inciso II

¹¹ artigo 7º do Decreto 5.586/75 cujo teor do inciso XI

das autoridades superiores e, por essa característica mais impositiva, aos poucos o Supervisor passou a ser considerado “guardião das proposições legais” (SILVA JUNIOR, 2002, p.227).

As atribuições definidas em lei para os ingressantes pós Concurso de 1992, determinam ser de sua competência a “fiscalização das unidades escolares [...] prestando a necessária orientação técnica [...]” e “realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino” (SÃO PAULO, 1993 - *grifo nosso*). A partir desse momento, segundo Silva Junior (2002), a Supervisão de Ensino perdia seu potencial de intervenção e as escolas passariam, aos poucos, com a nova LDBEN¹², a experimentar relativa autonomia na constituição do seu próprio currículo. E assim, a Supervisão deixava de ser a “guardiã das determinações externas para alçar-se à condição de organizadora da reflexão coletiva no interior da escola” (SILVA JUNIOR, 2002, p.229).

O Concurso de 2003, que promoveu o ingresso da maioria das Supervisoras deste grupo, define o perfil do Supervisor de Ensino como

Propositor e executor partícipe de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas (SÃO PAULO, 2002 *grifo nosso*).

Houve a manutenção da ideia de avaliação e controle sobre as escolas em relação às propostas do sistema de ensino, ainda que o enunciado, implicitamente, faça parecer a ideia de mediador, articulador, é possível identificar a unilateralidade desse processo com a ideia explícita de “retro-informar aos órgãos centrais [...] como os efeitos da implantação das políticas”. Outras mudanças no perfil e atribuições ocorreram ao longo dos anos 2009¹³, 2010¹⁴, 2011¹⁵ e 2013¹⁶.

Em 2010, ano do curso Gestão de Redes Públicas, manteve-se o mesmo perfil de avaliador e controlador de processos, todavia acrescenta-se a imagem de liderança fundamental na construção da identidade escolar. Em 2011, com a implantação da

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996

¹³ Resolução SE 90, de 3 de dezembro de 2009

¹⁴ Resolução SE 70, de 26 de outubro de 2010

¹⁵ Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011

¹⁶ Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013

reestruturação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo¹⁷, ressurgem as atribuições do concurso de 1993 visando

[...] exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993 (SÃO PAULO, 2011).

O Decreto que implanta grandes mudanças para o sistema retoma atribuições tecnicistas e fiscalizadoras para a Supervisão de Ensino, aliás, modificações propostas a profissionais que ingressaram sobre a égide de outro perfil, para outras atribuições. Diante da reestruturação iminente, era necessário formar profissionais para implantar a referida política pública, principalmente porque essa inconstância na definição da identidade da Supervisão de Ensino, que caracterizava sua heterogeneidade, justificava a implantação de um curso para sua formação, sendo organizado, para tanto, o curso Gestão de Redes Públicas, conforme pode ser lido no manual do cursista:

O curso visa a melhoria do exercício das funções dos supervisores do Estado de São Paulo nas escolas, especialmente frente às mudanças propostas pela SEESP com a proposta curricular que está sendo implementada como política relevante para o esforço de melhoria das aprendizagens dos alunos da rede pública estadual. O curso pretende propiciar a constituição de competências profissionais para a gestão administrativa e pedagógica da escola, incluindo as vertentes de formação dos profissionais de educação na escola e de gestão que o Supervisor deve desempenhar (REDEFOR, 2010; *grifos nosso*).

Quando o curso foi apresentado em 2010, não havia conhecimento de que “a melhoria das funções dos supervisores” estivesse articulada ao Decreto que seria publicado um ano depois. A Resolução SE 70/2010, vigente na ocasião, previa, ao buscar a melhoria do exercício da função de supervisor, o desenvolvimento de “liderança fundamental na construção da identidade escolar”, bem como o desenvolvimento da capacidade de “[...] avaliar e controlar os processos educacionais nas diferentes instâncias do sistema”. Ao reconstruir o percurso histórico é possível observar que o curso tinha como propósito “dar forma” à Supervisão de Ensino nos moldes da política que seria implantada, assim, é possível identificar o viés ideológico que perpassou todo o curso, apresentando-se como uma formação em, e para o serviço. Essa formação foi oferecida na primeira turma a 330 (trezentos e trinta) Supervisores de Ensino e atingiu as 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino. Estas 25 (vinte

¹⁷ Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011

e cinco) supervisoras, pertencentes ao mesmo grupo de estudos no curso, ocupam a extensão oeste, sudoeste, norte e sul do estado quanto ao seu local de trabalho.

Figura 1: Mapa das Macrorregiões do Estado de São Paulo
Distribuição dos cursistas pelas Diretorias Regionais de Ensino



As cursistas do grupo analisado pertencem a 11(once) Diretorias de Ensino atuando em 137 (cento e trinta e sete) municípios e 442 (quatrocentos e quarenta e duas) escolas estaduais.

As Diretorias de Ensino são Adamantina, Apiaí, Assis, Catanduva, Itapetininga, Mirante do Paranapanema, Presidente Prudente, Santo Anastácio, Taquaritinga, Tupã e Votuporanga, como pode ser observado na tabela a seguir.

Quadro 5: Quantidade de Supervisor de Ensino
por Diretoria Regional de Ensino

Quantidade de supervisores	Diretorias de Ensino em que atuavam como Supervisor de Ensino
2	ADAMANTINA
4	APIAÍ
4	ASSIS
2	CATANDUVA
2	ITAPETININGA
5	MIRANTE DO PARANAPANEMA
2	PRESIDENTE PRUDENTE
1	SANTO ANASTÁCIO
1	TAQUARITINGA
1	TUPÃ

1	VOTUPORANGA
---	-------------

As regiões administrativas e sua localização espacial evidenciam a heterogeneidade já anunciada, pois as demandas e organização das escolas são diferentes de região para região em muitos aspectos, podendo promover diferentes experiências a essas supervisoras de ensino. As relações que se constituem no entrecruzamento espaço temporal coexistem e complexificam-se em um movimento constante.

2.2 Curso Gestão de Redes Públicas

Em 29 de março de 2010, o Governador de São Paulo José Serra assinou o Decreto nº 55.650 e instituiu o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, por meio do qual estabelecia parceria com as três universidades públicas estaduais – UNESP (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e USP (Universidade de São Paulo), para a “ministração de cursos de formação de professores destinados a integrantes da respectiva carreira da rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2010).

Foram realizadas duas edições dos Cursos de Especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, sendo que na primeira edição foram abertas 9.860 vagas em 15 cursos e, na segunda, ampliou-se a oferta de vagas para 20.090 em 16 cursos, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 6 : Distribuição dos Cursos REDEFOR pelas Universidades Estaduais

Univer- sidades	Curso	Público (respeitadas as regras estabelecidas neste documento)	Vagas Edição 2010	Vagas Edição 2011
USP	Especialização em Gestão da Escola	Diretores e Vice-diretores	1000	2000
	Especialização em Gestão do Currículo	Professores Coordenadores e Vice-Diretores	1200	2300
	Especialização e Gestão de Rede Pública	Supervisores de Ensino	330	670
	Especialização para docentes em Ciências	PCOP e Professores	1200	2300
	Especialização para docentes em Biologia	PCOP e Professores	330	670
	Especialização para docentes em Sociologia	PCOP e Professores	0	200
UNESP	Especialização para docentes em Língua Inglesa	PCOP e Professores	650	1350
	Especialização para docentes em Filosofia	PCOP e Professores	250	500
	Especialização para docentes em Arte	PCOP e Professores	300	700
	Especialização para docentes em Química	PCOP e Professores	300	700
	Especialização para docentes em Geografia	PCOP e Professores	300	700
UNICAMP	Especialização para docentes em Língua	PCOP e Professores	1500	2500

	Portuguesa			
	Especialização para docentes em Matemática	PCOP e Professores	1200	2800
	Especialização para docentes em Física	PCOP e Professores	300	700
	Especialização para docentes em História	PCOP e Professores	700	1300
	Especialização para docentes em Educação Física	PCOP e Professores	300	700

Fonte: Orientações sobre as Regras de Inscrição - REDEFOR

À USP coube a oferta de cursos voltados à formação de docentes e gestores escolares sendo que, para os Supervisores de Ensino, esta instituição, por meio da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade – FEA organizou o curso de Especialização em Gestão da Rede Pública.

A proposta na oferta de cursos previa duas edições, sendo a primeira com início em 2010 e a segunda prevista para 2011. Para a primeira edição de cursos realizados pela USP, foram oferecidas 4.060 (quatro mil e sessenta) vagas distribuídas entre 5 (cinco) cursos e para 2011, a oferta prevista era de 8.140 (oito mil cento e quarenta) vagas em 6 (seis) cursos, conforme representado abaixo:

Figura 2: Oferta de vagas dos Cursos de Especialização da USP nas etapas de 2010 e 2011

Curso	Público	Vagas Edição 2010	Vagas Edição 2011
Especialização em Gestão da Escola	Diretores e vice-diretores	1.000	2.000
Especialização em Gestão do Currículo	Professores	1.200	2.300
	Coordenadores e vice-diretores		
Especialização em Gestão da Rede Pública	Supervisores de Ensino	330	670
Especialização para Docentes em Ciências	PCOP e Professores	1.200	2.300
Especialização para Docentes em Biologia	PCOP e Professores	330	670
Especialização para Docentes em	PCOP e Professores	0	200

Fonte: Manual do Cursista REDEFOR 2010

A oferta inicial representa metade da prevista para a segunda edição sendo que, aos Supervisores de Ensino, a proposição foi de 330 (trezentos e trinta) vagas e, para a segunda edição, houve uma projeção ampliada em mais de 100%, o que chegou a atender mais de 60% da Supervisão de Ensino e 100% das Diretorias Regionais de Ensino.

Dentre as regras do curso¹⁸, as matrículas deveriam ser realizadas por “grupo escola”, ou seja, os professores só poderiam matricular-se quando, na escola, um membro da equipe gestora (Diretor, Vice Diretor ou Professor Coordenador) estivesse matriculado. Contudo, estes só poderiam matricular-se se, nas suas respectivas Diretorias de Ensino, tivesse um Supervisor também matriculado. Esse efeito articulado acabou por determinar compulsoriamente, a matrícula de pelo menos um Supervisor de Ensino por Diretoria de Ensino.

Em 2010, data do início da primeira edição, as 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino contavam com 1.549¹⁹ (mil quinhentos e quarenta e nove) Supervisores. O critério de inscrição para os demais profissionais desta rede tinha como exigência a participação da Supervisão, garantindo, assim, vaga nas 91 Diretorias de Ensino. A rede estadual seria totalmente atendida, ou seja, todo o Estado teria supervisores formados por esse curso.

Desse modo, denominado Gestão de Redes Públicas, este curso foi oferecido aos Supervisores e Dirigentes Regionais de Ensino. Foi um curso de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* com 360 horas, realizado ao longo de 12 meses e criado especialmente para esse público.

A sua estrutura previa formação à distância e encontros presenciais bimestrais com os gestores em suas respectivas Diretorias de Ensino, sendo que, os Supervisores e Diretores de Escola, se reuniriam para discutir uma pauta previamente definida pelo curso e, deste encontro, como atividade obrigatória, realizariam um registro reflexivo que posteriormente seria enviado ao ambiente virtual de aprendizagem - AVA. A Supervisão de Ensino articulava as propostas do curso junto aos Diretores de Escola, evidenciando o papel de articulador, como também de representante da Secretaria de Estado da Educação por meio das discussões propostas.

O curso foi organizado em 4 módulos com 90 horas cada que se subdividiam em 2 disciplinas com carga horária de 45 horas. A duração foi de 10 semanas para cada módulo, totalizando 40 semanas de estudos, tanto com as atividades presenciais, quanto a distância.

Os módulos eram apresentados com uma ementa, objetivos específicos, os conteúdos desenvolvidos e as respectivas atividades as quais eram compostas por leitura e estudo de material produzido pelos autores de cada módulo, além de bibliografia indicada para leitura

¹⁸ Regras para a pré-inscrição contidas no Boletim nº 1, de 30/06/2010.

¹⁹ Dados extraídos do módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino fixado pela Resolução SE - 55, de 24-7-2008. Essa resolução foi revogada e substituída pela Resolução SE 24, de 6/5/2014, que ajustou o módulo de Supervisores de Ensino para 1616 (mil seiscentos e dezesseis) entre as 91 Diretorias de Ensino.

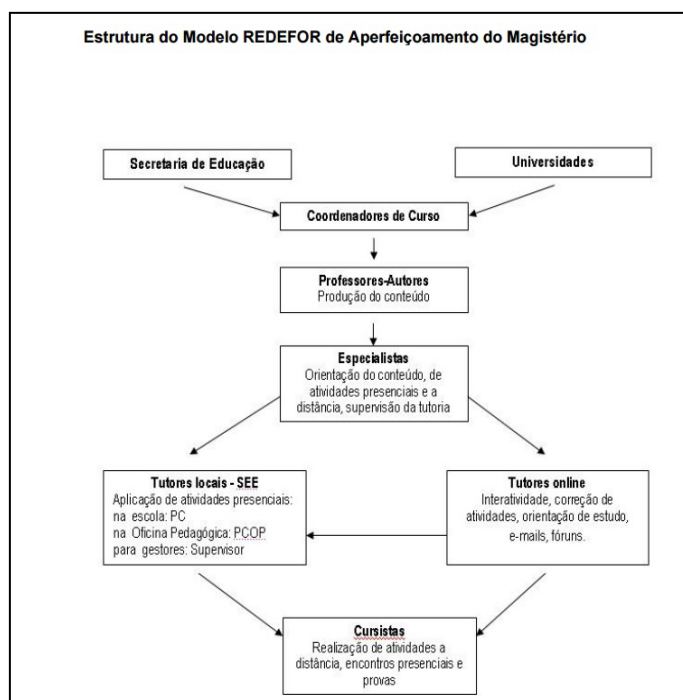
complementar, vídeos com os autores para apresentação dos respectivos conteúdos, fórum de discussão mediado por tutor on-line e atividades avaliativas variadas referentes aos conteúdos ministrados.

As avaliações foram realizadas por meio de quatro instrumentos: a participação nos fóruns, questões avaliativas apresentadas em cada módulo (podendo ser questões objetivas ou abertas a partir da análise de vídeo ou leitura de textos complementares, relatórios, questões auto-corrigíveis, produção de *wikis*), relatórios dos encontros presenciais e uma avaliação presencial que foi realizada ao final de cada módulo. Os critérios de avaliação no curso, como consta no Manual do Cursista (2010, p.9) previam:

1. Total das atividades a distância (realizadas no moodle/googledocs): 30%
 - a) Questão da vídeo-aula: 3%
 - b) Questão/Questões da leitura complementar: 3%
 - c) Participação no Fórum: 3%
 - d) Questões auto-corrigíveis (10 questões): 3%
 - e) Avaliação das discussões no googledocs: 3%
 - f) TCC/PBL (Relatório entregue no final de cada módulo): 15%
2. Atividades Presenciais (Relatórios dos encontros presenciais): 30%
3. Prova Presencial: 40%
4. TCC Final: 100% (nota independente)

Ao longo do curso houve variações nesta relação, pois algumas atividades foram substituídas, interferindo nos instrumentos e critérios de avaliação. Muitas atividades exigiam dos cursistas certo conhecimento das ferramentas do AVA e, o ambiente apresentava muitos problemas técnicos dificultando o bom andamento do curso, portanto, foi necessário substituí-las.

Figura 3: Organograma de Formação no Curso



Fonte: Manual do Cursista

A estrutura proposta constituiu-se na ideia de rede de formação ou rede de formadores composta por grupos das universidades, que seriam os responsáveis pela formação a distância em sistema de tutoria *on-line* e os gestores da rede estadual seriam os tutores presenciais para acompanhamento da formação dos gestores do grupo-escola.

Os Supervisores de Ensino eram, ao mesmo tempo, cursistas e tutores presenciais dos gestores, cumprindo tanto o papel de estudante quanto de formador dos profissionais da rede pública, conforme previsto no seu perfil profissional. No que se refere às orientações de estudo e de tutoria, eram coordenadas pela equipe de tutoria *on-line* da Universidade. Na organização dessa rede, a gestão é influenciada diretamente pelos Supervisores de Ensino que, juntos, discutiam a gestão das escolas como objeto central, guiados por questões propostas pelo curso, conforme o organograma apresentado.

A formação continuada oferecida pela rede pública tem como propósito a implementação do currículo oficial e, por meio deste, a melhoria da qualidade do ensino público, na perspectiva apresentada, o aperfeiçoamento profissional era necessário para que esse propósito fosse atingido. Segundo Gatti (2009, p.203), muitos cursos de formação continuada são organizados para responder às “necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social [...]”, como foi o propósito deste curso, uma vez que em 2011, a Secretaria de Estado da Educação passou por uma grande reestruturação necessitando, dessa maneira, fazer as adequações necessárias por meio da “formação dos formadores”, Supervisores de Ensino (*grifo nosso*).

Observando os objetivos do curso fica evidente que seu eixo central está na melhoria das aprendizagens dos alunos a partir da implementação da proposta curricular da rede estadual. Para tanto, foram apresentadas aos cursistas ações voltadas para o conhecimento da proposta curricular oficial, iniciando-se com o conhecimento dos princípios, fundamentos e concepções da proposta pedagógica em cada área e disciplina. Nesta perspectiva, o Supervisor de Ensino, tal qual na década de 1960, retomava a função de “guardião do currículo” como citado por Silva Junior (2002, p.224)

2.2.1 A Metodologia do Curso

A metodologia foi apresentada aos cursistas logo no primeiro módulo, chamada por PBL (*Problem-based learning*), definida no texto base como

[...] método instrucional que faz uso de problemas da vida real que servirão para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, de habilidades para resolução de problemas e da aprendizagem dos conceitos que integram o conteúdo programático (LIBONI, 2010, p.3).

Este método tem origem na década de 1920 na Universidade de Harvard, Estados Unidos da América, quando teria sido usado nos cursos de Direito. Por volta de 1970, dois pesquisadores canadenses, buscando minimizar as dificuldades no curso de medicina, transformaram o PBL em um método e, a partir daí, expandiu-se para as universidades européias, atendendo às reformas para o ensino superior implantadas pela Declaração de Bolonha.

Fernandes, Flores e Lima (2010, p.60) apontam que

A Declaração de Bolonha trouxe para a ribalta, entre outros aspectos, a necessidade de alterar os processos de ensino / aprendizagem nas instituições de Ensino Superior dos países europeus, ao estabelecer um conjunto de directrizes do ponto de vista organizacional e pedagógico no sentido da aplicação de princípios de aprendizagem activa, da centralidade da aprendizagem dos alunos e da sua autonomia.

Desde a Declaração de Bolonha em 1999, foram apresentadas uma série de metas e reformas para o ensino superior na União Européia. A partir de então, metodologias ativas têm sido estudadas e evidenciadas entre os processos de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva adotada, os alunos passam a figurar como centro do processo de ensino. Ressalta-se que desde o momento que essas ideias chegaram ao Brasil passaram a ser amplamente difundidas em cursos de medicina e áreas afins.

O PBL coloca o aluno no centro da aprendizagem e incentiva-o a “aprender a aprender” com vistas a resolver problemas reais. O currículo é temático e interdisciplinar, o trabalho é individual ou em pequenos grupos, quanto ao professor é um facilitador da aprendizagem. A referida metodologia fundamenta-se no pressuposto que a aprendizagem não é um processo de recepção de informação, mas de construção de significados. Para que esse pressuposto se consolide é necessária a organização de espaços de interação entre os cursistas que, no caso deste curso, estão nos fóruns de discussão.

Tendo como referência a bibliografia apontada no texto base do módulo introdutório ao PBL, Anastasiou e Alves (2005, p.86), apresentam essa metodologia como uma entre tantas estratégias de “ensinagem” e descrevem que

Seu acompanhamento e avaliação seguem o modelo da racionalidade, associado ao desenvolvimento de atitude científica. Para além dele o uso dessa estratégia tem visado ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo dos estudantes para situações e dados da realidade. Há currículos totalmente organizados em torno de resolução de situações problemáticas (PBL) e Programas de Aprendizagem em que a resolução de problemas aparece como uma estratégia, a qual vincula o estudante a área profissional em estudo. (ANASTASIOU E ALVES, 2005, p.86)

As autoras afirmam que esse modelo traz em si o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre os dados da realidade, contudo, Shih-Wei e Chien-Hung (2005, p.66), também referenciados no texto base do curso, advertem que embora o efeito desse método seja positivo, pois o aluno tem o controle sobre o próprio processo de aprendizagem, os resultados empíricos permanecem inconclusivos, pois, se costuma superestimar a capacidade dos alunos em relação à sua auto-aprendizagem e a tomada de decisões, uma vez que alguns alunos podem extrair menos dos materiais do que se espera e ignorar instruções importantes. *(tradução livre)*

Esta metodologia permeou todos os módulos do curso. A reflexão a partir de problemas cotidianos parece ser uma estratégia oportuna para profissionais que desejam intervir em seus processos de trabalho, no entanto, ressalta-se que essa metodologia possibilita uma inversão da lógica, ou seja, o caminho para reflexão, pois se alguns elementos do seu processo não forem respeitados, o resultado não será o mesmo. Como por exemplo, se os problemas a serem refletidos partem do próprio grupo de supervisores, seriam direcionados à socialização das experiências e à compreensão dos problemas identificados na sua prática supervisora. Contudo, sendo os problemas apontados pela própria instituição, os cursistas só poderiam encontrar soluções dentro das possibilidades apresentadas no próprio curso, assim, a reflexão subverte a lógica e direciona a uma ação pragmática.

A partir do segundo módulo começaram as orientações para o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, pois compuseram o método PBL, ou seja, nas atividades desenvolvidas ao longo de cada uma das 10 (dez) semanas de cada Módulo os cursistas realizam discussões nos fóruns a partir da problematização levantada pelo tutor e,

[...]Ao final de cada Módulo, como já foi explicado anteriormente, vocês farão um relatório dos trabalhos colaborativos realizados ao longo das semanas daquele Módulo. Ligar "os pontos", fazer conexões e conclusões

sobre estas discussões fazem parte do aprendizado promovido pelo PBL.[...] (LIBONI, 2010).

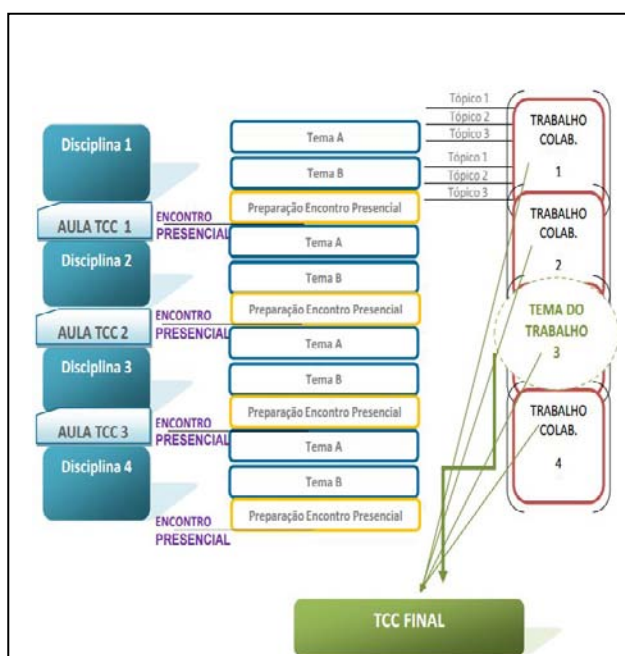
As discussões e a organização dos relatórios pautaram-se em situações do cotidiano das escolas no âmbito da supervisão de ensino e sendo assim, o Trabalho de Conclusão de Curso deveria articular toda produção realizada ao longo do curso para solucionar um problema identificado inicialmente e a partir do qual todas as discussões deveriam ter acontecido.

A figura 4 apresenta o organograma de todo o curso, como também o fluxo para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso elaborado dentro da metodologia da problematização – PBL. Ao final de cada módulo o cursista elaborava uma síntese que, ao término do curso constituiria num *corpus* reflexivo que serviria para o levantamento do tema, ou problema, e a partir deste, seria produzido o trabalho de conclusão do curso.

A proposta evidencia um movimento articulado e direcionado para as reflexões, após as discussões e estudo em cada módulo um trabalho colaborativo – realizado por um grupo de cursistas – serviria como base à escolha do tema para o trabalho final.

O organograma para a elaboração do TCC demonstra isso:

Figura 4 : Organização para o TCC



Fonte: Manual do Cursista

2.2.2 A organização dos Módulos e os temas de estudo e de interação

O Curso foi estruturado em 4 (quatro) módulos com duas disciplinas cada e a partir dos temas propostos foram disponibilizados textos para leitura, vídeos com os autores apresentando os textos, alguns links para pesquisa de materiais complementares e as atividades vinculadas ao tema do módulo.

As atividades propostas foram sendo modificadas ao longo do curso, o que será melhor discutido mais adiante. A atividade mais valorizada neste curso foi o fórum de discussão.

Com vistas a compreender a relação entre os temas dos módulos e as propostas dos fóruns apresenta-se os temas dos módulos em suas divisões conforme segue:

Quadro 7 : Denominação dos Módulos do Curso e suas disciplinas

Módulo	Tema do Módulo	Disciplinas dos Módulos
Módulo I	Gestão da Rede Pública para Supervisores	A - Democratização do acesso, Currículo e Qualidade de Ensino na Educação Básica Brasileira
		B - Políticas para a melhoria do ensino e a proposta curricular da SEESP
Módulo II	A proposta Curricular SEESP: texto e Contexto	A - Qualidade de ensino enquanto qualidade de aprendizagem dos alunos: as avaliações, os determinantes, as evidências sobre o que funciona para melhorá-las
		B - Usos de indicadores sociais e educacionais para o planejamento em nível de escola e de sistema.
Módulo III	Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional	A - Aspectos institucionais: diagnósticos e formulação de propostas
		B - Aspectos pedagógicos: proposta de integração. Qual o papel do Supervisor na escola pública?
Módulo IV	TICS – Tecnologia da Informação e Comunicação a serviço da Supervisão	A - Aprender e ensinar com os recursos da tecnologia. A questão não é SE, é QUANDO.
		B - Ação do Supervisor em rede

No primeiro módulo, discutiu-se sobre o contexto da educação brasileira e seu desenvolvimento histórico, considerando aspectos como os avanços e desafios da educação básica brasileira, a democratização do acesso e as políticas públicas referentes a essa democratização, a qualidade no ensino, o currículo, o multiculturalismo e a cultura escolar. Em 2010 essa discussão circulava nas Diretorias de Ensino, quer por meio das reuniões semanais da Supervisão com os Dirigentes Regionais de Ensino, quer por videoconferências. As mídias também discutiam os indicadores da má qualidade do ensino público paulista e

colocavam a Educação em evidência na sociedade, mas as razões nem sempre eram as mesmas, uma vez que nessas discussões os interlocutores representavam diferentes instancias políticas.

O segundo, denominado “A Proposta Curricular da SEESP [Secretaria de Estado da Educação de São Paulo] – texto e contexto” discutiu-se a importância da avaliação, as avaliações externas no Brasil e em São Paulo, fatores associados ao sucesso escolar, as políticas da SEESP em relação à avaliação, o uso dos indicadores sociais e educacionais para o planejamento de escola e sistema, os indicadores paulista e nacional – IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e IDESP (índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo), as metas educacionais, a responsabilização e, finalmente, o papel do Supervisor de Ensino no uso dos indicadores educacionais. O perfil da Supervisão de Ensino apresentou grandes mudanças em curto espaço de tempo, considerando sua breve história, contudo, sua relação com o currículo nunca foi alterada, mesmo que tenha se modificado a intensidade com que esse papel devesse ser cumprido, dessa forma, o módulo retomava esse papel.

Sob o título “Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional”, o terceiro módulo abordou o papel do Supervisor e a gestão da rede pública paulista com ênfase no planejamento, sistemas e redes organizacionais e a qualidade nas organizações e na educação, o papel do Supervisor de Ensino frente ao desenvolvimento profissional da equipe escolar, a formação e o desenvolvimento de equipes de trabalho e a gestão do conhecimento.

O módulo organizou e conduziu os Supervisores de Ensino à constituição do perfil desejável para a nova Secretaria de Estado da Educação – SEESP - que, a partir de 2011 passaria por uma grande reestruturação. Esta mudança exigiria profissionais que, com a devida autoridade reconhecida, representassem, junto às diversas comunidades no estado, a própria SEESP.

Já o último módulo, ao tratar do uso das tecnologias, enfatizou em seu título que a questão não é “Se”, mas “Quando” aprender e ensinar com recursos da tecnologia trazendo à discussão um panorama geral do acesso às TIC no Brasil e na escola, seus impactos, custos, sua aplicação em atividades educacionais e de gestão e, por fim, analisou a gestão de processos e sua arquitetura na ação do supervisor em rede.

O autor do módulo enfatizava nos textos e nos vídeos que a “questão não é ‘Se’, mas ‘Quando’” as tecnologias seriam incorporadas às práticas de ensino e de gestão, novamente, temos aspectos do currículo direcionados ao Supervisor de Ensino com o propósito de colocá-lo na recondução deste nos trilhos traçados pela instituição.

2.2.3 Fóruns

Os fóruns de discussão são ferramentas de interação. Possibilitam que cursistas possam responder as questões propostas e interagir com o tutor e com os demais participantes, são assíncronos, por isso, após a leitura da questão eles podem refletir e organizar suas respostas antes de respondê-las. Os fóruns podem servir a diferentes propósitos, como tirar dúvidas, registrar um texto reflexivo, divulgar notícias, dialogar com o tutor, estimular conversas casuais, entre outras.

Ao longo dos 4 (quatro) módulos do curso esse foi o espaço que reuniu os cursistas e que serviu à materialização dos estudos realizados. Cada módulo teve aproximadamente um fórum por semana e todos eles contaram ainda com um conjunto de perguntas pré-determinadas, como seguem:

Quadro 8: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo I

1ª Semana	Este fórum está dividido em duas partes. São elas: Parte 1 - Pesquisar na internet sobre os estilos de aprendizagem (abaixo) e relacionar o PBL com estes estilos. • behaviorismo - a aprendizagem é a mudança de comportamento • construtivismo - a aprendizagem é o processo de ...
2ª Semana	Em comparação com o Brasil como está a educação no Estado de São Paulo?
3ª Semana	Com base em: • na leitura do texto complementar: Boletim da Educação Brasil 2009: Saindo da inércia?, publicado pelo PREAL (<i>Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe</i>) e Fundação Lemann; e dos dados levantados na pesquisa proposta. Discuta os seguintes tópicos: a) Você concorda com os conceitos e tendências apresentados no texto complementar, especialmente os relativos aos quatro (4) primeiros elementos listados, a saber: matrículas, permanência, desempenho e equidade. b) Se tivesse que elaborar um boletim semelhante para o Estado de São Paulo, quais conceitos e tendências você atribuiria ao Estado.
4ª Semana	Até onde existe no Brasil um regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino? Qual o papel do Fundef – Fundeb e dos programas do tipo bolsa família para a expansão da educação no Estado de São Paulo.
5ª Semana	Com base na leitura do material didático e da publicação complementar, bem como dos dados levantados na pesquisa na Internet, discuta os seguintes tópicos: Somente o estado de São Paulo apresentou uma proposta de uma base curricular comum? Até onde as avaliações externas dizem algo sobre a qualidade da educação?
6ª Semana	Discuta com seus colegas a questão da interdisciplinaridade no ambiente educacional e possíveis papéis da supervisão escolar nesta questão.
7ª Semana	Na opinião de vocês, como deveriam interagir as diretrizes curriculares nacionais e a proposta curricular da SEE-SP.
8ª Semana	1. Como o supervisor pode acompanhar indicadores de desempenho acadêmico e administrativo das escolas sob sua responsabilidade? 2. Quais os indicadores mais apropriados?"
9ª Semana	Discuta com seus colegas: A Política de Progressão Continuada e os Problemas sobre a implementação do Currículo .
10ª Semana	Discuta com seus colegas o papel do Supervisor frente as propostas curriculares tendo em vista a seguinte frase de Sonia Penin: “Uma proposta curricular é sempre uma aposta e estará sempre em construção. Nessa construção ganhará força conforme a dimensão de sua legitimidade junto aos protagonistas e às condições e

	qualidade da partilha cotidiana entre os mesmos. Tal partilha possibilita vir à tona a maneira como pessoas e grupos recebem e interpretam a cultura dominante ou culturas específicas distinguíveis na realidade e como se manifestam na escola. Ou seja, o currículo extra escolar e o oculto ao emergir podem ser trabalhados. Daí, a importância do conhecimento da cultura do alunado. Se o limite de uma proposta são os profissionais da ponta, o limite da ação desses profissionais é o alunado. Currículo real é o resultado de todo esses encontros, muitas vezes bem longe do currículo prescrito, do qual se partiu. Mas isso não diminui a importância deste; afinal nele os compromissos institucionais são explicitados e se também estabelecido na partilha ganha força no embate cotidiano. Em qualquer circunstância, o currículo real será sempre resultado de uma ação coletiva.”
--	--

Uma das principais características dos cursos a distância é a interação e, em especial, este apresentava uma metodologia que partia da problematização, todavia, as questões, que deveriam surgir dos próprios cursistas, eram direcionadas pela instituição. Nesse módulo observamos pelas questões propostas a concepção que permeia este e, conseqüentemente, todos os demais módulos.

O fórum inicial traz à discussão as concepções de aprendizagem, conduzindo à dicotomização das concepções behaviorista e construtivista, pois, nesta perspectiva o PBL (*Problem-Based Learning*), objeto maior da discussão seria visto como a “melhor” metodologia para a aprendizagem. Não se trata de avaliar esta ou aquela concepção, mas a condução dessa discussão apresenta o direcionamento do módulo. Observa-se que nos fóruns da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª semanas, o universo das reflexões apoiou-se apenas nos documentos selecionados, como aparece no enunciado do fórum “Com base em...”. A 7ª semana convida os cursistas a opinarem sobre aspectos do currículo, no entanto, direciona a proposta para a interação entre as diretrizes curriculares nacionais e a proposta curricular da SEESP, evidenciando na discussão, aspectos da função supervisora no cumprimento da norma, não objetivando novas reflexões, apenas a socialização da *práxis*.

Para o segundo módulo foram apresentadas as seguintes questões:

Quadro 9: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo II

1ª Semana	O objetivo desse fórum é discutir como os mapas mentais podem facilitar os trabalhos em grupo e a organização das idéias e conceitos. 1. Discutir como os mapas mentais podem auxiliá-los na construção dos trabalhos colaborativos semanais e no desenvolvimento dos relatórios dos módulos e do TCC. 2. Discutir como os mapas mentais podem auxiliá-los no desenvolvimento da função de supervisor.
2ª Semana	Nesse fórum, gostaríamos que fossem discutidas as diferenças de resultado entre diferentes avaliações externas. Até que ponto estas avaliações refletem as avaliações feitas pelos próprios professores nas salas de aula?
3ª Semana	Nesse fórum, gostaríamos que fossem discutidas as relações que devem existir entre as chamadas matrizes de referência do SARESP e a proposta curricular implementada na SEE.
4ª Semana	Vocês concordam com os resultados apresentados no Portal FASE ²⁰ ? Por quê? Quais fatores chamam mais a atenção? Existem variáveis que para os pesquisadores, é difícil de observar, mas que vocês acreditam serem

²⁰ A discussão proposta neste fórum articulou o texto base a um conteúdo complementar extraído do Portal Itaú Social – FASE (Fatores Associados ao Sucesso Escolar). Este conteúdo pode ser acessado no endereço http://ww2.itaun.com.br/itausocial/fase/como_surgiu.aspx

	importantes na explicação do desempenho dos alunos?
5ª Semana	Qual a importância no trabalho dos supervisores do monitoramento e das avaliações de impacto?
6ª Semana	Discuta com seus colegas as vantagens e os problemas da ampla divulgação de indicadores educacionais.
7ª Semana	Não houve Fórum aberto nessa semana
8ª Semana	Não houve Fórum aberto nessa semana
9ª Semana	Discuta as frases abaixo: "A avaliação institucional é fundamental para as metas educacionais". "Só há efetividade nas metas se houver mudança de conduta".
10ª Semana	Discuta os trechos de frases a seguir, refletindo sobre os desafios inerentes à supervisão e sobre as possíveis soluções: -"A discrepância entre a avaliação do supervisor e a avaliação que a própria escola faz dela dificultará as fases do processo de avaliação institucional" -"É difícil alguém de fora chegar e apontar os problemas da escola"

Uma das principais características observadas nos fóruns desse módulo foi o incentivo às discussões que direcionava às avaliações externas e seus indicadores, com ênfase ao seu uso para o monitoramento. Essa discussão evidenciava aspectos do perfil de Supervisor que estava sendo delineado no curso.

O Módulo III, cujo tema principal era propor um novo perfil à Supervisão de Ensino apresentou 8 (oito) fóruns que foram discutidas ao longo da 10 (dez) semanas previstas. Os fóruns apresentaram pouca participação dos cursistas.

As questões propostas foram:

Quadro 10: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo III

1ª Semana	Não houve fórum de discussão
2ª Semana	A administração pública procura garantir que “todos são iguais perante a regra” . Para garantir este princípio criou um modelo de gestão denominado burocracia. Esse sistema de governo garante que todos terão tratamento igualitário? Discuta com base na sua experiência os benefícios e os problemas deste modelo na escola pública.
3ª Semana	Como fazer um planejamento participativo em uma organização de educação? Quais os limites do planejamento participativo? Quem deve participar de reuniões para definir a missão e os objetivos de futuro de uma escola?
4ª Semana	Uma metodologia usada pelas organizações para verificar se o desempenho organizacional foi considerado adequado pela comunidade foi denominado no Brasil de “Gestão à Vista”. Neste modelo, divulgam-se os principais indicadores organizacionais para cada setor. Publica-se em murais, indicadores de desempenho de setores, mostrando para a comunidade interessada na instituição, por exemplo, indicadores de absenteísmo, respeito às normas (padrões), custos, dentre outros. Discuta se este modelo é adequado à unidade escolar. Qual a reação da comunidade se a escola começar a publicar indicadores de desempenho da direção, dos alunos, dos professores e de gestão? Quais os pontos positivos e negativos desta metodologia?
5ª Semana	O texto argumenta que qualidade está relacionada a controle de processo e ao desenvolvimento de projetos (pequenos projetos de melhoria contínua). Discutam sobre esta estratégia para melhoria da qualidade em educação.
6ª	Leiam o texto abaixo antes de iniciarem a discussão deste Fórum:

Semana	Nossas principais normas legais enfatizam que as Escolas Públicas devem ser geridas democraticamente, porém, alguns diretores ainda tem sido apontados como obstáculos para a concretização desse objetivo. Tais diretores dedicam parte de seu tempo para o controle do trabalho desenvolvido pelos seus “subordinados”, atividade esta que tem sido priorizada, em certa medida, em relação à coordenação do trabalho pedagógico, por exemplo. (SILVA, 2007) Pede-se: Este fenômeno ainda pode ser observado nas Escolas Públicas? Vocês acreditam que o perfil e a postura do Diretor, enquanto líder, pode influenciar na Cultura Organizacional da Escola? Discutam com base no conteúdo do material didático do Tópico 1.
7ª Semana	Não houve fórum de discussão
8ª Semana	Faça uma análise das Escolas que supervisiona em busca de melhorias para o desempenho da equipe escolar. Você consegue identificar se há em alguma dessas Escolas necessidade de formação e desenvolvimento na equipe? Justifique.
9ª Semana	Escolha um dos cinco modelos de gestão apresentados no Texto Complementar deste tópico para comentar. De acordo com sua experiência, comente porque você considera ou não considera este modelo aplicável? Você consegue identificar possíveis benefícios para as Escolas Públicas caso o modelo de sua escolha fosse adotado pela gestão das Escolas?
10ª Semana	<i>A teoria da "Gestão do Conhecimento" poderia contribuir para melhorias na gestão de alguma das Escolas que supervisiona? Cite pelo menos um exemplo de melhoria para dividir com os cursistas do grupo.</i>

Neste Módulo os conceitos básicos da administração permearam a formação do perfil desejado de supervisor, dessa forma, as discussões trouxeram questões para a “fixação” do conteúdo, uma vez que a cada semana formalizava-se os aspectos para a ação supervisora, ou seja, cumprimento da legislação como prática de igualdade (2ª semana); planejamento participativo (3ª semana); transparência na divulgação dos indicadores à comunidade (4ª semana); qualidade do ensino (5ª semana); cultura organizacional e liderança (6ª semana); trabalho em equipe (8ª semana); modelos de gestão (9ª semana) e, por fim, a teoria da “Gestão do Conhecimento”(10ª semana). Destaca-se que, apesar do discurso (da igualdade, transparência, colegiados, democracia) os temas, quanto às ações, são de cunho empresarial na organização do sistema.

Por fim, o último módulo trouxe as questões do uso das tecnologias na escola e conduziu as discussões a partir das seguintes indagações:

Quadro 11: Questões apresentadas nos fóruns do Módulo IV

1ª Semana	Não houve fórum de discussão
2ª Semana	Os dados apresentados demonstram grandes desigualdades do acesso a maioria das TICs em relação a renda, idade, regiões do Brasil, entre outros. No caso do estado de São Paulo, como um todo, as diferenças são menores, porém esta não deve ser uma condição geral à todas as regiões do estado. Qual a percepção que vocês têm da realidade do acesso às TICs nas suas áreas de atuação? Caso haja desigualdades, quais seriam as principais causas? Como poderiam ser reduzidas dentro do contexto de sua atividade de supervisor?
3ª Semana	O caso do projeto de um computador por aluno, exemplo de Palmas, demonstrou grandes dificuldades tanto no aspecto estrutural, preparação dos professores e consequentemente a organização didática de seu uso. Caso este modelo de projeto, que está em expansão, fosse aplicado nas escolas sob sua supervisão, quais seriam as principais dificuldades? Que ações poderiam ser tomadas, de forma antecipada, de forma a minimizar tais problemas?

4ª Semana	O aumento do acesso a Internet nas escolas é visível pelos dados apresentados nas aulas deste módulo. Porém este acesso pode impor uma dicotomia de ações, entre limitar o acesso a Internet através de filtros, o que pode trazer certa proteção aos alunos em termos de cybersegurança, mas que pode também limitar o acesso ao conhecimento tanto de alunos como de professores; e a não limitação de acessos que pode diminuir a segurança mas pode aumentar o nível de conhecimento adquirido. Neste sentido, qual deveria ser o ponto ótimo para se ponderar segurança e conhecimento? Que atividades podem ser desenvolvidas?
5ª Semana	Conforme exposto no texto, poucos são os professores que têm conhecimento abrangente da grande variedade de ferramentas a serem aplicadas. Este não conhecimento pode ser oriundo de diversas situações como: a dificuldade de aprendizado dos professores, falta de política de incentivos, dificuldade de acesso às TICS entre outros. Na percepção de sua região quais seriam as principais dificuldades? Que ações poderiam ser tomadas, dentro do alcance de sua função, para reduzir estas dificuldades?
6ª Semana	Postem suas opiniões e debatam com os colegas sobre possíveis benefícios da orientação para processos na gestão das Escolas.
7ª Semana	Não houve fórum de discussão
8ª Semana	Como a arquitetura de processos pode contribuir com a melhoria dos processos da gestão da escolas?
9ª Semana	Analise o exemplo de ARA apresentado na Figura 3 da apostila e discuta no fórum com os cursistas como este modelo poderia ser melhor ajustado para a realidade das Escolas da Rede de Ensino Público do Estado.
10ª Semana	Apresente no fórum possibilidades de uso da ferramenta SPM para projetos de melhorias nas Escolas da Rede Pública de Ensino.

Neste último módulo, reafirmou-se o direcionamento para as discussões sempre apoiadas nos textos do curso, com questões para que houvesse um levantamento de causas e problemas para que depois, surgissem as sugestões da Supervisão de Ensino quanto às intervenções para mudanças quanto ao uso das TICs. Novamente as questões colocaram nas mãos de alguns uma tarefa que demanda ações mais amplas, estruturais.

Os fóruns foram objeto de análise para esta pesquisa, no entanto, os questionamentos que orientaram as discussões, direcionavam o cursista sobre o quê pensar e sobre o rumo que deveriam seguir suas discussões, evidenciando a limitação deste espaço no que se refere à interação. Em um curso cuja metodologia apresenta-se com os pressupostos de reflexão sobre problemas reais fica evidente que os que foram apontados eram aqueles que a instituição desejava ver em discussão, quer para conduzir seus Supervisores de Ensino à busca de soluções, a fim de direcioná-los por trilhos previamente traçados.

Neste capítulo apresentou-se os Supervisores de Ensino, sujeitos desse estudo, bem como o curso de formação dos supervisores.

No próximo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico e os referenciais que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

3 A CARTOGRAFIA COMO O PERCURSO METODOLÓGICO

*Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas,
Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E
que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to
pudesse dizer, então não seria desconhecida.*

José Saramago – Conto da Ilha desconhecida

Os caminhos que se escolhe nunca são neutros e possibilitam conhecer o objeto de investigação de uma determinada maneira. Este capítulo apresenta o percurso metodológico escolhido, as bases teóricas nas quais apóia-se toda esta pesquisa.

3.1 Cartografia

Há muito por conhecer sobre os caminhos da formação profissional e suas aprendizagens, nesse sentido, é preciso registrar as descobertas para que se possa explorar esse desconhecido. Compreende-se que a aprendizagem se constrói por um caminho repleto de potencialidades, pois mesmo antes da caminhada o percurso já existe, por isso, os caminhos da aprendizagem são, pura virtualidade, ou seja, um caminho potencial. “Virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado, por sua vez, de *virtus*, força, potência.” (LÉVY, 2011, p.15). As virtualidades são, assim, inerentes “a um ser, sua problemática, o nó de tensões, de coerções e de projetos que o animam, as questões que o movem, são uma parte essencial de sua determinação” (LÉVY, 2011, p.16).

Sendo o caminho virtual também potência, torna-se necessário apreender o que emerge nesta travessia, pois é no percurso que somos tocados por novas ideias que se entrelaçam às nossas experiências e, aquilo que ali existia em potencialidade, torna-se,

atualiza-se. A “atualização é a criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades [...] uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias [...]”(LÉVY, 2011, p.17).

Em um curso a distância, geralmente o espaço para a aprendizagem ocorre no ambiente virtual de aprendizagem – AVA - e, no que se refere à presença dos cursistas, ela não acontece de maneira convencional, fisicamente, mas virtualmente. Acredita-se que a forma como o conhecimento é construído sofre interferência do espaço, ou melhor, como ele é dado ao pensamento para a transformação das ideias.

Investigar como as ideias vão se transformando nos ambientes de aprendizagem virtual, quais as características da formação que o estudo oferece aos cursistas e seus objetivos me levaram a optar pela cartografia como princípio metodológico, por ser uma estrutura em que espaço e tempo se misturam, pois “o tempo humano como extensão completa não existe a não ser virtualmente” (LÉVY, 2011, p.72).

O tempo não existe e o espaço é construído pela linguagem e, segundo Silva

A própria linguagem se configura como um lugar, não só pela sua capacidade de produzir lugares, mas pela capacidade de acolher lugares no seu edifício, de acolher uma multiplicidade de espaços que se cruzam numa infinidade de soluções narrativas (SILVA, 1995, p.32).

Silva (1995), apresenta o lugar como um espaço que vai sendo desenhado por aqueles que o ocupam, podendo este, modificar as pessoas, pois a “existência é espacial” (CERTEAU, 2008, p.202).

Uma pesquisa que tem como princípio a cartografia requer do pesquisador

[...] percepção acurada sobre os diversos entes envolvidos; e ainda, saber: identificar a estrutura e os traços dos entes pesquisados, julgar sobre o que é relevante e respectivo grau de relevância e organizar os dados de forma a delinear de um mapa, satisfazendo, assim, as exigências da pesquisa (BIEMBENGUT, 2003, p.294).

Biembengut (2003, p. 295), define estrutura como o conjunto de pessoas que constitui um sistema assim como as relações que estabelecem entre si e compreende os traços como a “menor unidade identificável em uma estrutura”, ou seja, na cartografia vivencia-se a ideia de que a parte identificada, mesmo sendo um fragmento, representa o todo.

Nesse percurso de investigação, as representações sociais registradas num dado espaço e temporalidade são determinadas por aqueles que ali caminham. Contudo, ao registrá-lo também depara-se com as suas limitações, seus canais de fuga e labirintos, além dos entrelaçamentos das relações entre o sujeito e o próprio caminho que, ora são de pertencimento, ora de estranhamento.

No que diz respeito ao pertencimento, pode-se dizer que é construído a partir das experiências e das representações que se formam no campo de atuação profissional e na relação com o novo. Ao mesmo tempo, o estranhamento vai surgindo por meio de conflitos e dilemas com que esse sujeito vai se deparando na apropriação do novo, desde que nesta relação exista o movimento para mudanças. A experiência profissional e as raízes onde apóia suas concepções podem levá-lo à construção de estratégias de fuga ou desvios que, ora conduzem a descobertas do que antes estava invisível, ora a labirintos que o remete a um caminho sem saída. É neste redesenhar do mapa que, tanto as margens quanto o caminho das relações me levaram a delinear a identidade de um grupo de Supervisores de Ensino por meio de um espaço virtual de aprendizagem.

3.2 O percurso metodológico

Esta pesquisa foi feita a partir dos documentos existentes no Curso Gestão de Redes Públicas para Supervisores de Ensino, primeira turma no ano de 2010, encontrados em seu ambiente virtual de aprendizagem e, de lá, foram coletados os textos oferecidos para leitura, os registros e interlocuções nos fóruns de discussão.

A pesquisa documental, segundo Laville e Dionne (1999, p.166), utiliza-se de todo tipo de documento em que haja “vestígios deixados pelo homem”, pois neles os sujeitos registram suas experiências e percepções. Desse modo, em pesquisas dessa natureza, “os documentos aportam diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.167).

Estudos como os de Sá-Silva et. al (2009), apontam que os dados contidos nos documentos são considerados como fontes primárias quando são “materiais [que] ainda não receberam tratamento analítico” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.6) exigindo do pesquisador uma criteriosa análise por não terem passado por nenhum tratamento científico.

Com vistas a constituir o *corpus* desta pesquisa documental foram analisados os materiais contidos nos fóruns de discussão em busca dos discursos ali produzidos, tanto o presente nos textos, portanto, representantes das vozes institucionais, quanto os produzidos pelos cursistas nos fóruns de discussão. Compreendo que “o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a

alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2006, p.118).

Os materiais produzidos para este, e neste curso, são frutos das interações que ali ocorreram, portanto, um documento

[...] não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram [...]. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Acredita-se que todo material escrito neste curso traz em si as ideias dos autores de cada texto, das instituições envolvidas e de um grupo muito específico que é a Supervisão de Ensino da rede pública estadual paulista. Por meio da cartografia pode-se perceber a ideologia que perpassa o material para estudo e como esta foi incorporada (ou não) pelos cursistas.

Para tanto, foram coletados e analisados os materiais contidos e produzidos ao longo de 1(um) ano nos 4 (quatro) módulos do curso, sendo 8 (oito) textos base, dois textos para cada módulo e 16 (dezesesseis) textos complementares. Os textos de base foram produzidos pelos autores de cada módulo, são textos originais e publicados no ambiente virtual de aprendizagem do REDEFOR. Já os complementares, por sua vez, são disponibilizados ao estudo, podendo ser documentos públicos, excertos de livros, ou ainda pesquisas sobre o tema analisado.

Além dos textos, foram analisados os fóruns de discussão onde as 25 (vinte e cinco) cursistas, todas Supervisoras de Ensino, interagiram com os textos, entre si e com o tutor, perfazendo um total de 1127 (mil cento e vinte e sete) interlocuções. Cabe ressaltar que, apesar da amplitude desses registros, foi observado que dentro dos fóruns havia um certo padrão nas produções escritas, dessa forma, optou-se por aprofundar as análises considerando amostras que representassem o padrão de cada fórum, bem como os registros que apresentavam-se fora do padrão identificado.

Foram excluídas desta investigação todas as proposições (textos e atividades) que não direcionaram a atividades coletivas e de interação, pois não seria possível acesso às produções individuais descartou-se também os registros dos encontros presenciais e os TCC – trabalhos de conclusão de curso.

A análise documental comporta uma multiplicidade de leituras, pois “resulta da escolha, de uma decisão” do pesquisador, no entanto, como define Le Goff, “o termo latino *documentum*, derivado de *docere*, ‘ensinar’, de matriz horaciana, evoluiu para o significado

de ‘prova’[...]”, pois os documentos aqui analisados pertencem a sujeitos específicos, a um tempo determinado e um espaço delimitado (LE GOFF, 2003, p.526).

Desse modo, tornou-se fundamental apresentar os sujeitos que produziram os documentos escritos, evidenciando o que pensam e de qual lugar social dão voz a seus pensamentos, pois, segundo Bakhtin (2003, p.307), “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”, assim, conclui, que

[...] o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento dos pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc) (BAKHTIN, 2003, p 308).

Os documentos escritos são, assim, registros do pensamento dos cursistas diante dos materiais lidos e das interações estabelecidas com outros cursistas, o texto produzido é, na verdade, o pensamento vivo e em movimento.

Também foi preciso apresentar o espaço que serviu de palco às relações desses sujeitos uma vez que, “todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço”, como define Certeau (2008, p. 200-202), acrescenta ainda que “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...], é, portanto, uma configuração instantânea de posições”, enfim, “o espaço é um lugar praticado” e, nesta perspectiva de espaço, foi descrito um ambiente virtual de aprendizagem, não como um espaço físico, mas um espaço de relações diversas que ficam gravadas ao longo do curso, pelos enunciados registrados nos fóruns e pelas alterações na organização do próprio curso ao longo de um ano em relação à sua proposta inicial. Sujeitos e espaços interagiram constantemente, em uma interação viva, por isso o que foi cartografado neste percurso apresenta-se em movimento, havendo portando, sempre a possibilidade de se traçar uma nova cartografia.

3.3 Referencial de Análise

O referencial de análise escolhido para esta cartografia tem sua origem no campo da comunicação e apóia-se nos conceitos de Martín-Barbero (2004; 2009). Os estudos deste autor o levaram a olhar para cultura viva e múltipla da América Latina, deslocando o lugar das perguntas, antes sobre os processos e produtos de consumo, para a recepção, olhando para

as mediações e sujeitos que, por meio de seus discursos, atribuem sentido à cultura vivida. Inspirado em Benjamin (1994), põe-se a pensar “o popular na cultura não como sua negação, mas como experiência e produção” (MARTIN-BARBERO, 2009, p.72).

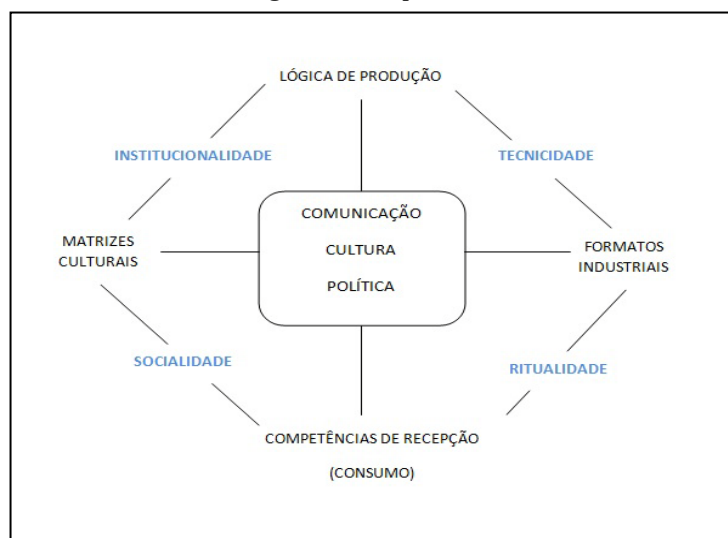
O que Martin-Barbero (2009), apreende em Benjamin (1994), é que só se pode entender a cultura desses sujeitos considerando as experiências por eles vividas, assim, o tempo se configura pela percepção e os modos de recepção que vão se transformando e, conseqüentemente, mudando os sujeitos.

A partir de então, Martin-Barbero (2009), constrói a definição de mapa noturno

Um mapa que sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado; as brechas, o consumo e o prazer. Um mapa que não sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos. (MARTIN-BARBERO, 2009, p.290)

O mapa noturno ou mapa das mediações é retratado por um modelo que se move sobre dois eixos, um diacrônico e outro sincrônico.

Figura 5 : Mapa Noturno



Fonte: Martin-Barbero (2009, p.16)

Observa-se que ao centro, encontra-se a comunicação, a cultura e a política, espaço onde atuam forças vivas que definem as relações humanas. Em seus estudos iniciais, analisou essas relações e percebeu que o universo de análise só lhe possibilitou ver as relações entre opressores e oprimidos, uma visão dicotomizada a partir da qual não era possível enxergar indícios de resistência. A passividade dada aos dominados e a força hegemônica aos opressores não evidenciava nos conflitos e lutas outras relações, dessa forma, percebendo que havia um desencontro entre a situação observada e seu método de investigação, deslocou-se dos meios às mediações.

A comunicação, para Martín-Barbero (2009), converteu-se “num espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições [...] entre um subdesenvolvimento acelerado e uma modernidade compulsiva [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.261), que ocorreram em meio aos movimentos políticos intensos vividos na América Latina e as migrações que, não só deslocou as pessoas, mas todas suas expressões e visões de mundo, impulsionando às transformações culturais que levaram à mestiçagem da cultura. Explica seu termo mestiçagem como a trama de modernidade e “descontinuidade cultural, deformações sociais e estrutura dos sentimentos e memórias e imaginários” que misturaram as pessoas nesse continente novo, formado pela interação de diferentes povos e culturas (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.26).

Era preciso uma inversão na lógica, que partia da produção para a recepção pela análise do produto, olhando pelas mediações que atravessam as relações e enxergar o que há nos espaços aparentemente vazios, invisíveis aos estudos realizados até então, era preciso não só conhecer, mas reconhecer a cultura a partir desse deslocamento metodológico. Assim, Martín-Barbero (2009) reviu o processo, a partir do “outro lado”, o da recepção, reconhecendo que “as resistências que aí têm seu lugar” e as apropriações “a partir de seus usos”, só podem ser identificadas pelas mediações que se colocam entre a lógica de produção e a recepção (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.29), e pelos sujeitos, considerando suas diversas formas de manifestação e representações.

Voltando ao Mapa Noturno ou das Mediações, observam-se dois eixos, o eixo diacrônico representa o percurso histórico de longa duração entre as Matrizes Culturais e os Formatos Industriais. A partir dessa perspectiva histórica, Martín-Barbero (2009) alerta para o percurso como algo em movimento e atrelado às relações espaço-temporais, principalmente porque, nesta investigação as análises se apóiam nos discursos produzidos por sujeitos históricos cujas representações situam-se num tempo e espaço determinados.

As Matrizes Culturais apresentam-se como as manifestações sociais e políticas que constituem as identidades que para o autor, representam a “razão de ser, tecido de temporalidades e espaços, memórias e imaginários [...] um modo próprio de perceber e narrar, contar e dar conta”(MARTÍN-BARBERO, 2009, p.262).

Os formatos industriais são materializados de diversas maneiras, música, imagens, textos, entre outras. Por esses textos transitam múltiplas as vozes, dos movimentos sociais aos discursos oficiais.

Perpassando esse eixo, tem-se o sincrônico que se instaura entre a Lógica de Produção e o Consumo ou Competências de Recepção. A Lógica de Produção passa a ser compreendida

em seu funcionamento por mobilizar a sua estrutura empresarial, a competência comunicativa e a competitividade tecnológica. Martín-Barbero (2009), descreve que a estrutura empresarial deve ser considerada em suas “dimensões econômicas, ideologias profissionais e rotinas produtivas”, a competência comunicativa como a capacidade de se construir sua audiência, captar seu público, seus consumidores, por fim, a competitividade tecnológica compreende os usos que são feitos da tecnologia que ao se apresentarem em novos formatos industriais acabam por representar novas destrezas discursivas (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.18).

O deslocamento pelo eixo sincrônico remete às mudanças nos discursos públicos que delimitam “as formas hegemônicas de comunicação coletiva” que são cultuados quer pela televisão em seus melodramas e novelas, quer pelo cinema ou mesmo por textos impressos. Desse modo, surge uma

[...] topografia movediça, cuja mobilidade provém tanto das mudanças do capital e das transformações tecnológicas como do movimento permanente das *intertextualidades* e *intermedialidades* que alimentam os diferentes gêneros e os diferentes meios (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.17).

O eixo faz emergir, pela inovação, uma hibridização que interfere na produção e no consumo fazendo com que “sofisticadas estratégias de antecipação” sejam utilizadas pelos produtores e “a ativação de novas e *velhas* competências de leitura” seja a marca dos espectadores (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.17).

Para este autor a cultura representa as raízes de um povo ao longo da história e os modos como concebe o mundo, suas memórias constituem-se como força viva que mobiliza a resistência. A partir de então, Martín-Barbero (2009) propõe lugares de mediação que são a socialidade, a institucionalidade, a tecnicidade e a ritualidade.

As mediações representam os espaços equidistantes entre a produção e a recepção e orientam na compreensão das relações que se estabelecem no espaço analisado.

A seguir as mediações serão apresentadas, uma a uma, em suas principais características a partir das proposições de Martín-Barbero (2001; 2004; 2009). Não se deseja, contudo, a fragmentação ou o isolamento de cada mediação almeja-se apenas situar o leitor, acerca das ideias deste autor. Porém, nas análises apresentadas nos capítulos seguintes, as mediações não aparecem isoladamente, mas dialogando com os dados.

3.3.1 Socialidade

A socialidade é para Martín-Barbero (2004, p.256), como uma trama de relações que se constroem quando as pessoas estão juntas, “é por sua vez lugar de ancoragem da *práxis comunicativa* e resulta dos modos e usos coletivos de comunicação”. Deve-se entender essa trama de relações pela multiplicidade de vozes que emanam nas interações comunicativas.

Em uma formação a distância essa socialidade ocorre na interação entre seus participantes, isso porque nessa modalidade de ensino, define-se que a aprendizagem pode ser ampliada em meio à troca de informações, numa relação dialógica.

Para Bakhtin (2006), a interação está intrinsecamente ligada à linguagem, a partir disso, é possível afirmar que em uma educação na modalidade a distância, a aprendizagem deva ocorrer de maneira interativa.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p.116)

A interação, como propõe Bakhtin (2006), deve acontecer por meio de um diálogo, num sentido mais amplo, como o que ocorre em ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais espaço e tempo não são correspondentes.

Todo enunciado registrado nos fóruns dialoga não somente com textos de cunho teórico como com outros enunciados. Os sujeitos assumem papéis ora de ‘falante’, ora de ‘ouvinte’ e os enunciados tecidos nesses diálogos são mediados tanto pelo discurso institucional, cujas vozes estão nos textos de estudo, quanto pelas relações de socialidade entre os cursistas.

Para Bakhtin (2002, p.82) “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual”.

O plurilinguismo dialogizado apresentado por Bakhtin representa as fronteiras em que as diversas vozes sociais se encontram, pois todo falante ao proferir um enunciado vincula o elo de outros enunciados na comunicação discursiva. Assim, em seus diferentes estatutos sociais, cada pessoa vivencia as situações comunicativas das esferas em que circula, como a profissional, familiar, religiosa, etc.

Na fronteira entre as diferentes vozes há um jogo de forças que molda o discurso, são as forças centrípetas e centrífugas.

As forças centrífugas representam o conjunto de múltiplas vozes sociais (plurilinguismo) por meio das quais se constrói as deduções e, por isso, as palavras, que não são neutras, mas carregadas de ideologia e de valores, em uma dada interação evidenciam as posições dos interlocutores frente a esses valores sociais. Estas são sempre as forças desestabilizadoras de um discurso posto, formam-se no diálogo como sua réplica viva.

As forças centrípetas são, por sua vez, o contrário. São unificadoras e tendem a apagar as outras vozes sociais que compõem os enunciados, representam a voz institucional, que tende à homogeneização dos discursos impondo sua hegemonia (BAKHTIN, 2002, p.88).

Ao considerar quem são os sujeitos nesta trama de relações e o que representam neste espaço formativo, observa-se que há uma identidade profissional integrada em um espaço maior de relações que é a Educação. Para refletir sobre essas relações que se estabelecem toma-se o conceito de campo (conjuntura), de Pierre Bourdieu (2004, p.20), que consiste num “mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”, em outros termos, trata-se de espaço de relações regido por regras próprias. Neste espaço estão “inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” determinadas práticas de um universo muito específico, pois para Bourdieu

Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...] É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. [...] é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição. Isso significa que só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz o agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa no campo, se sabemos de onde ele fala [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 22).

O campo, para Bourdieu está aberto a outros campos, como o campo político, por exemplo. Nesse caso em particular, os Supervisores de Ensino são detentores de conhecimentos e regras adquiridos numa relação dialógica e dialética com o campo, apropriando-se de disposições sociais que definem e organizam as práticas deste campo. A essas disposições Bourdieu chamou de *habitus*, “maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo”, pois essa relação de interdependência entre sujeito e campo é sempre uma via de mão dupla, que como num jogo de forças modificam-se mutuamente (BOURDIEU, 2004, p.28).

Martín-Barbero (2009, p.121) traz o conceito de *habitus* de Bourdieu (2004, p.28) de maneira muito próxima ao conceito de mediação, uma vez que essa “maneira de ser” representa uma força no campo cultural. “O *habitus*, como o termo diz, é o que se adquiriu, mas encarnou de modo duradouro no corpo sob a forma de disposições permanentes”, trata-se das práticas, das concepções, ou melhor, de um capital que ao ser incorporado é evidenciado nas ações exteriores (BOURDIEU, 2003, p.140). Esse capital é o conjunto de atributos que definem a posição do indivíduo no campo, sendo divididos em capital incorporado, objetivado e institucionalizado.

Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA - as Supervisoras de Ensino interagem, socializam práticas, experiências, julgamentos políticos e estéticos que são próprios do campo e, neste curso, a instituição interage com elas por meio dos textos lidos e das questões propostas para discussão nos fóruns. Esse é um campo de forças vivo em que os comportamentos e ações individuais são orientados por uma relação entre o *habitus* e as novas experiências, contudo, cabe ressaltar, segundo Bourdieu, que

o *habitus* contribui para determinar o que o transforma: caso se admita que o princípio de transformação do *habitus* reside no descompasso, vivenciado como surpresa positiva ou negativa, entre as expectativas e a experiência, deve-se supor que a amplitude desse descompasso e a significação que lhe é atribuída dependem do *habitus*, podendo ocorrer que a decepção de um seja a satisfação inesperada do outro, como efeitos de reforço ou de inibição correspondentes (BOURDIEU, 2001,p.182).

Esse jogo de forças dentro do campo demonstra que as escolhas feitas pelos sujeitos desse campo não são conscientes, mas determinadas pelas relações aí travadas, o que significa que “os esquemas de construção aplicados por ele [*habitus*] no mundo foram eles mesmos construídos pelo mundo”, assim, o *habitus* pode conduzi-los à homogeneização (BOURDIEU, 2001, p.182).

Ao discutir o *habitus* surge a necessidade de discutir o conceito de representação trazido por Chartier, (2002), pois as representações do mundo social

[...] embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Dai, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002, p.17).

Em meio ao espaço de socialidade aqui instituído, as representações da Supervisão de Ensino são evidenciadas em seus discursos nos fóruns.

Enfim, como já explicitado, essa mediação é o espaço de ancoragem da *práxis comunicativa*, dos modos de interação que evidenciam as estratégias de enfrentamento e de fuga dos sujeitos.

3.3.2 *Institucionalidade*

A institucionalidade é, por si, meio pelo qual se materializa e regula a produção do discurso institucional. Os interesses institucionais perpassam toda materialidade discursiva reconstruindo o meio por onde circulam, como descreve Martín-Barbero(2004)

A institucionalidade é uma mediação espessa de interesses e poderes contrapostos, que tem afetado, e continua a afetar, especialmente a regulação dos discursos que, de parte dos cidadãos – maiorias e minorias -, procuram defender seus direitos e se fazer reconhecer, isto é, reconstruir permanentemente o social. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.234)

Esses interesses e poderes contrapostos encontram-se nos materiais produzidos para os estudos do Curso Gestão de Redes Públicas em espaço virtual de aprendizagem. Nestes espaços cursistas e instituição dialogam acerca dos conteúdos propostos no curso, por meio de registros escritos nos fóruns de discussão. Esses discursos são objeto de investigação, pois entende-se que sejam a expressão do pensamento de cada interlocutor. Para Bakhtin (2003, p.307), “onde não há texto não há [...] pensamento” e, nos textos apresentados há, não um pensamento, mas “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras [...]” que precisam ser melhor compreendidos, uma vez que estes materiais compõem a formação dos Supervisores de Ensino.

Os sujeitos desse curso são os Supervisores de Ensino e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP representada pelas Faculdades de Economia e Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA-USP -, contratada para organizar e realizar o curso e, ambas, trazem pensamentos e palavras que são próprias da esfera onde circulam. Para Bakhtin (2003, p.308) “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto”, portanto, dentro dos textos há diálogos dos seus autores com outros textos, sendo que nenhum deles é neutro ou puro, apresentam-se por meio da linguagem e estão imbuídos de muitos outros textos e, partem de um espaço de ideias para dialogar em outro espaço, são originados das intenções de uns para informar ou “formar” outros. Também é preciso ressaltar que um texto

ao ser lido pode ser reconstruído, pois ele é também, um campo metodológico que se mostra segundo “certas regras (ou contra certas regras)” e “tomado num discurso” que não pode parar, constitui-se como “*travessia*” (BARTHES, 2012, p. 67). O movimento, a travessia refere-se ao percurso que uma intenção comunicativa realiza até chegar ao seu destino. O texto, ao servir como travessia imprime nos leitores parte dos valores e ideias de que é constituído, suas ideologias.

Acredita-se que os textos em um curso de formação trazem os valores e ideologias da esfera por onde circulam e, por essa razão, tendem a imprimir aos seus leitores essas ideias. Neste curso, eles foram apresentados aos Supervisores de Ensino sendo que estes, nas condições de leitores, também imprimiram seus valores e experiências na atribuição de sentido destes textos. Portanto, não se pode falar em leitura, mas em leituras possíveis nesse espaço, em que a relação sujeito e texto não é única e individual, mas inicia no individual em direção ao coletivo e na interação destes, amplia-se para a construção de novos sentidos.

Essa formação é o espaço das políticas públicas voltadas aos servidores que representam a voz institucional dentro da Secretaria de Estado da Educação pública paulista, território marcado pela institucionalidade.

Para a cartografia nesta mediação, considerou-se a instituição contratante e a contratada na organização e seleção do referencial teórico que serviu para as reflexões propostas ao longo do curso. E, por meio da análise dos textos, buscou-se compreender as concepções e intenções advindas do modelo que a instituição delineou para a educação estadual paulista. Ressalta-se que além dos textos, também foi analisada a proposta metodológica do curso que representa outro território de formação.

3.3.3 Ritualidades

As ritualidades são na perspectiva de Martín-Barbero (2009), o modo de construção de sentido que sustenta a comunicação, são diferentes ritmos e formas com que constituem-se as “*gramáticas da ação*” e do ler que “regulam as interações entre os espaços e tempos do cotidiano” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.19).

A leitura é uma prática social, portanto, cultural e o leitor é o lugar onde a multiplicidade cultural se reúne caracterizando as diferentes formas com que se lê em um dado tempo e espaço. A ritualidade é construída culturalmente pela interação de um sujeito

em diálogo com o texto no ato da leitura. Essa mediação coloca-se entre os textos e o leitor, caracterizando essa relação.

Os materiais disponíveis à leitura no curso analisado foram organizados com propósito definido, materializam as ideologias das instituições envolvidas e se apresentam num suporte virtual, dessa maneira busca-se conhecer como ocorreu essa formação, considerando as leituras dos seus cursistas. A cartografia desse percurso compreende a identificação dos modos como esses materiais foram apropriados pelos supervisores, quais diálogos puderam ser travados com os textos, uma vez que pertencem a um coletivo, a Supervisão de Ensino.

Para Lévy (2011, p.49) a produção de sentido remete a uma apropriação sempre singular de um leitor, emergindo “de efeitos de pertinências locais” e produzindo um novo pensar no exato momento em que é lido.

Para Goulemot,

o sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse *fora-do-texto* assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto. (GOULEMOT, 2011, p.108)

As práticas de leitura se construíram na história, assim como as ritualidades, o sujeito que interage e dialoga com o texto, para compreendê-lo leva ao texto todas as suas experiências e saberes, todo seu capital cultural.

Martín-Barbero (2004), apresenta em seus estudos alguns traços de leitura que marcam diferentes maneiras com que os povos na América Latina se apropriaram da cultura, chamou-as de leitura coletiva, leitura expressiva e, leitura oblíqua, desviada. Estes traços constituem-se como formas de interação e construção de sentido. Neste trabalho, esses traços foram incorporados como mais uma forma para evidenciar a maneira como os cursistas podem ter conduzido seus modos de ler, no entanto, não foram as únicas referências utilizadas. Tendo observado a multiplicidade de relações que os documentos apresentavam, buscou-se identificar, no discurso produzido nos fóruns, algumas evidências da interiorização ou não, das ideias e conteúdos trazidos pela leitura.

Esta mediação apresenta-se como um território movediço, pois nem sempre os discursos tornam claros os modos de ler do leitor, mas, considerou-se que quaisquer evidências seriam importantes na construção do percurso dessa formação.

3.3.4 *Tecnicidade*

É possível encontrar tecnologia desde os tempos mais remotos da história humana como a primeira pedra lascada para servir como arma de caça, a descoberta do fogo, e tantas outras que transformaram a vida dos homens. Desde que o homem passou a usar instrumentos que não eram mais naturais para facilitar a vida, a tecnologia existe. Entretanto, o ritmo com que as transformações tecnológicas intervêm no cotidiano da humanidade assumiu, desde meados do século XX, uma aceleração tão intensa que boa parte da população ficou à margem desse processo.

A educação escolar, por exemplo, manteve exclusivamente a estrutura de ensino presencial até início do século XXI quando, o acesso à internet ou mesmo aos equipamentos como computadores ligados às redes de comunicação, começam a ser disseminados. Não se afirma, contudo, que haja democratização no acesso, mas há um forte investimento para sua ampliação e difusão, pois a ideia de educação em massa, própria do conceito de educação escolar atinge, com a tecnologia, a maior extensão até hoje pensada. A “Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global” (CASTELLS, 2003, p.8).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.62) essa transformação em escala globalizada afeta a educação escolar de várias formas: exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, valorizando novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais; as finalidades da escola são mais compatíveis com os interesses do mercado, modificando seus objetivos e prioridades, assim como interesses, necessidades e valores; mudança nas práticas a serviço do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática, que promove alteração nas atitudes do professor e no trabalho docente.

Com a ampliação de novas formas de ensinar por meio das ferramentas tecnológicas de comunicação, com ênfase ao uso da internet, também se inserem as práticas da educação a distância vindo a provocar um choque de concepções e procedimentos didáticos em relação às antigas formas com as quais se ensinava, trazendo à tona conflitos geracionais quanto ao uso das ferramentas, adaptação às novas formas de comunicação, e mesmo quebra dos paradigmas sobre ensino e aprendizagem. A fim de compreender todas essas modificações observou-se o surgimento de pesquisas em diferentes campos como a neurociência, entre outras.

Como dizia Camões “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, assim, as práticas de comunicação sofrem transformações e, em nas tentativas de interação com esse novo universo comunicativo também são transformados os espaços e estes, por sua vez, tendem a transformar os sujeitos que neles interagem, pois um “novo padrão sociotécnico emerge dessa

interação” e esse movimento de interação consequentemente provoca mudanças mútuas (CASTELLS, 2003, p.10).

Segundo Martín-Barbero (2004), para se compreender as relações que a cultura estabelece com as tecnologias é preciso deslocar o ponto de vista para os modos de apropriação desta, no caso da educação a distância é necessário pensar nos ambientes virtuais, nas ferramentas que promovem os objetivos de ensino e aprendizagem e no uso apropriado da linguagem específica deste universo de comunicação.

No curso Gestão de Redes Públicas os Supervisores de Ensino foram submetidos a um espaço virtual de aprendizagem que só se concretiza quando o sujeito se insere nele, pois o virtual não pode ser situado geograficamente. Quando esses sujeitos organizam-se para uma mesma finalidade e se encontram neste ambiente estão “sem lugar de referência estável” e podem estar em toda a parte. Para Martín-Barbero (1996) o corpo é “des-espacializado” devido ao fluxo informacional, e a materialidade histórica se dilui.

O curso analisado realizou-se em ambiente virtual de aprendizagem - AVA, ou *Learning Management System* - LMS como é também conhecido. Esses sistemas são softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas que favorecem o ensino a distância. Há muitos AVAs disponíveis para uso comercial gratuito, como *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), TelEduc, AulaNet, entre outros.

O *Moodle* foi o ambiente utilizado pela USP e REDEFOR para a realização desse curso. As ferramentas do *moodle* oferecem atividades de escrita e de leitura, seus idealizadores compreendem que a aprendizagem desenvolve-se a partir das interações dos cursistas em atividades escritas, após as leituras propostas. Nesta relação entre leitura e escrita, a plataforma insere o uso de processadores de texto que na internet apresentam ampla variedade de ferramentas possibilitando a quem escreve a reescrita, a reformulação, revisão sem grande esforço e, todas essas situações são acompanhadas por um tutor que sempre que desejar, poderá intervir nas atividades por meio de *feedbacks*, essa intervenção pode ser direta ou programada. No *feedback* direto o tutor pode comentar a produção do aluno, orientando-o especificamente naquilo que produziu ou poderia ter produzido, já em um *feedback* programado são enviadas mensagens de incentivo padronizadas ao aluno sempre que este execute uma determinada tarefa.

Há diferentes atividades nesta plataforma como responder a uma pergunta específica, escrever uma reflexão a partir de um texto proposto, responder a questões de múltipla escolha, participação em fóruns, sendo que esses podem se destinar à discussão de um conteúdo,

emissão de opinião ou construção de um documento em pequenos grupos, todavia, é sempre possível incluir outras ferramentas.

Ao apresentar a tecnicidade como uma mediação, Martín-Barbero (2004), refere-se às formas com que a informação circula, criando novos espaços e valores que interferem nas relações do sujeito com a cultura. Não se detém a pensar nos meios, nos artefatos tecnológicos, mas nas relações, principalmente quanto ao conceito de rede, tão utilizado nessas discussões:

Virtuais de início, enquanto tecido que dá forma ao ciberespaço, como o sentido ontológico da potência, as redes se tornam reais quando são ativadas, usadas para negociar ou administrar, para navegar ou conversar. [...] Redes que são não só técnicas mas sociais[...] (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.260)

Essa ideia de rede é uma construção que insere-se numa lógica que é própria da internet, própria de uma cultura que só existe nesse espaço virtual e que se realiza quando ativada, portanto, dentro dos propósitos de quem a ativa.

Para Castells (2003), a “cultura da Internet é a cultura dos criadores da Internet” e, ao defini-la como uma cultura, entende-a no seu conjunto de crenças e valores que dão forma aos comportamentos, influenciando um coletivo a padrões repetitivos de comportamento dentro de instituições ou mesmo em organizações informais. Há duas características das redes, a primeira de que há liberdade frente a dimensão do ciberespaço, portanto pode-se expressar o que desejar, no entanto, em ambientes virtuais de aprendizagem a interface possibilita caminhos já pré-determinados e, como se apresentam de maneira intuitiva, tornam-se condicionantes a comportamentos repetitivos. E, a segunda característica é a possibilidade de qualquer pessoa formar uma comunidade e constituir a própria rede. Segundo Castells (2003, 37) “a pedra angular de todo o processo é a comunicação aberta do software, bem como todos os aperfeiçoamentos resultantes da colaboração em rede”, pois, na relação cooperativa estabelece-se um reconhecimento mútuo do que se produz neste espaço. Dessa forma, a rede cria comunidades virtuais que moldam os comportamentos por meio dos valores que embasam as relações da referida comunidade.

O universo virtual é, na verdade, uma grande teia que envolve os usuários permitindo-lhe apenas os movimentos que atendem ao objetivo da cultura hegemônica. As tecnologias, segundo Castells (2003) operam a partir de duas condições básicas:

Primeiro, os controladores conhecem o código da rede, o controlado não. [...] Uma vez na rede, o usuário médio torna-se prisioneiro de uma arquitetura que não conhece. Segundo, os controles são exercidos

com base num espaço definido na rede, por exemplo a rede em torno de um provedor de serviços da Internet ou a intra-rede de [...] uma agência governamental. Sim, a Internet é uma rede global, mas os pontos de acesso a ela não são. Se há filtros instalados nesse acesso, o preço da liberdade global é a submissão local. (CASTELLS, 2003, p.142)

Os ambientes virtuais de aprendizagem são espaços controlados por seus administradores e os passos dos usuários é totalmente acompanhado, uma vez que precisa de senha e *login* pessoal para movimentar-se no ambiente. No *Moodle* é possível ao administrador acompanhar a escrita de um texto pelo usuário, considerando seus registros e mudança de percurso na escrita, o que apagou e o que reescreveu. Cada movimento é marcado e definido numa ordem cronológica. Infelizmente, esses registros não estiveram disponíveis nesta pesquisa, mas existem para os administradores do ambiente.

A técnica apresenta-se como a mediação que impõem procedimentos, comportamentos e ritmos à produção de cada usuário, em relação aos estudos propostos no curso.

No próximo capítulo apresenta-se as análises dos fóruns de discussão e materiais do curso a partir das mediações da socialidade e institucionalidade.

4 AS MEDIAÇÕES PELO MOVIMENTO NA SOCIALIDADE E PELAS MUDANÇAS NA INSTITUCIONALIDADE

*[...] o opressor não seria tão forte
se não tivesse cúmplices
entre os próprios oprimidos[...]*

*Simone de Bouvoir
(2005, p.82)*

Neste capítulo analisaremos os fóruns de discussão do curso ao longo dos 4 (quatro) módulos tendo como mediação a socialidade e a institucionalidade do Mapa das Mediações de Martín-Barbero (2009).

Optou-se por dividir este capítulo em duas partes, a primeira denominada Socialidade, apresenta as análises nos fóruns a partir desta mediação e, a segunda parte, pela mediação da institucionalidade analisamos os materiais apresentados e como foram discutidos pelos cursistas. Todavia, ressaltamos que não foi possível a análise sem considerarmos as mediações da institucionalidade e da tecnicidade em todo percurso.

4.1 A Socialidade

Esta mediação é, para Martín-Barbero (2009), o espaço de ancoragem da *práxis comunicativa*, também o espaço de interação que possibilitou a cartografia das representações dos Supervisores.

O início deste curso trouxe, já em seu texto de apresentação, sua metodologia e ressalta por meio do método instrucional PBL (*Problem-based learning*), que os cursistas são desafiados “[...] a aprender a aprender (*learn to learn*), trabalhando cooperativamente em grupos na busca de soluções para problemas reais” (LIBONI, 2010, p.7).

Esse trabalho cooperativo pressupõe que a aprendizagem seja construída numa relação dialógica, que para Bakhtin

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Cada cursista comparece aos fóruns assumindo uma dupla posição: como “ouvinte” e como “falante”, todavia ambas serão sempre indissociáveis, ou seja,

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p.272).

Nos fóruns essa relação deve ser ativa, apresentar-se viva e, num fluxo de constante troca de informações, promover a ampliação das reflexões, seja na concordância ou na objeção, mas, ressalta-se, que só haverá resposta se houver compreensão. O diálogo é definido pela “alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes”, dessa forma, ao término de um enunciado inicia-se um novo enunciado em resposta, e esta, provoca o repensar, a reorganização do argumento para a construção de novo enunciado (BAKHTIN, 2003, p.275).

O objeto do conhecimento é, por sua vez, moldado na relação entre as experiências das supervisoras em sua prática cotidiana e os conteúdos trazidos pelos textos propostos em cada módulo, remetem a uma observação mais cuidadosa sobre a interação nos fóruns, uma vez que esta é guiada por questões problematizadoras que vão delineando o objeto apresentado.

No entanto, é preciso destacar que, ao propor as problematizações, o tutor estabelece uma relação única no discurso proposto, pois há na sua emissão uma carga valorativa, subjetiva e intencional que direciona a resposta do seu interlocutor. Observa-se que na organização do curso, ainda que conduzida por uma metodologia que parte de problemas reais, a proposição das questões e problemas partiram do próprio curso, por meio do Tutor. O curso, desta forma, evidenciou os problemas pela voz institucional que direcionou e conduziu o diálogo. A esse respeito, como alerta Martín-Barbero “Todo sujeito está sujeito a outro e é ao mesmo tempo sujeito para alguém. É a dimensão viva da sociabilidade atravessando e sustentando a dimensão institucional, a do “pacto social” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 306).

No que diz respeito ao “pacto social” pode ser compreendido como a forma de interação que possibilita o diálogo entre esses sujeitos e destes com a instituição. Essas interações podem constituir-se dialógicas ou dialéticas. Acredita-se que questões precisam ser respondidas e as respostas questionadas, representando o movimento de construção do conhecimento sempre guiado pela *práxis*, uma vez que a relação ocorre em espaço de formação institucional e evidencia questões objetivas e subjetivas da Supervisão de Ensino. A *práxis*, segundo Kosik (2011, p. 222), “é ativa, mas é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente”, no

entanto, adverte o autor [Kosik] que se a prática construída no cotidiano apresentar-se como repetição mecânica tem-se a *práxis* coisificada cuja visão é de que as ações não podem ser modificadas. Para Kosik (2011, p.83) a “cotidianidade é o mundo *fenomênico* em que a realidade se manifesta de certo modo e ao mesmo tempo se *esconde*” e esse jogo de cena é encontrado no diálogo dos fóruns.

Por meio da socialidade pode-se olhar mais atentamente para a trama dialógica considerando as características do campo, a *práxis* e as representações das cursistas frente aos conteúdos propostos para discussão.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem o fórum de discussão é um espaço também virtual que só existe no encontro. Cada cursista está fisicamente em espaço e tempo diferentes, no entanto, no encontro virtual espaço e tempo se misturam, uma vez que não acontece na presença de corpos físicos, mas na interação de pensamentos, possibilitada pelo diálogo. A dialogicidade em Bakhtin (2006) compreende um conceito complexo, tanto quanto o pensamento humano. Nesse diálogo, os sujeitos interagem por meio de enunciados que são construções pertencentes há um tempo e espaço definidos social e historicamente, mas que não são puros ou neutros, uma vez que fundiram-se a partir de uma multiplicidade de enunciados. Assim, estes fóruns são marcados pela linguagem que, em si mesma, é um campo de forças opostas que pressupõem um movimento de fala e escuta, conforme explica Bakhtin (2006)

A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é a orientação ativa do falante. Este processo efetiva-se em dois planos: de um lado a enunciação de outrem é colocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama de fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa) um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a réplica [...]. Qualquer que seja a expressão funcional de um determinado contexto [...] nele discerniremos claramente essas duas tendências: o *comentário efetivo*, de um lado, e a *réplica*, de outro. Habitualmente, um dos dois é dominante. O discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas (BAKHTIN, 2006, p.151).

Para o autor o diálogo prescinde de um conhecimento mínimo do sujeito sobre o objeto da enunciação, a partir do qual é possível orientar sua resposta, realizando o encontro e essa relação é viva, por isso dinâmica, é humana, por isso complexa e tensa, porque se estabelece no espaço das forças ideológicas. Os fóruns são espaços privilegiados para a análise desse encontro.

No fórum de abertura do Módulo I do curso foi proposto comparar as condições da educação no Brasil com a de São Paulo, a partir da seguinte questão:

Em comparação com o Brasil como está a educação no Estado de São Paulo?

O movimento dialógico pressupunha uma resposta ao tutor, bem como ainda, que outro cursista comentasse e, conseqüentemente, interagisse. Contudo, nem sempre isso ocorreu, no entanto, identificamos em algumas interações aspectos do cotidiano da supervisão conduzindo o diálogo, como podemos observar:

Embora o Estado de São Paulo tenha investido na melhora da qualidade do ensino, através de inúmeros projetos pedagógicos, recursos materiais para as escolas, construções de escolas, melhorias e outras e principalmente na formação continuada para os docentes, a implantação e implementação das políticas públicas, desde 1996, ano em que iniciei na rede estadual, observo que estas sempre são seguidas de diretrizes que na maioria das vezes tem prejudicado os principais responsáveis pelas mudanças na aprendizagem dos alunos, os próprios docentes. Quando se trata dos resultados, observamos no último SARESP a inclusão de dois dos indicadores de resultados em um (básico e adequado), em adequado. Apenas 20% da rede mereceu aumento de salário, enquanto 80% da rede aguarda a oportunidade de fazer a prova. Sem falar que é legítimo o processo de remoção, porém quem participa dele não tem direito a participar do Mérito. A qualidade da educação também passa pela qualidade das condições (CURSISTA 14 – FÓRUM 1 – MÓDULO I).

Concordo com você [...]. Acredito que a avaliação por Mérito, seja válida, mas que isso seja para todos. Acredito também que todos que participaram e foram aprovados, deveriam ser contemplados pelo aumento. Pois temos na rede pessoas capacitadas que foram aprovadas e não receberam o aumento, e pessoas capacitadas que nem puderam realizar a avaliação (CURSISTA 9 – FÓRUM 1 – MÓDULO I).

A cursista 14, em sua resposta ao tutor reconhece que existe um movimento a favor da melhoria da qualidade do ensino com observações construídas ao longo do seu tempo de trabalho na rede pública e critica a mudança nos critérios de classificação dos resultados do SARESP que agregou dois níveis de proficiência em um único. Segue mostrando que o Estado utiliza-se dos dados de acordo com a sua conveniência, registrando sua indignação frente aos critérios utilizados pelo sistema de promoção²¹ instituído que acabou por prejudicar, mais uma vez os professores. Na ocasião, para um professor (ou supervisor) ser promovido passaria por prova escrita e, mesmo atingindo a nota de aprovação (6,0), somente 20% daqueles que atingissem as melhores notas teriam o aumento salarial de 25%. Imediatamente a Cursista 9 coloca-se solidária, discordando dos critérios para esta promoção. Nota-se que o elo entre o primeiro e o segundo enunciado é uma situação política de

²¹ Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009 que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

discordância e incômodo para ambas; não se identifica neste diálogo o objeto proposto à interação, mas um novo objeto foi tomado no discurso.

Em outro fórum (Módulo II – Fórum 5) o objeto de estudo conduz o diálogo e, uma nova situação de conflito entre a supervisão e a instituição emerge, principalmente porque o objeto é o perfil dos supervisores de ensino. A discussão parte da seguinte questão:

Qual a importância no trabalho dos supervisores do monitoramento e das avaliações de impacto?

A atuação da Supervisão não se restringe ao aspecto técnico e administrativo, apesar de não estar desvinculada do atendimento a estes setores, a responsabilidade da supervisão assume uma posição social e política muito ampla, enquanto líder, que procura impulsionar a execução das atividades propostas pelas políticas educacionais, analisando os resultados alcançados, e verificando se os mesmos são indicadores do impacto causado pela implementação de políticas públicas. Obvio está que a participação dos supervisores em estudos e elaboração de políticas públicas [...] é necessária. [...], na análise e investigação do impacto das políticas públicas no sistema, propondo caminhos que visem a superação das dificuldades educacionais, o sucesso educativo deixará de ser uma quimera. (CURSISTA 3 – FÓRUM 5 – MÓDULO II)

Concordo com sua afirmativa quanto ao papel do supervisor de ensino, em relação aos estudos e elaboração de políticas públicas, bem como do conhecimento que este tem por atuar na base do sistema educacional. Porém, o que assistimos é este profissional, cada vez mais, sendo limitado na atuação profissional. (CURSISTA 14 – FÓRUM 5 – MÓDULO II)

Realmente [...], precisamos ser mais ouvidos e valorizados profissionalmente, uma vez que "somos olhos, ouvidos e voz do sistema" em contato como universo escolar. (CURSISTA 3 – FÓRUM 5 – MÓDULO II)

A Cursista 3 responde ao tutor reconhecendo a liderança no perfil da Supervisão de Ensino e aponta que sua atuação não deve restringir-se ao cumprimento de ações técnicas e administrativas, mas como avaliador dos impactos causados pelas políticas públicas. A Cursista 14 responde à Cursista 3 referindo-se ao Supervisor de Ensino como “este profissional”, assumindo seu estatuto de cursista, uma vez que seu cargo de origem é a Direção de Escola, na ocasião substituindo na Supervisão de Ensino e evidencia as limitações dos supervisores em sua atuação profissional, o que é possível no cotidiano do trabalho. Em resposta, a Cursista 3, com o uso dos recursos gráficos, traz em seu enunciado a presença da

ironia frente ao perfil da supervisão delineado pela instituição e o que as supervisoras observam no seu cotidiano, nota-se um duelo entre forças opostas, as centrípetas (unificadoras) e as centrífugas (heteroglossia).

Estas forças aparecem no discurso desestabilizando a aparente normalidade de relações estabelecidas no espaço de ação dos supervisores mostrando que a homogeneização é ilusória e que as forças hegemônicas encontram resistência, mesmo que não ecoem uníssonas em todo o fórum (BAKHTIN, 2002, p.88). É no embate entre essas forças opostas que o discurso se constrói, materializando-se nos enunciados. O jogo de forças pode ser compreendido quando a cursista 3 ao dizer “[...]precisamos ser mais ouvidos [...] somos olhos, ouvidos e voz do sistema[...]” faz emergir a contradição entre a instituição que tem nos Supervisores seus “olhos e ouvidos” sobre a rede e, nem assim os ouve.

Há momentos em que as forças centrípetas aparecem, são vozes que reproduzem o discurso oficial, como é possível observar a seguir (Módulo I, Fórum 2), após a questão proposta:

Em comparação com o Brasil como está a Educação no Estado de São Paulo?

Acredito que nós, educadores, somos co-responsáveis pela qualidade da educação que oferecemos a nossos alunos. Precisamos unir nossas forças para defendermos e buscarmos uma escola de qualidade. (CURSISTA 16 – FÓRUM 2 – MÓDULO I)

[...]compartilho com você. Nós educadores temos uma responsabilidade muito grande. Não adianta apenas melhorar os cursos de graduação, pois os alunos que vão para esses cursos, são certamente em sua maioria aqueles oriundos dessa escola de baixa qualidade, acaba virando um círculo vicioso. Para a melhoria da qualidade da educação é necessário que haja um bom trabalho de base, as famílias precisam valorizar a educação para auxiliar a equipe escolar. (CURSISTA 9 – FÓRUM 2 – MÓDULO I)

As representações acerca da baixa qualidade como responsabilidade dos educadores, a necessidade das famílias valorizarem a educação e auxiliarem na escola demonstram que as vozes institucionais também aparecem nos enunciados. A força centrípeta fala mais alto neste espaço e não há questionamentos ou contrapontos, todavia, a voz da supervisão aparece, não tão marcada, ao valorizar-se profissionalmente, mostrando-se importante no “trabalho de base”, como registra a Cursista 9. Ao reafirmar sua importância, as supervisoras trazem à tona aspectos históricos da sua trajetória, as mudanças constantes de perfil demonstram que não têm clareza da sua real importância frente aos caminhos da educação.

Em outro momento no Módulo III, o Tutor apresenta para a discussão uma metodologia denominada “Gestão à vista”, trata-se de uma prática desenvolvida por empresas japonesas que estimulam a prática do controle por meio da divulgação pública dos indicadores de desempenho alcançados por todos. A questão proposta neste Fórum 4 do Módulo III, foi:

Prezadas cursistas,

Uma metodologia usada pelas organizações para verificar se o desempenho organizacional foi considerado adequado pela comunidade foi denominado no Brasil de “Gestão à Vista”. Neste modelo, divulgam-se os principais indicadores organizacionais para cada setor. Publica-se em murais, indicadores de desempenho de setores, mostrando para a comunidade interessada na instituição, por exemplo, indicadores de absenteísmo, respeito às normas (padrões), custos, dentre outros.

Discuta se este modelo é adequado à unidade escolar. Qual a reação da comunidade se a escola começar a publicar indicadores de desempenho da direção, dos alunos, dos professores e de gestão? Quais os pontos positivos e negativos desta metodologia?

Boa discussão!

A proposição, assim como os textos que a embasam, traz a voz institucional com as ideias que vinham sendo implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e que se formalizaram com a Reestruturação da rede²². A força da proposta se contrapõe à *práxis* que se constituiu no âmbito da educação básica pública, como pode ser observado:

Todos os tipos de metodologia têm aspectos que podem ser considerados positivos ou não, depende do contexto onde é empregado. A "Gestão à Vista" não foge a regra, para contribuir efetivamente com o processo e resultados da unidade escolar, a divulgação pura e simples dos resultados dos indicadores sem que estejam alinhados com outras condições e elementos da organização, poderá gerar apenas constrangimentos e baixa auto-estima. [...], é essencial também que o planejamento dos trabalhos sejam efetuados coletivamente e conste nos contratos didáticos estabelecidos com a comunidade escolar referências ao processo avaliatório em todas as suas dimensões, como será divulgado os seus resultados, sempre com muito cuidado para que esse instrumento seja uma instância mediadora e reguladora do processo de análise do desempenho institucional (CURSISTA 5 – FÓRUM 4 - MÓDULO III).

A Cursista 5, em seu enunciado, pondera que entre a proposta feita pelo tutor e sua experiência como Supervisora de Ensino de uma rede pública de Educação Básica, que realidade parece distante dos conceitos propostos. Utiliza-se de palavras que reafirmam essa ponderação como: “[...] positivos ou não, depende [...]” e, ao longo do enunciado “com muito cuidado para que” e ainda traz argumentos que vão sendo enumerados para justificar sua ponderação. A Cursista 13 responde ao tutor na sequência denota em seu enunciado uma posição mais definida de seu descontentamento frente às propostas feitas pelo tutor:

²² Decreto n.º 57.141 de 18 de julho de 2011

Acredito ser interessante a utilização da formulação de indicadores visuais, desde que seja possível perceber o nível de comprometimento de cada instância responsável pelas ações educativas sejam elas: equipe gestora, docentes, funcionários, alunos, pais, comunidade, políticas educativas, diretorias, secretaria da educação, Conselho Estadual, etc., tirando o peso que incide somente sobre as equipes escolares, como se as políticas públicas e órgãos administrativos pudessem ficar de fora desse processo.

De certa forma, tem sido realizada uma política de responsabilização única e exclusiva das equipes escolares, ficando de fora desse contexto a responsabilidade que os pais ou responsáveis pelas crianças devem ter sobre seu desempenho escolar e acompanhamento. [...] (CURSISTA 13 – FÓRUM 4 – MÓDULO III)

A Cursista 14 responde à Cursista 13 mantendo vivo o diálogo e trazendo, mesmo que de maneira tímida, uma força contrária à estabilidade aparente, como pode ser observado:

Concordo com você que a política de responsabilização está sendo unicamente para as equipes gestoras. Enquanto a Educação for política de governo e não de Estado muitos caminhos trilharemos para chegarmos a gestão à vista. Observamos sim a cada mandado eleitoral propostas distantes das diretrizes desta gestão. (CURSISTA 14 – FÓRUM 4 – MÓDULO III)

Em meio a esse diálogo aparece a Cursista 8, que assumindo seu estatuto de Supervisora de Ensino e, rompendo com a lógica proposta que é responder ao Tutor, responde para a Cursista 5 evidenciando as reais questões que a incomodam no campo educacional e o faz apoiada nos demais supervisores de sua Diretoria de Ensino quando diz “[...]Quero ainda registrar aqui no fórum algumas de nossas considerações feitas em discussão na DE, durante a semana”, como segue:

[...] Quero ainda registrar aqui no fórum algumas de nossas considerações feitas em discussão na DE, durante a semana.

O termo **gestão à vista** está ligado a um conceito de gestão empresarial, ligado ao toyotismo, que teve origem na montadora Toyota, com o objetivo de produzir mais em menor espaço/tempo, menor investimento em ferramentas, menor esforço humano na fábrica. O sistema Toyota de produção tem como premissa básica a eliminação do desperdício e sua base de sustentação é o *just-in-time* (JIT) e a automação (Jidoka). Se nos aprofundarmos um pouco mais no Sistema Toyota de Produção (STP) vamos nos deparar com o controle de qualidade Zero de defeitos (CQZD), etc. Com base no trabalho de Vitor Henrique Paro Administração escolar: Introdução Crítica, onde o autor defende a ideia de que é necessário diferenciar a administração empresarial e administração escolar, uma vez que os fins de ambas são contrários, quero levantar a seguinte questão:

1- qual é o objetivo da adoção do modelo gestão à vista na unidade escolar? Aferir resultados para a bonificação ou melhorar a qualidade do ensino? Ou estamos falando apenas de economia nos gastos que se tem com a educação?

2- Gestão à vista nos moldes do (STP) Sistema Toyota de Produção? Qual é a natureza da produção escolar? Autonomia?

Agora detenhamo-nos nas questões que foram propostas neste fórum. Como vamos falar do desempenho de professores e publicar tais indicadores quando as condições de trabalho são precárias?

A unidade escolar pode ser comparada a uma empresa? Paro nos diz:

Assim, o tipo de gestão escolar constituindo à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. (PARO, 2001, p. 150).

Quero deixar claro que não sou contrária a nenhum tipo de controle ou gestão à vista, compartilhada, etc. Sou contrária ao uso de controles que não levam em conta as especificidades da escola, e que podem ser usados apenas para escamotear os verdadeiros objetivos das políticas públicas neoliberais. [...] ***“a escola assume um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. Em contrapartida, a prática da administração escolar, entre nós, revela-se conservadora precisamente porque mantém esses objetivos apenas no nível do discurso”.*** (PARO, 2001, p. 150)

[...]Portanto, a questão é: Devemos construir num esforço conjunto nosso modelo de gestão. Não sou contrária a nenhum modelo ou prática, desde que atenda de fato aos interesses de uma educação de qualidade, que vise a formação integral de nossos alunos, que contribua para a felicidade das pessoas. [...] Quanto a reação da comunidade escolar é preciso considerar o contexto e a cultura da comunidade onde a escola está inserida. Mas não podemos nos esquecer que vivemos um momento onde a escola tem sido alvo de intensas críticas e que os professores têm sido responsabilizados pela má qualidade da educação. Este é um fator que merece atenção. [...] (CURSISTA 8 - FÓRUM 4 - MÓDULO III)

A força centrífuga surge na voz do coletivo de Supervisores de Ensino representados por esta Cursista [8], que chama atenção para a proposta de cunho neoliberal que está sendo apresentada. Nesse diálogo, pode-se evidenciar que, mesmo quando a força centrífuga se manifesta, trazendo outras vozes com a intenção de desestabilizar o discurso das forças unificadoras, perde sua intensidade até desaparecer, pois não houve resposta a esta interlocução quanto às demais cursistas, não mais se posicionaram contrárias ao proposto pelo tutor. As discussões foram interrompidas no âmbito do fórum, demonstrando que a força centrípeta ressurgiu e restabeleceu a aparente estabilidade, pois a indiferença das demais nesse diálogo não pode ser entendida como a falta de resposta, mas como uma estratégia que trouxe à tona, as complexas relações que existem no âmbito da instituição.

É possível observar que o enunciado se constitui em um complexo processo de interação, fruto de um projeto discursivo e o jogo de forças próprio de uma esfera comunicativa. No campo educacional há muitas questões que dividem opiniões, experiências

divergentes, vozes sociais múltiplas que constroem a tessitura do discurso. Neste campo há um léxico que lhe é próprio e que assume contornos mais específicos como na Supervisão de Ensino. Um exemplo concreto é o conceito de burocracia que, no campo empresarial difere do campo educacional, como se observa nos enunciados trazidos pelas Supervisoras quando lhes foi dada a tarefa de reconstrução do conceito no campo educacional. A questão proposta pelo tutor, no Fórum da 2ª semana do Módulo III, foi:

Prezada cursista,
A administração pública procura garantir que **“todos são iguais perante a regra”**.
Para garantir este princípio criou um modelo de gestão denominado burocracia.
Esse sistema de governo garante que todos terão tratamento igualitário? Discuta com base na sua experiência os benefícios e os problemas deste modelo na escola pública.

Bom trabalho!

Após a questão apresentada esperava-se que as cursistas evidenciassem o conceito de Burocracia do texto base e que a discussão fosse feita com apoio na experiência, ao que a Cursista 16 respondeu:

Segundo Weber as vantagens da burocracia consistem em :

- Racionalidade em relação ao alcance dos objetivos da organização ;
- Precisão na definição do cargo e na operação, pelo conhecimento exato dos deveres;
- Rapidez nas decisões, pois, cada um conhece o que deve ser feito, por quem e as ordens e papéis tramitam através de canais preestabelecidos;
- Univocidade de interpretação garantida pela regulamentação específica e escrita. A informação é discreta, já que é passada apenas a quem deve recebê-la;
- Uniformidade de rotinas e procedimentos que favorece a padronização, redução de custos e de erros, pois os procedimentos são definidos por escrito;
- Continuidade da organização através da substituição do pessoal que é afastado;
- Redução no nível de atrito, entre as pessoas, pois cada funcionário conhece aquilo que é exigido dele e quais os limites entre suas responsabilidade e as do outro;
- Constância, pois os mesmos tipos de decisão devem ser tomados nas mesmas circunstâncias;
- Subordinação dos mais novos aos mais antigos dentro de uma forma estrita e bem conhecida, de modo que o supervisor possa tomar decisões que afetam o nível mais baixo;

- Confiabilidade, pois o negócio é conduzido de acordo com regras conhecidas. As decisões são previsíveis e o processo decisório elimina a discriminação pessoal;
- Benefícios sob o prisma das pessoas na organização, pois a hierarquia é formalizada, o trabalho é dividido entre as pessoas de maneira ordenada, as pessoas são treinadas para se tornarem especialistas em seus campos;
- As pessoas podem fazer carreira na organização em função de seu mérito pessoal e competência técnica.

Mediante isso, podemos observar que as instituições possuem leis ou regras a serem seguidas, mas vivemos no setor público específico da educação, um antagonismo, entre o formalismo exagerado, apego as normas, falta de autonomia para os gestores, de um lado, e falta de planejamento e de instrumentos de melhoria mais estruturantes, do outro lado. O grande desafio de todo setor público é o de superar esse antagonismo. (CURSISTA 16 – FÓRUM 2 – MÓDULO III)

O enunciado traz as principais ideias contidas no conceito de burocracia do texto base, no entanto, a forma dada ao texto remete a um *checklist*, ou seja, apresenta a ideia de que cada um desses aspectos não pode ser esquecido como em uma lista de fazeres e, em cada um, descreve aspectos numa perspectiva empresarial, ao final enuncia que há diferenças no espaço público. Após evidenciar a contradição, devolve à instituição a própria desordem mostrando que, de um lado, há gestores sem autonomia e, de outro, a ausência de planejamento e ingerência quanto à sua estrutura. Nesta resposta percebemos um movimento de resistência frente ao discurso trazido pelos materiais do módulo III que afloram o aspecto da administração e, dessa forma, atingem um ponto frágil da Supervisão de Ensino que oscila entre seu papel pedagógico e administrativo.

Na sequência, temos o enunciado da Cursista 1 que, ao responder ao tutor, o faz dirigindo-se à Cursista 16 (acima) trazendo a voz da supervisão:

Olá, [Cursista 16] gostei muito da sua resposta, por isso quero dialogar com ela neste fórum.

A priori todos são iguais perante a lei, ou perante a regra, como se queira. Porém ainda testemunhamos não só atitudes de racismo como exclusão de deficientes, humilhação, bullying. Conclusão: nem todos são iguais perante a regra; a regra do lobo e do cordeiro, a metáfora do mais forte ainda vigora e predomina em muitos sistemas, na administração pública, especialmente na organização política, mas não só até na organização escolar ainda existem situações de ofensa a alunos mais lentos, com dificuldades, ritmos e a famílias de condição socioeconômica ou cultural desfavorecida, que são preteridas a outras de nível mais elevado, por exemplo, no caso de vaga ou período de estudo (turno).

Quanto às vantagens da burocracia é certo que a racionalidade, a precisão, a uniformidade de rotinas e a hierarquia são, até certo ponto, importantes porém, quanto à rapidez, há controvérsias. A organização burocrática emperra o andamento de processos, decisões bem como o tempo de

aprovação de legislações, que devem percorrer etapas que acabam por tornar o ritmo burocrático moroso e, não raro, ineficiente, sob alguns aspectos. Nada garante que os benefícios também atinjam as pessoas merecedoras. Teoricamente a organização burocrática organiza sistematicamente documentações, vida funcional, registros, e a relação numa repartição contudo, concordo com você quanto ao perigo do formalismo exagerado, do apego às normas, falta de autonomia para os gestores, na instituição escola. Por outro lado, a falta de planejamento e de instrumentos estruturantes pode se tornar um perigo, de deixar que subjetividades e escolhas arbitrárias predominem nas organizações tanto da administração pública quanto privada. Reitero sua posição de que o grande desafio do setor público é o de superar esse antagonismo, criando mecanismos mais eficazes e eficientes de organização e administração. (CURSISTA 1 – FÓRUM 2 – MÓDULO III)

A voz que enuncia aqui evidencia o antagonismo na forma com que vai tecendo o enunciado “A priori....., porém...”, em todo corpo do texto há forte presença da dualidade, concordância e discordância por meio de expressões que trazem “Teoricamente.....contudo” e conclui desconstruindo a premissa de que “todos são iguais perante a regra”, posicionando-se contrariamente ao proposto no texto base.

Observa-se que a enunciação vai se configurando de acordo com o estatuto daquele que enuncia, ou seja, os diferentes lugares ocupados pelos sujeitos da enunciação interferem na atividade responsiva, bem como as relações que se estabelecem dentro deste espaço de diálogo. Dessa forma, podem assumir o estatuto de cursistas ou o estatuto de Supervisores de Ensino quando manifestam a forma como vêem a realidade e, ao mesmo tempo a criam. O texto é sempre fruto de uma posição, de uma resposta a algo e a alguém. Para Bakhtin (2003, p.312)

A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos) (BAKHTIN, 2003, p.312).

Nesse sentido, o enunciado está sempre relacionado com enunciados de outros em relação ao objeto que discutem, as relações dialógicas revelam os valores e as posições daqueles que enunciam, para Bakhtin (2003, p.331), “a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica”.

Nos espaços virtuais assíncronos o diálogo não acontece apenas entre dois cursistas, há diferentes vozes que dialogam umas com as outras num movimento que pode ampliar-se e, assim, delinear o sentido trazido pelos cursistas. A voz do Tutor, ou a voz institucional não são as únicas, tampouco a mais ouvida. Por meio da linguagem e do léxico, os Supervisores de Ensino traduzem conhecimentos de um espaço por eles conhecido e podem, fazendo uso

desse conhecimento, estabelecer um diálogo cujas vozes não têm sentido para o Tutor que mesmo representando a instituição, desconhece o real teor do que se discute neste espaço. A relação de “falantes” e “ouvintes” assumidas pelos cursistas no diálogo deixa claro que as forças centrípetas estão presentes, mas num embate constante com as forças centrífugas trazidas por eles em resistência.

A voz institucional a princípio, coloca-se apenas como falante, não há resposta às questões propostas pelos cursistas ao longo do curso, portanto, não há diálogo entre eles e a instituição. Concordando com Bakhtin (2003, p. 333), “para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*.” As perguntas propostas pelo curso provocam respostas dos cursistas para eles próprios. O Estado promoveu essa formação com vistas a atender seu projeto de reestruturação que, na verdade, está vinculado às reformas neoliberais promovidas em âmbito mundial.

4.2 Institucionalidade

Os anos de 1990 foram marcados por profundas mudanças desencadeadas na década de 1980 com sucessivas reformas e planos econômicos que caracterizaram a crise marcada pela inflação galopante e o aumento das dívidas, interna e externa do país. Estávamos frente à crise do próprio capitalismo mundial cujas conseqüências influenciaram os países latino americanos mudando o rumo das políticas públicas. Nesse momento o neoliberalismo avançava com reformas e programas sociais, sendo enfatizadas, segundo Draibe (1993), as propostas de descentralização, privatização e focalização dos programas sociais.

O processo de globalização derrubou as fronteiras para o interesse econômico, nesta perspectiva, a lógica imposta afetou as empresas privadas e as públicas, bem como seus diferentes setores, entre eles a educação. A partir dessa realidade a gestão no setor público passa por reestruturações que definem uma nova maneira de ser do setor público, impondo mais agilidade e eficiência ao serviço prestado. Este quadro ampliou as transações de capital, nacionais e internacionais, para a expansão do mercado, para tanto, as políticas públicas, principalmente na educação, criaram novas regulações para submeter “em âmbito nacional e local, as escolas, os professores [e] o currículo” à esse novo modelo (MAUÊS, 2009, p.474).

Segundo Mauês

Com a reforma que o Estado (em âmbito mundial) se submeteu para se adequar à globalização transnacional, ou a uma nova fase do capitalismo,

houve a desregulação de grande número das normas existentes e, consequentemente, o estabelecimento de novas regulações que pudessem, dentro de outra lógica, restabelecer o equilíbrio necessário para o funcionamento do sistema. (MAUÊS, 2009, p.474)

O foco para alterar o funcionamento do sistema estava na administração que, pela nova lógica deveria ser descentralizada e mais aberta. Surge na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP ações como a terceirização dos serviços de limpeza em detrimento à abertura de novo concurso público para o setor de serviços, por exemplo. O Estado entende que no âmbito da educação deve cuidar apenas de ações pedagógicas e, os serviços de manutenção não cabem neste quesito.

Nesta lógica, cabe ao Estado apenas “estabelecer as metas a serem atingidas criando mecanismos de controle dos resultados obtidos”, afastando-se definitivamente da condição de executor, definindo-se como um Estado-regulador ou Estado-avaliador (MAUÊS, 2013, P.475).

O nascimento do Estado-regulador traz regras e normas de conduta para todos os atores envolvidos, o que pode ser constatado no Decreto nº 57.141 de 8 de julho de 2011 em que o Governador do Estado de São Paulo reorganizou a Secretaria de Estado da Educação e, nesta norma foram definidas as competências e atribuições para os profissionais que atuam nessa esfera pública. Para Maroy (2005 apud MAUÊS, 2009, p.475) a regulação

inclui o sentido de “autoridade reconhecida”, isto é, institucional e política. Ou seja, o conjunto das regras é formulado por um poder que é aceito e que representa, em última instância, o Estado, o governo, ou, no caso do sistema educacional, em nível intermediário, o secretário de educação ou, ainda, em nível local, o diretor da escola.

As características apresentadas por Maroy (2005 apud MAUÊS, 2009), justificam a pertinência, na perspectiva do Estado, em se organizar um Curso de Gestão de Redes Públicas nos anos de 2010 e 2011 à Supervisores de Ensino, Dirigentes Regionais e Diretores de Escola, uma vez que, estes atores representam o Estado e possuem a “autoridade reconhecida” no âmbito do campo educacional, pois representam a instância de seu papel, não necessariamente como autoridade pedagógica ou acadêmica. Assim, observamos que a política pública foi tecendo a teia que colocou todos os profissionais da educação neste novo sistema legitimando-se pela voz dessas lideranças.

É importante deixar claro que esse movimento não se restringe às políticas públicas do Estado de São Paulo, também em âmbito federal (nacional) tem-se as raízes que dão sustentação a esse discurso neoliberal, como pode ser identificado no texto da Constituição

Federal de 1988 que no inciso VI do Artigo 206 preconiza “gestão democrática no ensino público[...]” e, no âmbito da cultura, o Artigo 216 registra:

O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

A descentralização e a gestão participativa surgem como solução às questões de eficácia e eficiência do gasto, ou seja, os problemas chegavam mais próximos da gestão que, doravante, contaria com a participação e decisão coletiva da sociedade, ao que foi denominado por gestão democrática. Paralelamente à promulgação da Carta Magna, a crise do capitalismo assombrava o mundo desenvolvido e, em âmbito federal e estadual, o que se via era o “enxugamento” da máquina, o fim do “elefante branco” ou, simplesmente a redução dos empregos de fachada e cabides políticos existentes nas empresas estatais que não exerciam, de fato, a gestão eficiente e eficaz.

Para Mauês (2009), as regulações podem apresentar-se de múltiplas formas e um dos sentidos que mais observamos na reestruturação da Secretaria de Estado da Educação foi a implantação de uma gestão pública cujos princípios da descentralização ampliaram a aparente autonomia das Diretorias de Ensino e das Escolas, além disso, o conceito de parceria articula as ações de desenvolvimento de projetos locais que não estão vinculados à gestão central. Na parceria os recursos sustentam projetos que enriquecem e ampliam o currículo de escolas ou de Diretorias de Ensino, todavia, os resultados alcançados pelos alunos no desenvolvimento do currículo oficial são controlados pelo Estado por meio das Avaliações Externas (por exemplo: o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar). Assim, a essência das políticas públicas tem sido a gestão descentralizada e a avaliação.

Esse quadro foi reproduzido na formação dos Supervisores de Ensino por meio do Curso Gestão de Redes Públicas, cujo currículo foi elaborado pela Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP campus de Ribeirão Preto, sendo assim, deste campo nasceu a ideologia que permeou a proposta de formação dos Supervisores de Ensino.

A Institucionalidade dentro do mapa das mediações de Martín-Barbero (2009), representa uma rede de poder cujo pensamento único busca transformar as matrizes culturais dando-lhes o formato da lógica de produção. Neste curso a mediação aconteceu por meio dos textos propostos materializando-se também em sua metodologia a qual representa outro território de formação, pois o movimento para a construção do pensamento conduziu por um

caminho pré-definido, cerceando a reflexão crítica. Ainda neste curso, os tempos para o fazer e o pensar apresentaram-se em ritmo metódico e intenso, definindo as condições de produção do conhecimento. O tempo reduzido para reflexão sobre assuntos desconhecidos dos cursistas, complexos como os do campo da administração e da economia, talvez tenham sido um condicionante perigoso. Ao colocarem as experiências em confronto com as teorias apresentadas, os Supervisores distanciaram-se do espaço real de atuação, podendo ter sido conduzidos à concordância e reprodução das ideologias institucionais.

Os textos neste curso de formação trouxeram os valores e ideologias da esfera por onde circularam, dessa forma, como em Certeau (2008, p.261), “o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se *imprimir* pelo texto e como o texto que lhe é imposto.”

Conforme foi apresentado na ementa do Módulo I do curso:

Este curso tem como objetivo a melhoria do exercício das funções dos Supervisores do Estado de São Paulo nas escolas, especialmente frente às mudanças propostas pela SEESP com a Proposta Curricular que está sendo implementada como política relevante para o esforço de melhoria das aprendizagens dos alunos da rede pública estadual. O curso pretende propiciar a constituição de competências profissionais para a gestão administrativa e pedagógica da escola, incluindo as vertentes de formação dos profissionais de educação na escola e de gestão que o Supervisor deve desempenhar.

Na proposta evidencia que seu objetivo é aperfeiçoar as competências profissionais dos Supervisores de Ensino para gestão administrativa e pedagógica adequando seu perfil às mudanças propostas pela SEESP.

Tendo como atribuição a formação dos profissionais da educação, os Supervisores de Ensino exerceriam seu poder como “autoridade reconhecida” para intervir na ação docente que dentro das propostas do Estado-regulador seria o grande nó de tensões e responsáveis primeiros pelo fracasso escolar. Mauês (2003) explica que, na perspectiva neoliberal do Estado-regulador

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. (MAUÊS, 2003, p.91)

Para adequar a prática pedagógica ao currículo proposto o Estado implementa a formação em serviço e o modelo adotado pela SEESP foi da formação em rede, ou seja, Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores Pedagógicos dos Núcleos Pedagógicos, ambos profissionais das Diretorias de Ensino, formam os Professores Coordenadores e Professores das diferentes disciplinas que atuam nas escolas. O objetivo sempre será “a melhoria da aprendizagem dos alunos”, como anuncia essa política pública.

O Curso Gestão de Redes Públicas foi criado neste contexto. Por meio de seu currículo é possível caracterizar os propósitos desta formação.

O Módulo I do curso apresentou duas disciplinas que se subdividiram em quatro tópicos. As disciplinas, seus autores e seus respectivos conteúdos são:

Disciplina A - “Democratização do acesso, Currículo e Qualidade de Ensino na Educação Básica Brasileira”

Autor: Prof. Dr. Amaury Patrick Gremaud

1. Introdução: a educação básica no Brasil nas últimas décadas: avanços e desafios.
2. Democratização de acesso: evolução e desafios atuais, o que dizem os dados quantitativos.
3. Educação Básica: marcos legais e as principais políticas referentes à democratização de acesso.
4. A questão da qualidade de ensino na educação básica e o currículo.

Disciplina B - “Políticas para a melhoria do ensino e a proposta curricular da SEESP”

Autor: Profª Dra. Sonia Teresinha de Souza Penin

1. Currículo e sua construção
2. As mudanças na civilização e suas influências sobre o trabalho e o ensino
3. Educação Básica no Brasil e o Multiculturalismo
4. Cultura escolar e a construção do currículo: alunado, educadores e a proposta curricular do Estado de São Paulo

A primeira disciplina discutiu a Educação Básica no Brasil nas últimas décadas, com ênfase em seus avanços e desafios, a democratização ao acesso, a crise da qualidade de ensino e seus marcos legais. Os conteúdos foram apresentados por meio de um texto de autoria do Prof. Dr. Amaury Patrick Gremaud. O autor é economista e trabalhou como Diretor de Avaliação da Educação Básica no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura. Conhecer-lo ajuda-nos a compreender as escolhas que fez para abordar o conteúdo proposto para sua disciplina, pois as referências para a análise dos dados apresentados apoiaram-se nas pesquisas realizadas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essas referências aparecem nos textos em meio a quadros, gráficos e planilhas, demonstrando estatisticamente a média de

anos de estudo dos brasileiros acima de 15 anos, as taxas de analfabetismo associadas à baixa renda da população, a taxa de frequência à escola e seu rendimento, a universalização do acesso e o aumento da evasão escolar, os elevados índices de repetência, o financiamento educacional, o uso e resultado das avaliações externas, os índices de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil e em São Paulo e finaliza com as reformas curriculares. Esses dados são comparados com países como Alemanha, Canadá, China e outros.

Os dados da OCDE e sua análise são sempre comparativos, ou seja, observam-se as condições da educação brasileira na perspectiva de uma organização fundada e apoiada por países²³ desenvolvidos cujos princípios norteadores estão alicerçados nos ideias capitalistas de crescimento econômico, preocupação principal de seus membros. Segundo Afonso (2008, p.14)

[...] com mediações mais ou menos evidentes, nas tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, a que não é indiferente o papel das organizações internacionais e supranacionais, o facto é que, nas últimas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um carácter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social...) (AFONSO, 2008, p.14).

Ao analisarmos o texto base identificamos um discurso que se apoia em dados estatísticos, aparentemente neutros, para ocultar as diferenças entre as concepções nacionais e transnacionais, como nos alerta Afonso (2008). A OCDE e outros organismos internacionais vêem a educação como meio para a promoção do crescimento, uma vez que é o espaço privilegiado para a formação de capital humano.

O texto de Gremaud (2010) apresentado no curso aborda por meio de indicadores coletados pelas avaliações externas, a péssima condição da educação pública no país. Esses indicadores constatarem que há sérios problemas a serem resolvidos, mas conclui que já houve melhoras considerando o percurso histórico da educação brasileira. A disciplina desenvolve essa ideia e demonstra que todos são responsáveis pela aprendizagem dos alunos e, ao finalizar destaca que:

²³ Os países membros de origem da OCDE são: a Alemanha, a Áustria, a Bélgica, o Canadá, a Dinamarca, a Espanha, os Estados Unidos, a França, a Grécia, a Holanda, a Irlanda, a Islândia, a Itália, o Luxemburgo, a Noruega, Portugal, o Reino Unido, a Suécia, a Suíça, e a Turquia.

A boa qualidade de ensino para todas as escolas implica maior organicidade entre elas, o que, por sua vez, demanda das SEEs mudança institucional de vulto, na qual gestores e técnicos dos órgãos intermediários se responsabilizam em criar, fomentar e promover as condições necessárias para o apoio e envolvimento individual e coletivo de professores, nos processos de melhoria da qualidade do ensino. (GREMAUD, 2010, p.56)

Nesse Estado-avaliador, indicadores e metas apontam a direção para a execução de suas políticas, sendo as mudanças necessárias à propalada qualidade do ensino de responsabilidade dos órgãos intermediários, a solução, assim, encontra-se nas mãos dos gestores que ali atuam, ou seja, da Supervisão de Ensino.

A baixa qualidade da educação, evasão, repetência, abandono e defasagem idade-série, na perspectiva da SEESP, foram temas amplamente discutidos com os supervisores nos fóruns. Era preciso que compreendessem a gravidade dessa situação para que fosse possível intervir nos resultados apresentados pelas avaliações externas.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo SARESP em 2010 trazia à tona, por meio de seus resultados, que a aprendizagem dos alunos não atingiu a qualidade do ensino preconizada pelas políticas públicas.

Figura 6 : Dados do SARESP 2010

Distribuição Percentual dos Alunos nos Níveis de Proficiência da Rede Estadual em Língua Portuguesa e Matemática – SARESP 2010									
Classifi- cação	Nível	Língua Portuguesa				Matemática			
		5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Insuficiente	Abaixo do Básico	19,8	27,2	28,4	37,9	29,0	39,2	34,9	57,7
Suficiente	Básico	39,3	42,8	54,9	38,3	37,0	44,7	56,6	38,4
	Adequado	31,1	24,5	14,9	23,3	25,7	14,7	7,7	3,6
	Básico + Adequado	70,4	67,3	69,8	61,5	62,8	59,3	64,3	42,1
Avançado	Avançado	9,8	5,4	1,7	0,6	8,2	1,4	0,8	0,3

Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/pdf/Resultados_gerais_da_Rede_Estadual.pdf

Os níveis de proficiência em matemática e Língua Portuguesa apresentavam as maiores porcentagens nos níveis mais baixos em todas as etapas de escolaridade avaliadas. Esses resultados, segundo a SEESP, teriam que ser modificados rapidamente e entendia-se que aspectos como evasão, repetência e abandono precisariam de intervenção, o que justifica

instrumentalizar os supervisores de ensino, tanto informando sobre esses indicadores, como orientando-os às ações de acompanhamento e fiscalização junto às suas escolas, principalmente no aspecto da formação dos profissionais que nela atuam.

A segunda disciplina apresentada “Política para a Melhoria do Ensino e a proposta Curricular da SEESP”, tinha por objetivo “organizar o universo de discussão a respeito do currículo proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”. Levanta como suposição que são necessárias interlocuções entre os diferentes protagonistas do cenário cultural e educacional para compreender e analisar essa proposta com vistas a contribuir com sua construção e, por fim, afirma que a mudança de percurso demanda a organização de um quadro de referências (PENIN, 2010, p.4).

A autora desta disciplina é a Prof^a Dra. Sonia Teresinha de Souza Penin, pesquisadora e professora da Faculdade de Educação – FE - da USP. Dirigiu a FE-USP de 2006 a 2010, ocasião que participou no MEC, como membro do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CONAES. Também atuou como membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo pela Secretaria de Estado da Educação entre 1995 a 1999. Manteve um vínculo institucional com a SEESP até 2006. Atualmente, informa a autora em seu currículo *lattes*, que tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teorias da Instrução, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores; métodos e técnicas de ensino, a teoria geral de planejamento e desenvolvimento curricular; avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais e ensino superior.

No tópico 1 a discussão apresenta o currículo escolar e sua construção e o faz tomando por percurso as transformações que o conceito sofre ao longo da história e assume como definição a concepção de “itinerário de formação”, de Clotilde Pontecorvo (1986). A partir daí vai problematizando o conceito trazendo outros autores como Tomaz Tadeu da Silva (2007) e a relação do currículo como identidade e discurso. Também aborda o currículo escolar prescrito e cultural construído nos diferentes setores da sociedade. Em seguida, associa o currículo às finalidades educacionais e as disciplinas escolares, tomando como referenciais teóricos como Ivor Goodson (1990) e André Chervel (1990), este último com maior ênfase. A partir desse referencial destaca os conteúdos que são criados na e para a escola, e afirma que são ensinados na Educação Básica sem estabelecerem um diálogo com as práticas sociais. Por fim, apresenta Alice Lopes (2006) como referencial, e destaca que o Supervisor deve aproximar-se “da prática nas escolas, procurando entender como os currículos são organizados”. Finaliza o tópico trazendo o conceito de interdisciplinaridade e o

papel do professor como a pessoa que está “no coração do processo que transforma as finalidades em ensino” (PENIN, 2010, p.15).

No tópico 2 a Proposta Curricular da SEESP é analisada a partir de Richard W. Oliver (1999), que aborda as transformações econômicas e sua influência sobre a vida em sociedade, com destaque para os avanços tecnológicos e as consequências advindas desses avanços. Finaliza com a ideia de que a escola precisa repensar “sua organização, sua gestão e a maneira com que define tempos, espaços, meios e formas de ensinar – ou seja, o ‘o jeito de fazer escola’” (PENIN, 2010, p.25).

O tópico 3 aponta que a necessidade de repensar o currículo no Brasil, incide sobre problemas do século passado ainda não resolvidos e as questões econômicas e étnicas acabam permanecendo como base da seletividade que “acumulou uma dívida social crescente com a parcela menos favorecida da sociedade brasileira.” Resolveu-se o acesso, mas a permanência e conclusão em fluxo ideal ainda persistem, portanto esses indicadores são ingredientes de uma defasagem de conhecimento que tem gerado sérios problemas sociais. O tópico discute ainda questões como equidade e igualdade com foco nas ações de estrutura de trabalho junto às políticas públicas (PENIN, 2010, p.33). No último tópico versou sobre a cultura escolar e a construção do currículo tendo como subitens dessa discussão, o alunado, os professores e a proposta curricular. Discute a cultura escolar apoiada em Forquim (1993), Chervel, (1990) entre outros destacando a importância do Supervisor de Ensino relacionar-se com alunos e suas famílias para a construção de saberes e valores. Aborda o multiculturalismo na perspectiva de Gimeno Sacristán (1995) e, por fim, ao retomar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo evidencia “o estímulo à utilização de princípios da pedagogia ativa, igualmente ao emprego de procedimentos didáticos como aposta para o desenvolvimento de competências e habilidades”, alertando que há uma grande diferença entre o currículo prescrito e o currículo oculto, principalmente em relação a uma série de fatores que interferem diretamente nessas relações (PENIN, 2010, p.54).

No Fórum 8 deste módulo, após assistir ao vídeo de debate oferecido no curso, em que a Profª Guiomar Namó de Melo fala sobre o novo currículo da rede pública paulista, a Cursista 9 manifesta-se da seguinte forma:

No vídeo “Debate: o papel do supervisor”, que contou com a presença das professoras Guiomar Namó de Melo e Maria Alice Pereira, ficou claro o que a SEE/SP espera do supervisor de ensino. A professora Guiomar Namó de Melo deixou claro a escolha da SEE/SP em relação às competências. A professora Guiomar disse que “Não é uma coincidência que para estabelecer os cursos do REDEFOR também foi feito um currículo de competências de diretores e supervisores, da mesma forma

que o nosso currículo é um currículo das competências dos alunos, ou seja, o enfoque é nos resultados e nos resultados em termos daquilo que o indivíduo vai saber fazer, tanto para os alunos do REDEFOR como para os nossos alunos da educação básica”. Devemos considerar também a resolução SE 70/2010 que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual.[...] (sic)(Cursista 9 - Fórum 8 - Módulo I)

As discussões aqui apresentadas legitimam as concepções de currículo adotadas pela própria SEESP, o discurso oficial mostra-se como a única voz ouvida.

Considerar os autores e o lugar de onde falam ajudaram a reconhecer nas palavras dos enunciados sua matriz ideológica. Relembrando Bakhtin (2003, p.261):

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

A partir da leitura dos textos utilizados nesse curso, pode-se observar por meio da escolha lexical ali existente, que a presença dos três elementos bakhtiniano, circulam por seus enunciados revelando a esfera de circulação do discurso. Na primeira disciplina o discurso trouxe conteúdos originados dos dados estatísticos da esfera econômica, as palavras mais utilizadas foram: metas, desafios, evolução, indicadores, taxa de crescimento, defasagem, fluxos, eficiência e eficácia e *accountability*, ademais corroborando com o léxico, os textos apresentaram-se repletos de gráficos, tabelas e planilhas. Já na segunda disciplina, o contexto histórico e a análise qualitativa das transformações pelas quais a educação passou ao longo do tempo, trouxeram vocábulos empregados na esfera educacional como: contexto, pedagogia, didática, formação, teoria e prática, currículo, conhecimento, identidade, interdisciplinaridade, mudanças, aprendizagem, multiculturalismo, equidade e igualdade e cultura escolar. Para Bakhtin (2006, p.66), a “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”, dessa forma, as palavras quando utilizadas nos textos de estudo não são aleatórias, mas trazem em si a carga valorativa do discurso, de sua origem.

O Módulo II, denominado “A proposta curricular da SEESP: Texto e contexto”, foi dividido em dois temas e estes em quatro unidades:

- Tema 1 – Qualidade de ensino enquanto qualidade das aprendizagens dos alunos: as avaliações, os determinantes, as evidências sobre o que funciona para melhorá-la.
- Autor: Prof. Dr. Luiz Guilherme Scorzafave do Departamento de Economia da FEARP.
- ✓ A importância da Avaliação: Por que avaliar? Como Avaliar? O que avaliar?
- ✓ As avaliações externas no Brasil.

- ✓ Fatores associados ao sucesso escolar.
- ✓ Políticas da Secretaria de Educação: Pistas sobre como avaliar sua eficácia.
- Tema 2 – Uso de indicadores sociais e educacionais para o planejamento em nível de escola e de sistema.
- Autor: Prof. Dr. Reynaldo Fernandes do Departamento de Economia da FEARP.
- ✓ IDH, Indicadores do SEADE, estatísticas educacionais básicas e indicadores de qualidade (repetência, promoção, evasão, defasagem série/idade, entre outros).
- ✓ Uso dos dados de avaliação e dos indicadores para elaborar plano de ação junto às escolas sob sua responsabilidade.
- ✓ O significado do IDEB e do IDESP, a fixação de metas e outras estratégias de melhoria qualitativa.
- ✓ Papel da Supervisão Regional na gestão da qualidade de ensino na rede de escolas públicas estaduais.

A partir do primeiro tema, adentramos pelo universo das avaliações, sob o título “A importância da avaliação: por que avaliar? Como avaliar? O que avaliar?”. Foram definidos seus objetivos e o conceito de avaliação em larga escala, apresentando-a em diferentes formas, além da abordagem do conceito de avaliação formativa e somativa.

Para o autor o conceito de avaliação é explicitado no início do tópico 1:

Tradicionalmente, existem as avaliações efetuadas em sala de aula, a partir de exames (provas abertas ou objetivas, observações, registros, portfólios, etc.) elaborados pelos próprios professores, que servem para aferir o processo de aprendizagem e são utilizados para determinar os estudantes que estão em condições de avançar no sistema. (SCORZAFIVE, 2010, p.4)

O foco de sua concepção de avaliação está na aferição da aprendizagem a serviço do sistema e não do processo, pois, sendo determinante das condições de avanço, a aprendizagem está colocada a serviço da promoção do sistema e não a serviço da formação humana, além disso, ao definir avaliação a partir de exame utilizado para o avanço dos alunos, não há análise do processo, mas do produto final. Essa perspectiva está apoiada na concepção do custo de um aluno, quanto mais tempo ele permanece, mais caro fica.

Para conceituar as Avaliações Externas, o autor destaca:

Outro procedimento tradicional são avaliações feitas, por exemplo, pelas Secretarias de Educação. Nesse caso, averiguam-se as condições de funcionamento das escolas, se os professores cumprem suas obrigações funcionais, se os currículos ministrados são adequados, ou seja, avaliam-se *insumos e processos*. (SCORZAFIVE, 2010, p.4)

O autor evidencia os conceitos chave do Estado-regulador ao colocar as avaliações externas como instrumentos de verificação das condições de funcionamento da escola, tendo como foco, se os profissionais estão cumprindo suas obrigações funcionais e, se os currículos são adequados. Conforme Mauês (2003), os sistemas de avaliação externa foram criados nos

moldes dos indicadores de qualidade internacionais que privilegiam um novo modelo de escola e de professor, assim, como os professores apresentam-se dentro do paradigma superado por esses organismos, não conseguem cumprir suas obrigações funcionais, tão pouco ensinar por um currículo que, nesta perspectiva, lhes é incompreensível. A formação contínua, segundo Mauês (2003), é a forma adotada por esse Estado-regulador para corrigir o processo que tem como maior objetivo adaptar o ensino deste currículo às necessidades do paradigma de um mundo globalizado no qual a educação é uma mercadoria.

O segundo tópico, “As avaliações externas no Brasil”, aborda as avaliações externas internacionais, como o PISA²⁴ (promovida pela OCDE) e o PERCE²⁵ (pela Unesco), além das nacionais como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e, em âmbito do Estado de São Paulo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Os autores finalizam o tópico mostrando que os indicadores gerados pelos resultados dessas avaliações devem subsidiar os gestores nas suas práticas concretas para alcançarem melhorias significativas. O autor conclui que os gestores, ao se apropriarem desses resultados “se habilitam à formulação de políticas públicas mais eficazes e produtivas” (SCORZAFIVE, 2010, p.24).

Os modelos de Avaliações externas constituem-se como instrumentos padronizados que visam “à disseminação do ‘pensamento único’” e, na concepção de competências e habilidades definidas pelo mercado globalizado, como condições para que os jovens enfrentem os desafios apresentados pela sociedade do conhecimento (MAUÊS, 2003).

O terceiro tópico analisa os fatores associados ao sucesso escolar e traz a pesquisa de Menezes-Filho e Ribeiro (2009) para evidenciar aspectos que podem elevar a aprendizagem dos alunos, conduzindo-os ao sucesso esperado. Esses fatores são, desempenho dos alunos negros, idade correta de escolarização, participação dos pais na vida escolar dos filhos, ambiente adequado de estudo, correção das tarefas de casa pelo professor, percentual de professores efetivos e infraestrutura dos prédios escolares. O autor evidencia, apoiado nos resultados da pesquisa acima, o conceito de escola eficaz, e complementa-o citando Soares (2002, apud SCORZAFIVE, 2010, p.26), que uma escola eficaz é aquela que “consegue agregar conhecimento ao aluno [...] especialmente quando estes são originários de um contexto socioeconômico desfavorecido” (SCORZAFIVE, 2010, p.26).

²⁴ Programme for International Student Assessment .

²⁵ Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo

Apesar das pesquisas como as de Menezes-Filho e Ribeiro (2009), terem fornecidos dados apontando variáveis que interferem no desempenho escolar para além da relação de ensino e aprendizagem na sala de aula, o tópico assim é finalizado

Nesta aula, apresentamos uma breve discussão acerca de como os resultados das avaliações externas devem ser vistos à luz das condições nas quais as escolas estão inseridas. Dito de outro modo, características dos alunos e de suas famílias são importantes para determinar o desempenho escolar. Entretanto, isso não deve servir de desculpa para eximir a escola de suas responsabilidades no processo de aprendizagem.[...] (SCORZAFAVE, 2010, p. 32).

A advertência do autor caberia também ao Estado, pois acredita-se não ser possível ao mesmo a utilização das características sócio econômicas como desculpa ao descaso com que a educação tem sido tratada.

No quarto e último tópico do tema 1 são apresentadas as “Políticas da Secretaria da Educação: Pistas sobre como avaliar sua eficácia”. O tópico traz os conceitos de monitoramento e avaliação de impacto, discute sua importância e os elementos necessários para a realização de uma avaliação de impacto que vise não só o conhecimento, bem como a eficácia das políticas públicas.

A discussão sobre avaliação instrumentaliza o Supervisor de Ensino para que possa monitorar os programas que são desenvolvidos pela rede, partindo das avaliações de impacto desses programas, no entanto, alerta que há uma fragilidade nesta avaliação, uma vez que não apresenta quais alterações são necessárias para a melhoria do processo.

Ficou evidenciado neste tópico que o conceito de monitoramento é a

análise descritiva do que ocorreu ao longo do projeto. Ele compara simplesmente o que ocorreu com os beneficiados antes e depois do projeto. [...] é responsável pelo acompanhamento da implementação da política e pela verificação se esta foi feita de modo eficiente, ou seja, do modo como os insumos se transformam no produto. (SCORZAFAVE, 2010, p.34)

Nesta perspectiva, os alunos são os “beneficiados”, o “projeto” é a proposta pedagógica, os “insumos” são os recursos diversos que utilizam-se no processo de ensino e aprendizagem e, por fim, “produto” é a efetiva aprendizagem dos alunos. À primeira vista esta orientação instrucional torna simples o acompanhamento e monitoramento da implementação das políticas públicas. O Estado-avaliador esvazia, pelo discurso, as complexas relações do campo educacional.

O tema 2 apresenta os objetivos da escola e sua eficiência no acúmulo de conhecimento dos alunos, identificando o sucesso educacional destes, por meio da avaliação

da efetividade (ou da qualidade). Apresenta a diferença entre os termos avaliação educacional e indicadores definindo que

[...] a avaliação está imbuída de juízo de valor; envolve julgamento conclusivo em termos de bom e ruim, melhor ou pior. Desse modo, o termo avaliação educacional será empregado, no presente texto, para expressar uma conclusão normativa acerca da qualidade (ou sucesso) de estudantes, professores, escolas, programas, políticas e sistemas educacionais (FERNANDES, 2010, p.5).

Como conclusão normativa a avaliação educacional está vinculada a uma referência de qualidade, ou seja, busca entender o porquê da aprendizagem dos alunos não atender à referência. Os indicadores educacionais são como “medidas que resumem informações sobre o acúmulo de conhecimentos e habilidades por parte dos estudantes” e estes indicadores têm sempre um “caráter mais descritivo”, ou seja, os indicadores fornecem informações para que as avaliações possam acontecer (FERNANDES, 2010, p.5).

Este texto tem por objetivo esclarecer pontos de vista divergentes a respeito do assunto, enfatizando diferentes aspectos no levantamento dos indicadores de qualidade, como “resultados *versus* insumos e processos”, “estoque”, “taxas de: aprovação, reprovação, abandono, promoção, repetência, evasão”; estes são apresentados em diferentes tabelas. Realiza, ainda, a análise comparativa entre exames externos e o fluxo escolar, apoiando-se na lógica do IDEB²⁶ e IDESP²⁷. O texto apresenta as fórmulas para o cálculo desses indicadores, com o propósito de orientar sua leitura.

Os dois tópicos finais discutem as metas educacionais e a responsabilização de educadores, apresentando um fluxo que inicia com “o planejamento [que] envolve: diagnóstico da situação atual; definição de metas; estabelecimento de estratégias; implementação; monitoramento e controle” e finaliza com orientações aos Supervisores de Ensino no uso dos indicadores educacionais para avaliar as escolas sob sua supervisão. A partir desse ponto, a discussão gira em torno do papel da supervisão entendida como aquela que irá “contribuir com a escola no processo de identificação e superação de problemas relacionados a aprendizagem”, além disso, “é preciso identificar os pontos fortes e fracos das escolas e apontar caminhos para a superação do problema”. Para isso, conclui Fernandes (2010) que a escola precisa ver o Supervisor de Ensino “não como um membro da equipe, mas um parceiro, alguém cujo objetivo é colaborar para que a escola melhore”. Na

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo Inep em 2007, é um indicador de qualidade da educação que compreende o fluxo escolar e médias de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

²⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, criado pela SEESP em 2007, é um indicador de qualidade da educação que compreende o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos nas avaliações externas.

perspectiva apresentada Fernandes (2010), há o ensejo em minimizar a ideia de fiscalização que tem acompanhado o papel do supervisor de ensino dizendo que “fiscalizar a qualidade” é diferente de “fiscalizar a observância das normas legais vigentes” (FERNANDES, 2010, p.46).

O discurso apresentado neste Módulo tende a mascarar a real ideologia do Estado-Avaliador, como explica Afonso (2009, p.17)

[...] face às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, económicas e educacionais nacionais (AFONSO, 2009, p.17).

Ao inverter o discurso busca-se garantir a política de controle e fiscalização para responsabilização. No entanto, vemos incorporado nos discursos termos como insumos, padronização, testagem, confiabilidade ou fidedignidade, mérito, eficácia, avaliação de impacto, monitoramento, efeito causal, produto, resultados, indicador de estoque, teoria de resposta ao item – TRI, desvio-padrão, *accountability*; que são os léxicos do campo da economia trazidos para o campo da educação com a premissa de que estão a serviço da melhoria da aprendizagem dos alunos e que esses são parâmetros mundiais mas, na verdade, esses parâmetros visam à homogeneização a serviço do mercado.

O Módulo III, “Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional”, apresenta-se, como os anteriores, com duas disciplinas e quatro tópicos:

Disciplina 1 – aspectos Institucionais: diagnóstico e formulação de propostas

Autor: André Lucirton Costa

1. O papel do Supervisor e a gestão da rede de escolas públicas da SEESP
2. Planejamento: construindo o futuro
3. Sistemas e redes organizacionais
4. Qualidade nas organizações e a Educação

Disciplina 2 – Aspectos pedagógicos: proposta de integração

Autor: Irene Kazumi Miura

1. Cultura Organizacional e mudança organizacional
2. O papel do Supervisor frente ao desenvolvimento profissional da equipe escolar
3. Formação e desenvolvimento de equipes de trabalho
4. Gestão do conhecimento

A primeira disciplina busca discutir o papel do supervisor e a gestão da rede de escolas públicas na perspectiva da administração e, para que seja possível o diálogo com educadores, os conceitos da administração são apresentados, assim como seus autores clássicos e algumas teorias.

O autor declara que há dois conceitos que são fundamentais na Administração e que estão no perfil dos supervisores: “processos” e “controle”, uma vez que diz encontrar nos livros de Administração a definição de gestor como “[...] profissionais que moldam ambientes em organizações para que as pessoas possam realizar seu trabalho” e que esta definição também “foi explicitada no perfil do Supervisor de Ensino”. Ao considerar que este profissional compreende um gestor mais complexo, pois não apenas é gestor de uma organização, mas de uma “organização em rede” evidencia cinco competências, dentre as 10 (dez) previstas no perfil da Supervisão de Ensino²⁸ a partir das quais foi construída a base da disciplina (COSTA, 2010, p.5):

1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais;
2. dominar e utilizar metodologias de supervisão e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções;
3. analisar e identificar os principais componentes de um Plano de Educação em nível nacional, estadual e regional;
4. compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados;
5. compreender os sistemas e processos de avaliações externas.

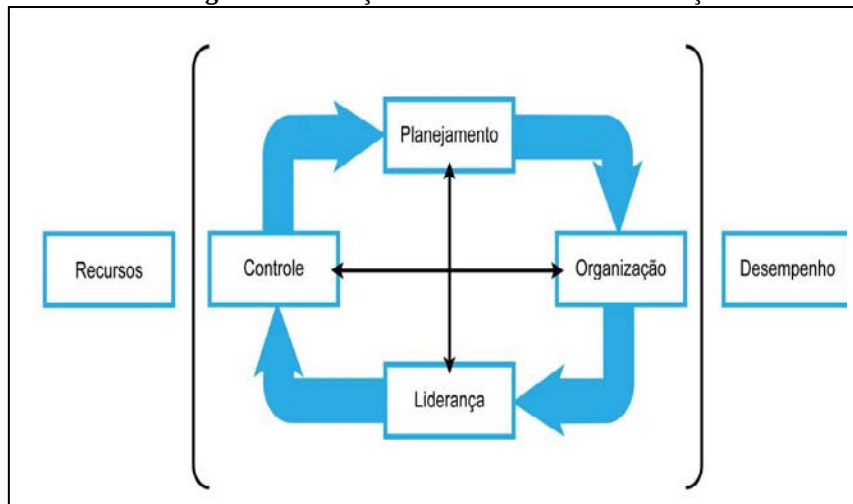
Uma vez pontuadas as competências, declara que “o papel do gestor em rede é um papel moderno na gestão de organizações e uma função valorizada pelas empresas na sociedade moderna”. Dessa forma, o Supervisor de Ensino foi pensado num contexto empresarial que valoriza as políticas que estariam sendo implementadas na rede pública paulista, reafirmando a posição do Estado-regulador que estamos discutindo (COSTA, 2010, p.6).

Iniciando o tópico 1 pela apresentação das funções administrativas que um gestor precisa cumprir, o texto apoia-se em Fayol, em seguida, discute o conceito de burocracia na administração pública a partir de Max Weber. Ao trazer Fayol evidencia o que chamou de funções básicas esperadas por um bom gestor. No texto “administrar é decidir sobre recursos limitados para alcançar resultados e objetivos previamente definidos”. Para alcançar tais

²⁸ Resolução SE 70 de 27 de outubro de 2010, que dispõe sobre perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual, dentre estes, os Supervisores de Ensino.

objetivos o gestor deve desempenhar a função de “liderança, planejamento, controle e organização”, o que representa na figura a seguir:

Figura 7: Ilustração do Processo de Administração



Fonte: (COSTA, 2010, p.7)

Após explicar o modelo acima descreve que:

Menores recursos com um bom planejamento, um controle adequado e uma organização apropriada (que suporte o planejamento e o controle) dirigido por um líder capaz de produzir ou fazer produzir o resultado, deve ter como consequência um bom desempenho”. (COSTA, 2010, p.7)

A perspectiva de comparação se não for um equívoco é, no mínimo, aviltante, quando analisada na perspectiva do campo educacional. Primeiramente, a Supervisão de Ensino trabalha com pessoas e materiais, não recursos de quaisquer ordem para que possa mensurar ou economizá-los no desenvolvimento do trabalho nas escolas, além disso, mesmo na perspectiva do modelo apresentado, há uma separação entre recursos e desempenho do sistema elaborado por planejamento, liderança, controle e organização, o que nos remete a ideia que esse sistema não detém o recurso, tão pouco o desempenho (ou resultado). Dito de outra forma, a Supervisão de Ensino dentro deste modelo seria, unicamente, a “autoridade reconhecida” executora de uma política que apenas regula. Acredita-se que não foi com essa perspectiva que profissionais, com o mínimo de 10 (dez) anos na rede pública, tenham buscado a Supervisão de Ensino.

O tópico 2 constrói o conceito de planejamento das organizações a partir da demonstração de suas estruturas, abordando o planejamento estratégico por meio de alguns

modelos como a matriz SWOT²⁹ e o gráfico de Gantt³⁰. No tópico seguinte inicia-se o conceito de sistemas por meio da Teoria Geral dos Sistemas, demonstrada por meio de fluxogramas. Tratou-se, logo após, de uma função administrativa relacionada à manutenção das organizações dentro dos padrões estabelecidos, o controle. Finaliza-se o quarto tópico com o conceito de qualidade definido por autores da administração e “está fundamentado no trabalho coordenado por Ação educativa, UNICEF, PNUD, Inep-MEC (2004)”, além desses, o texto analisa o termo com apoio da OCDE. Também são apresentadas ferramentas como o Ciclo PDCA³¹, o projeto DMAIC³² (COSTA, 2010, p.47).

Segundo Mauês (2003, p.106):

A OCDE, em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização, em 2002, no Simpósio internacional sobre a definição e seleção de competências-chave, ocorrido em Genebra, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseco –, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas.

As competências chave já definidas no início do Módulo III deste curso explicitam a política adotada pela SEESP na formação dos seus profissionais. Esta mediação – institucionalidade – apresenta os dispositivos pelos quais a hegemonia do Estado-regulador transforma o sentido do trabalho e da educação compondo a tessitura que nos envolve, e percebê-la só é possível quando se analisa o discurso nas relações com seu contexto histórico, político e social (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Na segunda disciplina, “Aspectos pedagógicos: proposta de integração”, a autora discute cultura e mudança organizacional, definindo-as como “uma ferramenta valiosa para os líderes”, iniciando a partir dessa discussão o tópico 1 (MIURA, 2010, p.4).

A autora, Prof^a Dra. Irene Kazumi Miura, passou a assessorar a SEESP a partir de 2011 no âmbito das Relações Internacionais e, em 2015, passou a Coordenadora da EFAP/SEESP – Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo onde

²⁹ Sigla em inglês para pontos fortes/forças (strengths); pontos fracos/fraquezas (weaknesses); oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats).

³⁰ Gráfico para o acompanhamento das etapas de um projeto

³¹ Sigla em inglês para *Plan*(planejar), *Do* (fazer), *check* (verificar) e *act* (agir)

³² Sigla em inglês para *Define* (definir), *Measure* (medir), *Analyse* (analisar), *Improve*(melhorar) e *control* (controlar)

desenvolveu as matrizes de competências para cargos/funções de gestão da SEESP bem como a revisão do Decreto (nova estrutura organizacional da EFAP) e, por fim, esteve como Secretária Adjunta da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo coordenando a articulação entre as coordenadorias desta Secretaria de Estado, sendo as gestões de: Orçamento e Finanças, Infraestrutura e Serviços, Monitoramento e Informação, Educação Básica, Formação de Professores, Recursos Humanos e Patrimônios, além de ser a Coordenadora Geral do Programa de Reorganização da Rede de Escolas do Estado de São Paulo, entre outras ações.³³

A apresentação da autora traz à compreensão como política de reestruturação da SEESP foi sendo consolidada, mesmo antes deste curso para a formação dos Supervisores de Ensino em 2010, pois no momento em que o curso era ministrado, a autora era também, sua coordenadora. Desse modo, evidenciou-se a base ideológica desta política pública.

Na abertura da disciplina a autora define a cultura organizacional como a maneira de funcionamento de uma determinada organização considerando seu conhecimento como ferramenta valiosa para as lideranças, assim, relata que “a cultura de uma organização pode influenciar as ações da liderança” e o inverso também ocorre, porque “as crenças e valores de um líder podem determinar a cultura da organização” (MIURA, 2010, p.4).

A discussão inicial é acompanhada de uma definição de liderança e de como a autora entende a estrutura da SEESP da qual foi assessora posteriormente:

[...] Vale uma observação sobre o termo liderança. [...] Não se deve associar líder e/ou liderança apenas aos gestores de alto nível, mas a todo e qualquer membro da organização que exerça uma posição de liderança, ou seja, podem ser os supervisores ou o próprio responsável pela Secretaria. [...] No caso do setor público, em que as estruturas são bem mais rígidas e as resistências podem ser significativas, os líderes têm um papel extremamente relevante para que as mudanças sejam efetivamente implementadas. (MIURA, 2010, p.5)

A Supervisão de Ensino é, novamente, apresentada como “autoridade reconhecida” na quebra de barreiras, como “estrutura rígida” ou as “resistências”, quer pela estrutura organizacional da SEESP na qual encontra-se como o último nível da carreira, ou pelo *habitus* construído ao longo desta.

O tópico 2 discute as atribuições do Supervisor de Ensino, seu perfil, competências e habilidades dentro de uma visão sistêmica. A educação continuada é discutida por meio dos conceitos T&D – treinamento e desenvolvimento, utilizados na área de gestão de pessoas. Observamos, novamente, que algumas palavras que parecem sinônimas, quando proferidas

³³ Informações extraídas do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/9606779604313915>

dentro de um dado campo tomam outro sentido, assim, na perspectiva deste curso, os supervisores conduzem o “treinamento” dos profissionais da educação em sua formação contínua. No campo educacional “treinamento” tem outro sentido e não faz parte das representações que os supervisores construíram sobre formação continuada. Considerando o discurso de formação proposto neste curso, em que os supervisores devem desenvolver competências profissionais, a lógica que melhor atende às exigências dos organismos multilaterais é aquela que desenvolve nesses profissionais o saber fazer, justificando o treinamento.

Ao longo do curso são apresentadas ferramentas diagnósticas como a ARA³⁴, Mapas cognitivos, modelagem de processos e diagrama de Ishikawa que servem ao diagnóstico das pessoas envolvidas nas escolas. O tópico 3 dedica-se aos aspectos de influência do comportamento ao trabalho em equipes e o último tópico trata da gestão do conhecimento para o desenvolvimento de competências profissionais para a atuação dos supervisores na escola e dentro das Diretorias de Ensino.

Neste módulo o universo da administração das organizações foi desvelado em toda sua estrutura, nesse sentido, a visão que se apresenta moderna para a máquina pública, na verdade, apóia-se em autores das universidades americanas, como pode ser constatado nas referências utilizadas.

No último módulo o tema aproxima a Supervisão de Ensino da Tecnologia da Informação e Comunicação:

TEMA 1: APRENDER E ENSINAR COM OS RECURSOS DA TECNOLOGIA: A QUESTÃO NÃO É SE, É QUANDO!

Autor: Prof. Dr. Claudio de Souza Miranda

Tópico 1: Panorama Geral do acesso às TICs no Brasil

Tópico 2: Panorama do acesso às TICs no ambiente escolar

Tópico 3: Análise dos pontos de controle inerentes aos projetos de implementação das TICs na educação expondo seus impactos, custos e seu processo de implementação

Tópico 4: TICs aplicadas nas atividades Educacionais e de Gestão

TEMA 2: AÇÃO DO SUPERVISOR EM REDE

Autor: Profª Silvia Inês Dallavalle de Pádua

Tópico 1: Gestão por processos

Tópico 2: Arquitetura dos processos e definição das características dos processos

Tópico 3: Análise e Diagnóstico

³⁴ Árvore da Realidade Atual é uma ferramenta baseada no raciocínio lógico, criada pelo físico israelense Eliyahu M. Goldratt

A primeira disciplina, deste módulo, discute como as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC estão inseridas na sociedade brasileira e na vida dos alunos, comparando os dados brasileiros aos de outros países, além do acesso e da exclusão digital que são evidenciados nos estudos apresentados pelo PNAD³⁵ e UIT³⁶.

O tópico 2 realiza uma análise mais detalhada dos dados apresentados no tópico 1 estendendo a análise aos professores, o acesso e uso que fazem das TIC; observa também a realidade das escolas em relação a equipamentos e acesso.

Tendo em vista que a base dessa formação para supervisores tem a formação dos profissionais da educação como um dos pilares, o tema tecnologia não poderia deixar de estar na pauta. Dentre as premissas das políticas neoliberais em âmbito global há, segundo Mauês, seis pontos básicos:

[...] a desregulamentação das estruturas de ensino, o aligeiramento dos programas de ensino, a relação muito estreita entre o mundo empresarial e o mundo educacional, a introdução em massa das novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com a educação e a justificativa de que todas essas medidas seriam para lutar contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego. (MAUÊS, 2003, p.97)

Assim, a “introdução em massa das novas tecnologias de informação” faz parte do projeto de internacionalização dos padrões e redução dos custos, mesmo que possamos observar vantagens no uso desses recursos. A formação inicial dos professores não lhes garantiu o conhecimento mínimo para o uso das tecnologias, menos ainda, seu uso pedagógico, desse modo, tem havido uma pressão cada vez maior para que o ensino híbrido seja utilizado nas escolas e, se o aparato da rede pública não estiver adequado, será a rede privada a abraçar esse filão da educação básica. O tópico 2, ao evidenciar as limitações dos professores coloca os supervisores a serviço do controle e monitoramento, como previsto em seu rol de competências profissionais.

O tópico 3 apresenta o planejamento com vistas a antecipar custos e impactos sobre o ensino e, por fim, o último tópico apresenta as principais tecnologias disponíveis e como a supervisão pode utilizá-la em seu trabalho junto às escolas e às Diretorias de Ensino.

A segunda disciplina compreende a construção de um modelo de comunicação entre escolas sob uma mesma supervisão, por meio da gestão de processos. O tópico 1 se inicia com definições dos principais conceitos mas apresenta como principal objetivo refletir sobre como a gestão de processos melhora o sincronismo da organização. A gestão de processos visa ao

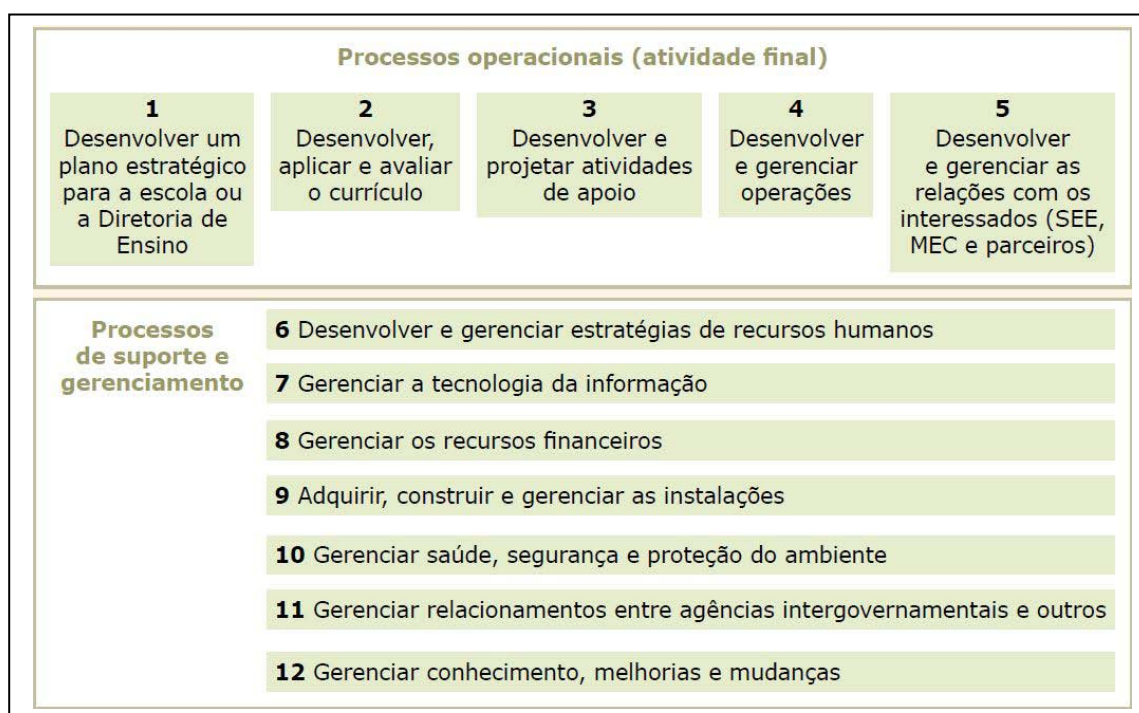
³⁵ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

³⁶ União Internacional de Telecomunicações

acompanhamento e monitoramento do fluxo da produção desde os serviços até o cliente. A partir de um modelo simplificado da Gestão de Processos a autora aponta que os serviços representam o ensino de qualidade que as escolas fornecem, e o cliente ou usuário é o aluno. É possível identificar, novamente, a visão que esse campo tem do processo em educação.

Por fim, para que a “organização entenda seus processos sob uma visão horizontal, ao invés do tradicional ou departamental ponto de vista organizacional”, dessa forma, Pádua (2010) apresenta um modelo de referência (Figura 8), o *Process Classification Framework* (PCF) para “medir, monitorar e acompanhar as atividades organizacionais” (PÁDUA, 2010, p. 11).

Figura 8: Modelo de Referência



Fonte: (PÁDUA, 2010, p. 11)

No tópico 2, a autora discute a arquitetura de processos com base no modelo de referência apresentado no tópico anterior. Define a arquitetura de processos como um conjunto de mecanismos com vistas a produzir um serviço ou produto. A autora afirma que este modelo é fundamental para que os supervisores assessorem, acompanhem, orientem, avaliem e controlem os processos educacionais. São seus princípios:

- Todo recurso da instituição passa por um ciclo de vida de mudanças de estados representados pelos processos relevantes. Por exemplo: um curso é identificado, criado, avaliado, evoluído (mantido) e inabilitado.
- Os processos centrais são a razão de ser da organização. Esses processos se relacionam diretamente com os usuários.

- Os processos que planejam, direcionam e asseguram a governança são os processos reguladores.
- Os processos que fornecem os recursos reutilizáveis que fazem funcionar a organização são os processos de suporte.

Os princípios que norteiam o modelo de referência, para o monitoramento das escolas, explicitam a visão reguladora dessa gestão de processos que em nada se aproxima dos processos educacionais. A começar pelo exemplo acerca da criação de um curso, poderíamos apontar que nas escolas de Educação Básica, os cursos oferecidos podem ser Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, estes permanecem em funcionamento, a menos que não haja alunos para frequentá-los, portanto, não podemos atribuir a ideia de ciclo de vida para muitos processos no campo educacional.

O tópico 3 orienta à análise e diagnóstico para definir os processos nos quais o usuário final ou cliente seja plenamente atendido, são os métodos apresentados no módulo 3 como a ARA – Árvore da Realidade Atual e análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) que são apresentados para que sejam realizados pelos supervisores nas escolas.

O tópico 4, indica como organizar um portfólio de projetos de melhoria e como analisá-los com base em critérios definidos a partir dos instrumentos diagnósticos. Este portfólio é construído em uma planilha de *Excel* e pode ser monitorado pelo Supervisor de Ensino.

Uma vez conhecidas cada etapa de organização e montagem do portfólio, foi disponibilizado um modelo de como poderá ser sua versão final.

Figura 9: Planilha de avaliação dos projetos de melhoria



Pontuação dos projetos de melhoria											
Classificar por:		Critérios de Avaliação									
		Nível de complexidade	Tempo	Alinhamento estratégico	Vantagem competitiva	Custo	Conformidade legal e regulamentar	Disponibilidade de recursos	Apoio executivo	Retorno sobre o investimento	Pontuação
Pontos	Nome	4	9	10	1	9	6	7	9	8	
	Peso	4	9	10	1	9	6	7	9	8	
	Proj 01	5,2	5,5	4,5	5	5,5	4,5	4,5	5	4,5	308,03
	Proj 04	3	3	7	0	3	7	7	7	0	25
	Proj 03	6,6	4	6	5	4	6	6	6	0	25
	Proj 06	5	5	5	5	5	5	5	5	0	275,00
	Proj 05	6,5	6,5	3,5	5	6,5	3,5	3,5	3,5	1,75	274,42
	Proj 02	5,07143	7,75	2,25	0	7,75	2,25	2,25	2,25	0	232,73

Pontuação final para o projeto 1

Fonte: (PÁDUA, 2010, p.43)

Os temas desenvolvidos e suas respectivas abordagens mostraram-se de maneira muito distante da realidade das escolas na ocasião do curso e, conseqüentemente, da supervisão de ensino. A linguagem predominante neste módulo pertence a outro campo e o discurso foi marcado por palavras como: interface, sincronismo, *framework*, *benckmarking*, cliente, usuário, produtividade, eficiência e eficácia, entre outros.

Os conceitos da administração e da economia que fundamentam esse curso, em todos os aspectos elucidados, intensificam a ideologia norte-americana, berço dos autores referenciados.

Como destaca Mauês (2003, p.106)

Com isso, de uma forma concreta, declara-se a vinculação estreita entre a educação e o mercado, transformando assim a educação em mercadoria. Essa mercantilização, no dizer de Garcia (2002), implica uma adequação do ensino – compreendido como conteúdos, estruturas e formas – às exigência do mercado.

Do ponto de vista do Estado-regulador as reformas educacionais precisariam ser difundidas por “autoridades reconhecidas”, assim construíram um currículo, para a formação dos Supervisores de Ensino, que lhes moldasse nesta lógica para que realizassem a tarefa de legitimar essa política. Cabe ressaltar que, para o Estado, a Supervisão de Ensino apresenta-se como autoridade que o representa e aos demais profissionais da rede essa autoridade pode ou não ser reconhecida.

Como disse Brecht (apud Barthes 2012, p.270), “ele pensava com outras cabeças; e, na sua, outros que não ele pensavam. Aí está o verdadeiro pensamento”. Brecht nos ajuda a pensar sobre as influências das múltiplas vozes que compõem os discursos na formação em ambiente virtual de aprendizagem que, como um espaço em rede, está, na verdade, potencializando as ideias da rede. Aos poucos essas ideias integram um novo discurso.

Como define Martín-Barbero (2004) a institucionalidade é, realmente, uma mediação espessa de interesses e permeia todas as outras mediações.

No próximo capítulo analisaram-se os documentos pelas mediações das ritualidades e da tecnicidade.

5 RITUALIDADES E TECNICIDADES: AS MEDIAÇÕES EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

“As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito (...). Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que a história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.”

Clarice Lispector, 1998

Neste capítulo serão analisadas as interações comunicativas mediadas pelas ritualidades e pela tecnicidade.

No período inicial desta pesquisa observou-se que as interações nos fóruns não ocorreram da mesma forma ao longo de todo o curso, houve momentos em que foram mais intensas em outros, reduzidas, como pode ser observado na Tabela abaixo:

Quadro 12: Total de interações nos Fóruns ao longo do curso

Semana do Fórum	Total de Interações			
	<u>Módulo I</u>	<u>Módulo II</u>	<u>Módulo III</u>	<u>Módulo IV</u>
	04/10/2010 A 10/12/2010	24/01/2011 A 02/04/2011	04/04/2011 A 10/06/2011	13/06/2011 A 02/09/2011
	Tema: Políticas para a Qualidade do Ensino	Tema: Proposta Curricular da SEESP: texto e contexto	Tema: Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional	Tema: Tecnologias da Informação e da Comunicação a serviço da supervisão
1ª semana	71	36	-	-
2ª semana	83	38	24	22
3ª semana	58	31	29	23
4ª semana	37	30	29	24
5ª semana	31	31	27	26
6ª semana	49	28	25	23
7ª semana	42	-	-	-
8ª semana	33	-	24	22
9ª semana	41	26	21	25
10ª semana	41	30	22	25

Os dados indicam que os primeiros módulos (I e II) tiveram grande participação das cursistas, com gradativa redução nos módulos (III e IV) seguintes. Considerando que eram

25 (vinte e cinco) cursistas, nos últimos módulos não houve sequer a participação de todas, tão pouco interação entre elas.

Ao analisar cada fórum verificou-se que as questões propostas pelo tutor nem sempre exigiam leitura para que fossem respondidas, boa parte delas solicitava a apresentação das percepções ou experiências das supervisoras em relação ao tema discutido. Também se observou que as produções das cursistas foram se modificando no decorrer do curso, pois no início, apresentavam-se mais elaboradas e, na medida em que surgiam novos temas as interações foram enfraquecendo, os enunciados não se apresentaram tão amplos, fato que pode ser compreendido como um distanciadistanciamento das leituras dos textos propostos.

Para cartografar o percurso dessas cursistas buscou-se identificar como os conteúdos e as discussões propostas geradas a partir dos textos foram interiorizados pelas cursistas, tendo como evidencia os registros escritos nos fóruns de discussão. Buscou-se ainda identificar as formas com que transitaram pelo ambiente virtual de aprendizagem e como a tecnicidade mediou o percurso analisado.

5.1 *Ritualidades*

Iniciando, pela leitura dos textos e, em seguida, pelas discussões nos fóruns, a interação entre as cursistas não se deu de maneira convencional, pois os interlocutores não estavam no mesmo espaço e tempo, mas num ambiente virtual, todavia essa virtualidade não se aplica apenas aos sujeitos, mas aos materiais. Desde suas origens, segundo Lévy (2011, p.35) “o texto é um objeto virtual” e, em ambientes virtuais apresenta-se desterritorializado, sem fronteiras nítidas e envolto em um fluxo definido pela necessidade momentânea

[...] o texto contemporâneo, alimentando correspondências *on-line* e conferências eletrônicas, correndo em redes, fluido, desterritorializado, mergulhado no meio oceânico do ciberespaço, esse texto dinâmico reconstitui, mas de outro modo e numa escala infinitamente superior, a copresença da mensagem e de seu contexto vivo que caracteriza a comunicação oral. De novo os critérios mudam. (LÉVY, 2011, p.39)

A contemporaneidade traz o texto em novas formas e acessíveis em outros espaços modificando as ritualidades na interação do sujeito com esses textos em relação aos impressos. Trata-se aqui, de repensar a ritualidade da leitura que, em ambientes informacionais apresenta-se em novos suportes. Isso porque o

[...]suporte digital [...] não contém um texto legível por humanos mas uma série de códigos informáticos que serão eventualmente traduzidos por um computador em sinais alfabéticos para um dispositivo de apresentação. A

tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial. (LÉVY, 2011, p.39)

Esse suporte digital mantém o texto vivo, contudo a página que representava o campo em que o autor gravava sua mensagem desaparece e, para ser lido impõe-se ao leitor a execução de uma série de novos comandos para a movimentação do texto em uma superfície luminosa que é a tela. Folhear, ir do começo ao fim, saltar as páginas de leitura, retroceder ou adiantar-se para verificar algo que lhe tenha escapado à compreensão foi construído na ritualidade da leitura do livro físico, de papel, em suporte digital esses procedimentos são mediados por teclas, *mouse*, e em alguns casos pelo toque dos dedos diretamente na tela. O ambiente virtual em que esses textos se apresentam exige novas habilidades para a leitura.

Para Livingstone (2011) muitas são as mudanças que diferenciam as formas de ler e escrever.

A literacidade na internet, particularmente, pode ser diferenciada de outras formas de literacidade na medida em que habilidades específicas [...] e valores culturais associados à internet se diferenciam daqueles associados ao impresso, audiovisual e outras formas de comunicação. (LIVINGSTON, 2011, p.21)

O termo literacidade, para a autora, está além da capacidade de ler e escrever, mas de fazê-lo em meio à lógica da internet, exigindo, dessa forma, novas habilidades.

A leitura em tela representou, historicamente, uma revolução das práticas de leitura, como descreve Chartier (1999):

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p.13)

Novos suportes impulsionam às novas experiências e, conseqüentemente, mudanças nos modos de ler. Não se trata de mudança apenas no manuseio do texto, ou na posição do corpo, mas, na percepção visual em meio ao hibridismo da linguagem em tela, dos recursos gráficos utilizados pelo *design instrucional* que materializam o texto neste suporte e do próprio espaço que, virtualizado, requer do leitor comandos mecânicos para atualizar aquilo que só existe em potência e que prescinde à leitura.

Segundo Lévy (2011, p.41)

o computador é [...] um operador de *potencialização da informação* [...] o texto de papel [...] forçosamente está realizado por completo. A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular.

A leitura em tela apresenta uma nova lógica, tanto na organização do material, quanto na forma de como ela se dá, Lévy (2011) remete à ideia de que a cada leitura haverá uma edição singular, isto porque, os textos em ambientes informacionais, como a internet, possibilitam que a leitura seja quebrada em sua linearidade e novos percursos sejam construídos no ato de ler, assim, caberá ao leitor a seleção do texto que irá ler. Neste universo, um texto nunca é igual para dois leitores, tampouco para o mesmo leitor em nova seleção.

Discutir a leitura e suas mediações requer a definição da ritualidade em Martín-Barbero (2004), segundo o qual, há diferentes modos do leitor interagir com o texto. O autor não descreve o leitor como aquele que utiliza-se dos olhos para concretizar o ato de ler, mas desloca sua atenção para os modos de recepção procurando conhecer como a lógica de produção atinge as competências de recepção. Para Martín-Barbero as ritualidades

[...] remetem aos múltiplos trajetos de leitura ligados às condições sociais do gosto, marcados pelos níveis e qualidades da educação, pelos haveres e saberes constituídos em memória étnica, de classe ou de gênero, e pelos hábitos familiares de convivência com a cultura letrada, a oral ou audiovisual, que carregam a experiência do *ver* sobre o *ler* e vice-versa. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.233)

Esses trajetos vão se constituindo ao longo das experiências vividas, dessa forma, impregnados do capital cultural e pelo diferentes usos sociais das mídias. Martín-Barbero (2009) ao dialogar com os conceitos de Bourdieu (2004;2007) o leitor com seu capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) às leituras que lhe são oferecidas, entendendo que o ato de ler é , também uma trajetória singular.

Martin-Barbero (2004) apresenta a ritualidade como uma mediação que, equidistante, coloca-se entre os textos e a compreensão destes, nesse sentido, é preciso considerar que as mudanças nos suportes e as novas experiências virtuais que a contemporaneidade impõem alteram a relação entre sujeito e texto e entre este e o conhecimento, com o simbólico. Para o autor

As ritualidades contemporâneas são [...] modos de existência do simbólico, trajetos de iniciação e viagens “de passagem”, serialidade ficcional e repetição ritual, permitindo assim entrever o jogo entre cotidianidade e experiências do estranho, resacralização, reencantamento do mundo a partir

de certos usos ou modos de relação com as mídias, entre inércias e atividades, entre hábitos e iniciativas do olhar e ler. (MARTIN-BARBERO, 2004, p.233)

Nos ambientes virtuais de aprendizagem há mediações da ritualidade e tecnicidade simultaneamente. A nova trajetória impõe novos ritmos de leitura deslocando seu sentido, pois a mediação altera o sentido dos produtos culturais.

Para Martín-Barbero (2009) a relação entre texto e leitor não é unilateral, o discurso produzido não encontra sempre um receptor passivo, há uma interação, uma troca na qual o leitor interpreta a mensagem conforme suas crenças, valores e pelas vozes sociais que compõem seu discurso. É num jogo de forças que as mediações negociam o sentido a ser construído. Essa mediação está vinculada ao sentido simbólico que sustenta a comunicação e é constituída pela maneira de ser do leitor (ou do receptor).

Vistas a partir do receptor “as ritualidades constituem *gramáticas da ação* - do olhar, do escutar, do ler – que regulam a interação entre os espaços e tempos da vida cotidiana e dos espaços e tempos que conformam os meios”, assim, a significação da mensagem também passa pelo uso social que o leitor faz dos meios. (MARTIN-BARBERO, 2004, p.233)

Martín-Barbero (2004) considerou três traços diferenciados na leitura popular como elementos para pensar de que maneira o leitor interage com o texto, uma vez que mesmo diante das forças hegemônicas, os leitores podem encontrar alternativas de fuga. Suas análises reconstruíram, historicamente, as estratégias utilizadas pelo povo latino americano ao participar de um universo cada vez mais letrado, transitando da oralidade à cultura do escrito. Nesta pesquisa os sujeitos já pertencem à cultura letrada, no entanto, é interessante essa perspectiva de análise, porque inverte a lógica da recepção que, muitas vezes, mostra o leitor como um mero reproduzidor dos textos lidos, além disso, há formas muito diferentes de ler entre leitores proficientes.

Da leitura à produção do discurso escrito nos fóruns há um percurso mediado por experiências cotidianas sobre a prática profissional, relações pessoais com o ato de ler, interações com o espaço midiático que representa um espaço virtual de interlocução, os textos propostos e as relações dialógicas entre os participantes do fórum e destes com seu tutor, além disso, é necessário considerar que as “[...] mediações que atravessam a relação dos receptores com os meios não existem fora da relação com os meios”, assim, o resultado desse processo só existe nele mesmo. (ROSSINI, 2010, p.1)

Os três traços diferenciados na leitura popular, apresentados por Martín-Barbero (2004) denominam-se leitura coletiva, leitura expressiva e leitura oblíqua, desviada. Cada um destes apresenta as maneiras ritualizadas com que a classe popular apropriava-se das leituras.

O primeiro traço, denominado leitura coletiva, o texto era lido em voz alta e compartilhado pelo grupo. A leitura tem o ritmo dado pelo grupo que, a partir da memória coletiva, o reconta e reescreve. Neste novo texto podem tratar de outros assuntos ou do mesmo assunto com um sentido diferente. É possível encontrar uma identidade construída no espaço público, no encontro (MARTÍN-BARBERO, 2004).

O segundo traço é a leitura expressiva que envolve seus leitores de tal forma que deixam aflorar as emoções “suscitadas pela leitura, sua exaltação ou seu aborrecimento”. O autor aproxima esse traço da cultura oral comparando essa expressividade às manifestações públicas do teatro ou cinema, essa expressividade revela a estética popular diante da cultura. Sua perspectiva é que essa expressividade reflita o modo como a cultura é percebida e como os sujeitos se percebem nesta cultura. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.164)

E, o terceiro traço, a leitura oblíqua, desviada é definida como aquela que acontece em meio a recriação do discurso no qual os receptores parecem não compreender, porque suas respostas não trazem o esperado, parecem desviar-se. Pode-se exemplificar com Certeau (2008, p.76) que ao descrever “uma ‘arte’ brasileira” mostra que no nordeste, os relatos de milagres podem não ser apropriados na relação possível-impossível, mas servem, ao menos, para a compreensão do permanente estado de repressão com que vive o povo.

O ambiente virtual de aprendizagem não é um espaço neutro, ao contrário, interfere nas múltiplas relações que ali acontecem, tanto do ponto de vista técnico, quanto ideológico e é, também, mediado pela institucionalidade e a socialidade, dessa forma, por meio da relação entre os textos e os enunciados registrados nos fóruns vai-se registrando como os conteúdos lidos apareceram nas interações.

Para melhor compreender o percurso desta análise, retoma-se o conteúdo do Módulo I em que são discutidos os indicadores da Educação, como evasão, repetência, entre outros. O autor apresenta dados históricos e estatísticos. Após a leitura do texto o tutor abriu o diálogo com a questão:

Em comparação com o Brasil como está a educação no Estado de São Paulo?

Uma cursista apresentou uma longa resposta à pergunta do tutor, cujo texto assemelha-se na forma ao texto proposto no curso, pois há informações apoiadas em análise estatística, cujos dados apresentados são da UNESCO, como podemos identificar:

Se analisarmos os índices relativos a educação no Brasil apontados em relatório da Unesco SÃO PAULO – iremos constatar que a educação no Brasil apresenta elevados índices de repetência e de abandono. [...]O relatório da Unesco, acima citado, demonstra que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no ensino fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina e fica expressivamente acima da média mundial (2,9%). O alto índice de abandono nos primeiros anos de educação denota a fragilidade do sistema educacional do Brasil. Cerca de 13,8% dos brasileiros largam os estudos já no primeiro ano no ensino básico. Na avaliação da Unesco, o Brasil poderia se encontrar em uma situação mais confortável se não fosse a baixa qualidade do seu ensino. [...].

Já no estado de São Paulo, de acordo com o Governo, o desempenho dos estudantes da rede estadual melhorou no ensino fundamental em língua portuguesa e Matemática entre 2008 e 2009, enquanto que no ensino médio houve uma pequena melhora em língua portuguesa e uma piora em Matemática.

Mas ainda há muito que se fazer para melhorar a qualidade da Educação no estado de São Paulo, pois apesar de atendermos nossos alunos em quantidade, a qualidade ainda tem que melhorar, e muito.

Apesar de sermos um dos estados mais ricos da nação, de contarmos com escolas melhor equipadas, em relação ao resto do país, não temos profissionais qualificados em quantidade necessária para atender a demanda de alunos.

Fonte de pesquisa: <http://www.estadao.com.br/noticias>. (CURSISTA 09 – FÓRUM 1- MÓDULO I – *grifo nosso*)

À primeira vista, o texto apresenta a preocupação em evidenciar os indicadores nacionais para sustentar a argumentação de que o estado de São Paulo apresenta melhores resultados. Esta é a tese de Gremaud (2010), autor do texto apresentado no Módulo I: “a situação não é boa, há fortes desigualdades, mas está melhorando”.

Todavia, ao buscar a fonte indicada pela cursista identificou-se que o texto é, na verdade, uma paráfrase, quase uma cópia, da reportagem publicada no Jornal Estadão *on-line* de 19/01/2010. Constata-se que após a leitura do texto inicial, a cursista lançou-se à internet, pinçando uma resposta à questão formulada, levando a acreditar que tentava reproduzir o texto inicial em sua forma composicional, por compreender que a linguagem que ali circulava, por meio de gráficos, tabelas e índices, devesse ser usada para sustentar a resposta, no entanto, sua posição de descrença em relação aos dados é desvelada na expressão “de acordo com o Governo” (não contida no texto do jornal), uma vez que demonstra não acreditar no que enuncia, mesmo sendo dados oficiais. O discurso dualista é visto nas expressões “apesar de” que vai evidenciando a oposição entre o discurso oficial e o que a cursista, em seu papel de Supervisora de Ensino, observa no cotidiano das escolas.

O mesmo é observado em outras cursistas, pois os enunciados trazidos evidenciam a preocupação com a forma, trazendo dados estatísticos retirados das mais diversas fontes, como identificado a seguir:

Em comparação com o Brasil a educação no Estado de São Paulo apresenta índices superiores em atendimento à população de 4 a 17 anos (1,7%*); no desempenho em Matemática e Língua Portuguesa no final do 5º ano (Português: 10,4%*; Matemática: 9,1%*) e do 9º ano (Português: 3,7%*; Matemática: 2,3%*) do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio (Português: 3,8% e Matemática: 0,9%*) número de jovens que concluíram o Ensino Fundamental (21,8%*) e no Ensino Médio (21,2%*) na taxa de analfabetismo e nas taxas de fluxo e eficiência escolar. Mas se considerarmos que o Estado de São Paulo possui maior capacidade de gerar recursos e investir em educação, além de possuir maior número de professores com curso superior, a qualidade de educação, medida pelo Ideb, ainda apresenta indicadores insatisfatórios principalmente no Ensino fundamental II (4,5) e Ensino Médio (3,9), numa escala que varia de 1 a 10.
* os dados apresentados referem-se à diferença entre os dados do Brasil e do Estado de São Paulo, apresentados nas tabelas do SAEB/IBGE SAEB/INEP; PNAD/IBGE publicadas no site Todos pela Educação. (CURSISTA 19 – FÓRUM 2 – MÓDULO 1)

O discurso é construído com base nos indicadores do SAEB³⁷ e do SARESP³⁸ publicados no *site* Todos pela Educação e, por meio deles a Cursista 19 parece acreditar que os dados estatísticos são neutros e que, por serem assim, representem certa autoridade. No entanto, mesmo com o peso da autoridade dos dados oficiais, registra uma dúvida, quando enuncia: “Mas se considerarmos que o Estado de São Paulo possui maior capacidade de gerar recursos e investir em educação, além de possuir maior número de professores com curso superior[...]”. A representação de que o Estado de São Paulo tenha destaque na economia nacional, mas que pouco investe na educação é explicitado neste discurso, desconstruindo a autoridade dos dados oficiais.

Observando os enunciados acima, que representam os demais neste fórum, observa-se que a leitura realizada serviu para evidenciar que a preocupação das cursistas apoiou-se na forma do discurso oficial trazido no texto. Primeiramente, 2010, ano desse curso, as discussões acerca dos índices de qualidade eram intensas nas Diretorias de Ensino, marcando fortemente a presença do Estado-avaliador, cujo discurso se constitui de dados estatísticos, tabelas e gráficos, portanto, não se pode desprezar que as cursistas quando realizaram a leitura traziam as vozes das vivências cotidianas e, ao responder no fórum o fizeram pensando nos interlocutores, o Tutor (representante da Instituição) e os demais cursistas. Na perspectiva de Martín-Barbero (2004) há traços do que chamou de leitura coletiva, pois os registros escritos

³⁷ Sistema de Educação da Educação Básica.

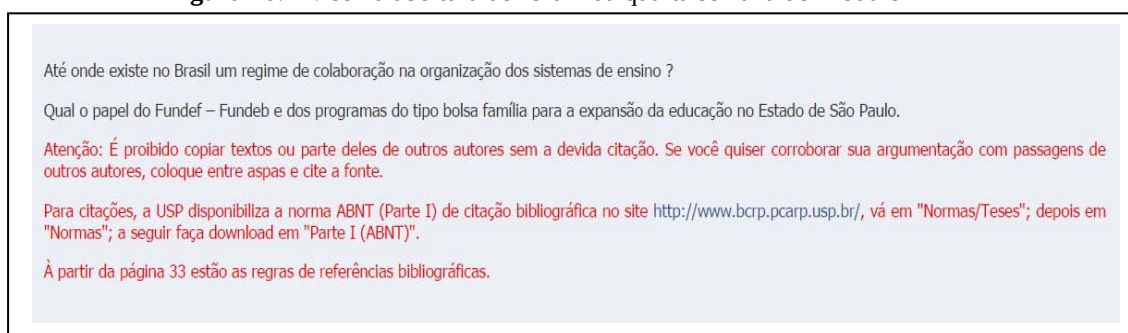
³⁸ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

apresentaram modos de ver e ler de um coletivo de supervisores de ensino e da memória coletiva construída no espaço de trabalho das Diretorias de Ensino. No entanto, o espaço entre a leitura inicial proposta pelo curso e a resposta no fórum foi atravessada pela leitura de outros textos da internet, outras ritualidades mediaram a leitura inicial, como registrado no enunciado das cursistas ao indicarem as fontes. Esse novo texto foi pesquisado na internet, provavelmente por meio dos *sites* de busca como, por exemplo, o *Google*, ou diretamente nos bancos de dados dos endereços eletrônicos indicados, pois são textos de datas anteriores à resposta das cursistas. No caso da Cursista 9, a notícia do jornal Estadão *on-line* datado de 19/01/2010 foi usado no fórum em 12/10/2010, podendo ter sido retirado da biblioteca virtual do referido jornal. A busca ocorreu dentro de uma lógica provável, uma vez que o tema era recorrente da mídia, assim como do universo da Supervisão de Ensino, sendo possível que esta leitura já tivesse acontecido no próprio jornal (tanto físico quanto virtual), portanto, buscá-la representava apenas seguir uma certa lógica, além disso, os *sites* são construídos com uma interface intuitiva possibilitando a busca de informações.

As leituras representam o ponto inicial do percurso e há, ainda, a interação com os diversos interlocutores, como o Tutor e os demais cursistas. Neste diálogo iniciado no Módulo I, além das Cursista 9, 19 houve 71 (setenta e uma) interações entre as 25 (vinte e cinco) cursistas. Deste universo de interações há respostas ao tutor muito semelhantes às apresentadas aqui, além de elogios e manifestações de concordância de umas com as outras. As interações nos fóruns mostraram grande familiaridade das cursistas com o assunto tratado e registraram que as leituras realizadas nos materiais e nos textos retirados da internet mantiveram estreita relação do curso com a vivência na supervisão.

Na quarta semana o fórum, do Módulo I, foi aberto com o seguinte aviso do Tutor:

Figura 10: Aviso na abertura do fórum da quarta semana do Módulo I



Fonte: www.redefor.usp.br

Após a apresentação da questão o Tutor registra, em vermelho, “Atenção: É proibido copiar textos ou parte deles de outros autores sem a devida citação. Se você quiser corroborar sua argumentação com passagens de outros autores, coloque entre aspas e cite a fonte.”

Uma das características dos cursos a distância é a promoção do diálogo e, para isso são lançadas questões para serem respondidas, buscando um ir e vir, próprio do movimento dialógico. No entanto, o tom impositivo que aparece no enunciado do tutor “É proibido...” “Se você quiser [...] coloque [...] cite[....]” evidencia o autoritarismo do seu discurso, tornando impossível a relação dialógica, proposta para este espaço. Suas orientações seguintes direcionam a um único caminho “vá em....depois em...a seguir faça...”.

Para Bakhtin (2003) há situações no discurso em que a dialogicidade é interrompida, pois o enunciado não deixa margem para resposta, uma vez que expressa algo pronto e acabado. Mas, se por um lado o diálogo foi interrompido, também essa imposição é uma resposta a um diálogo que já existia, as respostas aos fóruns se apresentaram quase como cópias, reproduções literais das escritas de outros. Ao ler esses enunciados, o Tutor não evidenciou as marcas que mudavam o texto da internet, onde as cursistas se posicionavam, assim, o tutor manifestou sua expressividade, juízo de valor, para o que lia.

Martín-Barbero(2004) descreve a leitura expressiva como aquela em que faz aflorar as emoções, como fez o Tutor. Sua leitura, superficial não lhe possibilitou ouvir as vozes presentes naqueles enunciados, no entanto, como representante da instituição, valeu-se da autoridade que lhe confere a posição nesse curso e, deu voz às forças centrípetas que se empenham em manter as coisas juntas, unificadas, resistentes a todo tipo de dispersão.

Em meio virtual a produção do discurso é organizada conforme o próprio espaço, a possibilidade de selecionar o quê ler e como fazê-lo, também foi levada à produção escrita, mantendo a lógica do próprio espaço.

Ainda no Módulo I, no Fórum da sexta semana o Tutor propõe uma discussão muito próxima da Supervisão de Ensino, o currículo. O texto proposto a leitura, trouxe o conceito de interdisciplinaridade para ser discutido, com a seguinte questão:

Discuta com seus colegas a questão da interdisciplinaridade no ambiente educacional e possíveis papéis da supervisão escolar nesta questão.

A Cursista 6 apresenta sua resposta ao tutor e, em seguida, a cursista 9 lhe responde, como visto a seguir:

A interdisciplinaridade pressupõe uma proposta de trabalho colaborativo e complementar entre os docentes da escola a respeito de um tema. Para tanto,

torna-se imprescindível a disponibilidade dos membros da equipe em desenvolver atividades que favorecem este trabalho. O desenvolvimento de projetos poderá ser uma opção, pois permite que um mesmo tema, como por exemplo, "Desemprego" receba de cada disciplina uma abordagem diferente, mas complementar, produzindo uma construção de conhecimento muito mais abrangente e global. Isso requer de todos professores a compreensão dos objetivos que poderão ser alcançados diante de diferentes abordagens sobre o mesmo tema, e essa reflexão poderá ser iniciada em interação com a supervisão escolar nos encontros de formação docente. (CURSISTA 6 – FÓRUM 6 – MÓDULO I)

Olá Cursista 6, concordo com você.

Também, acredito que o desenvolvimento de projetos com focos em determinados temas, favorecem o trabalho interdisciplinar e produz a construção de conhecimentos mais abrangentes e globais. Acredito ainda que, o Supervisor de Ensino pode desempenhar um papel importante nessa articulação, não só nos encontros de formação docente, como também nos HTPCs durante as visitas de acompanhamento pedagógico. (CURSISTA 9 – FÓRUM 6 – MÓDULO I)

As cursistas 6 e 9 apresentam em seus enunciados as concepções que possuem sobre interdisciplinaridade, evidenciando que a leitura ao texto base limitou-se ao contido no início do texto lido, pois, Penin (2010, p.15) ao iniciar o texto proposto explica:

O termo interdisciplinaridade tem sido empregado mais comumente em propostas e diretrizes curriculares referindo-se às relações entre os temas e conteúdos tratados nas disciplinas ou áreas do conhecimento.

No entanto, esse excerto não representa o que defende a autora, mas a apresentação do conhecimento que circula sobre o tema. Ainda no mesmo parágrafo, a autora continua apresentando sobre quais elementos pretende apoiar-se para fazer a discussão e, desconstruir as concepções simplistas e imediatas do termo, assim, continua:

[...] os conhecimentos da Pedagogia estão presentes, tanto na proposta formal de ensino quanto na ação do professor. Nesse sentido, imbricam-se necessariamente em cada disciplina escolar pelo menos dois campos de conhecimento. Esse fato já assegura a presença de um tipo de interdisciplinaridade inscrita na constituição mesma de cada disciplina. (PENIN, 2010, p.15)

Ao ampliar a visão sobre interdisciplinaridade ainda no parágrafo inicial do texto, a autora prepara seus leitores para uma reflexão que caminha no sentido contrário ao apresentado pelas cursistas 6 e 9. Desse entendimento é gerada a proposta de ação supervisora que, tal qual a concepção, apresenta-se pouco consistente. Em seguida, a Cursista 18 apresenta sua resposta ao Tutor:

Interdisciplinaridade no ambiente educacional e Papel do Supervisor

Interdisciplinaridade segundo Nilson José Machado é “interdisciplinaridade é atualmente uma palavra chave para a organização escolar. O que se busca com isso é, de modo geral, o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares.... as unidades disciplinares são, portanto, mantidas, tanto no que se refere as métodos quanto aos objetivos, sendo a horizontalidade a característica básica das relações estabelecidas.” O currículo paulista traça as habilidades que serão desenvolvidas dentro das diferentes áreas de conhecimento possibilitando a interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas, sendo privilegiadas habilidades de leitura nas disciplinas de língua portuguesa, arte, língua estrangeira moderna, arte, educação física, história e filosofia; já as habilidades matemáticas são privilegiadas nas disciplinas de matemática, geografia, ciências, física, química e biologia.

Na prática diária da maioria das escolas não se vê a preocupação com a interdisciplinaridade, cada docente realiza individualmente a sua atividade sem procurar conhecer um pouco mais dos conteúdos trabalhados por outros colegas e propor trabalhos coletivos vencendo a solidão da sala de aula e buscando soluções para diversos problemas de aprendizado diagnosticados. Muitas vezes mais de um professor está desenvolvendo o mesmo tema para a mesma turma, e cada qual trata ao seu modo o conteúdo abordado, dificultando ainda mais o aprendizado dos alunos. Essa falta de comunicação entre os professores muitas vezes se dá pelo pouco tempo que o docente tem para discutir e refletir sobre sua prática com outros colegas, muitos professores apenas passam pela escola durante o momento de suas poucas aulas e saem rapidamente para suas atividades em outras unidades escolares. Vejo os projetos como excelentes ferramentas para exercitar o trabalho interdisciplinar entre os professores.

O supervisor tem um papel fundamental no sentido de promover a interdisciplinaridade dentro das escolas, apoiando na coordenação dos trabalhos de formação continuada e acompanhamento do trabalho realizado na escola, promovendo espaços de discussão e estudo entre os professores da mesma sala de aula, onde possam conhecer os conteúdos desenvolvidos durante aquele bimestre em todas as disciplinas e assim traçar planos de aula que busquem garantir a interdisciplinaridade. O supervisor também deve ter um conhecimento geral das situações de aprendizagem que serão desenvolvidas para auxiliar os professores a buscarem meios de promover a intercomunicação entre as disciplinas; socializar resultados positivos obtidos nas escolas a partir de trabalho interdisciplinar, apoio na implementação de boas práticas e bons planos de ação, replanejamento de ações que apóiem a promoção da interdisciplinaridade. (sic-CURSISTA 18 – FÓRUM 6 – MÓDULO I)

A cursista 18 busca outra referência para definir o termo e, essa definição, mesmo sendo apresentada como um excerto da discussão do autor citado, aproxima-se do que discute Penin(2010), todavia, ao longo da enunciação a Cursista 18 mostra a mesma concepção das demais cursistas, ou seja, evidencia os projetos como forma de trabalhar o mesmo tema sobre diferentes perspectivas e aponta interdisciplinaridade como forma de o professor romper com

a solidão em sala de aula. Por fim, ao responder para o Tutor qual o papel da Supervisão nesta questão, registra ser seu papel “promover”, “apoiar”, “acompanhar” e “auxiliar” a escola. Esses termos são os mesmos que definem o perfil da Supervisão na legislação, contudo, não consegue identificar nenhuma ação de intervenção que promova mudanças, coloca-se numa posição distante, de um agente externo. Olhando mais atentamente ao discurso da Cursista 18 observa-se uma tentativa de buscar outras referências para tentar compreender o real sentido da palavra interdisciplinaridade e, mesmo aproximando-se não foi capaz de compreender o que a autora [Penin] defendia, no entanto, apoiou-se nas vozes do grupo, dando ao seu texto o ritmo do coletivo da supervisão, evidenciado nas demais interlocuções do fórum.

Ainda, diante dessa discussão, a Cursista 7 mantém o diálogo com a Cursista 18, respondendo-lhe:

Olá Cursista 18,

Ratifico seu posicionamento quando diz que o Supervisor de Ensino *"deve ter um conhecimento geral das situações de aprendizagens"* realizadas nas unidades escolares do seu setor.

Creio que isso pode dar-se através do conhecimento das diretrizes de cada disciplina do currículo e especialmente através da leitura dos Cadernos do Gestor. Estes documentos nos oferecem suporte teórico-prático para o desenvolvimento das nossas atribuições. (CURSISTA 7 – FÓRUM 6 – MÓDULO I)

Olá Cursista 7!

Embora saibamos como não está nada fácil para que se conseguir tempo suficiente para estudarmos esses documentos e assim adquirimos uma visão geral; porém é só com esse conhecimento que teremos uma visão mais ampliada (super visão) e poderemos apoiar nosso professor a vencer tantas dificuldades para a realização de um bom trabalho coletivo e consequentemente interdisciplinar. (Sic) (CURSISTA 18 – FÓRUM 6 – MÓDULO I)

Éh, Cursista 18,

A azáfama parece ser aliada dos Supervisores de Ensino; a impressão é raramente concluímos todas as atividades cotidianas...

Uma boa iniciativa para conhecermos os materiais oficiais da SEESP é o agendamento de um dia da semana específico para estudo da Supervisão de Ensino.

Vamos ver se conseguimos para 2011...

(CURSISTA 7 – FÓRUM 6 – MÓDULO I)

O diálogo é articulado e coeso, nele as cursistas evidenciam ser importante organizar momentos de estudo para que tenham “uma visão mais ampliada (super visão)” acerca dos temas pertinentes à Supervisão de Ensino e reconhecem que se deixam vencer pela rotina diária intensa, no entanto, as referências apresentadas são os materiais institucionais.

A leitura oblíqua, desviada se caracteriza como uma recriação do discurso quando os receptores não compreendem o que lhes é apresentado, característica evidenciada nestes enunciados. Para Martín-Barbero (2004) a leitura desviada não é explicitada com a resposta esperada, mas mostra ao seu leitor sua limitação frente ao assunto lido. Quando a Cursista 18 tenta buscar em outro texto uma nova definição, denota sua não compreensão do texto base, indo em busca de mais informação. Ao dialogar com a Cursista 7, com quem partilhava da mesma leitura, ambas evidenciaram a necessidade de ampliar a visão, estudar mais. As referências apontadas pelas cursistas, porém, foram os materiais produzidos pela própria instituição e ambas só identificaram como seu maior inimigo para os estudos, o tempo, apenas o tempo.

O “*guardião do currículo*”, como descrito por Silva Junior (2002, p.227) tenta manter-se fiel a esse perfil, no entanto se rende às concepções propostas pela instituição, uma vez que, como declaram as cursistas, pouco estudam e, quando o fazem, suas referências são os materiais institucionais.

O Módulo II abre a discussão para as Avaliações Externas, o Tutor apresenta o seguinte questionamento:

Prezados alunos,

Nesse fórum, gostaríamos que fossem discutidas as diferenças de resultado entre diferentes avaliações externas. Até que ponto estas avaliações refletem as avaliações feitas pelos próprios professores nas salas de aula?

Podemos começar?

Bons estudos!

Att.,

A questão proposta, ao solicitar as diferenças entre as avaliações externas e aquelas aplicadas pelos professores, possibilita aos cursistas um diálogo entre o texto proposto e suas observações no cotidiano das escolas. A Cursista 1 ao iniciar o fórum responde ao Tutor:

As avaliações internas e externas apresentam diferentes resultados frequentemente, pois os parâmetros são diferentes, o tipo de avaliação tanto quanto a aplicação e metodologia. Por esta razão podem não refletir os resultados das avaliações feitas pelos próprios professores nas salas de aula.

Nas avaliações externas são aplicadas provas teste, com alternativas, o que normalmente é dispendioso para a escola e trabalhoso para o professor, do ponto de vista da elaboração e impressão de cópias de muitas páginas; portanto a métrica fica diferenciada. Alunos considerados rebeldes e até mesmo evadidos, quando participam, às vezes surpreendem aos gestores e docentes com resultados acima do padrão esperado.

Por outro lado, alunos bem comportados, aplicados, eventualmente podem ser mal sucedidos, apresentando um resultado contrário ao que apresentam no boletim durante o ano ou também no ENEM e vestibulares.

Há muitas variáveis que interferem neste processo. Existe uma tendência de considerar bom aluno o obediente, porém o indisciplinado às vezes não se adequa às normas, porém possuem grau de inteligência e raciocínio acima da média.

O contexto também pode interferir nos resultados, a previsibilidade de algum tipo de prova que o professor frequentemente aplique. Os alunos se habituem e passam a ser bem sucedidos naquele modelo que foge a outras situações.

O fato é que avaliar é uma tarefa complexa que nunca mede a capacidade total do indivíduo numa única aplicação, seja qual for o modelo, interno ou externo (CURSISTA 1 – FÓRUM 1 – MÓDULO II).

As leituras propostas na semana aqui estudada abarcavam os conceitos de: avaliação externa, auto-avaliação, certificação, credenciamento, seleção, diagnóstico, avaliação formativa, somativa, longitudinal, censitária, testes referentes a normas ou critérios, etc. Entretanto, a resposta da Cursista 1 não fez referência aos conteúdos do texto, abordando-os da maneira como entende que a escola trata a avaliação.

A Cursista 20 responde à Cursista 1, como segue:

concordo com você quanto às diferenças apresentadas nas avaliações internas e externas, pois o professor avalia o processo de aprendizagem, ele verifica o conhecimento alcançado pelo aluno nas produções individuais e na participação nos trabalhos realizados em grupos tendo como referência apenas o conteúdo trabalhado em sala de aula. Também concordo que o comportamento do aluno interfere muito na avaliação realizada pelo professor em sala de aula. (CURSISTA 20 – FÓRUM 1 – MÓDULO II).

A concordância apóia-se no senso comum, não aparece nenhum conceito apresentado no texto base. Em seguida, a Cursista 19 responde ao tutor:

Pesquisando algumas escolas pertencentes à Diretoria de Ensino [...] pode-se observar que há uma diferença entre os resultados obtidos nas diferentes avaliações externas, todas as escolas conseguiram uma pontuação maior resultado maior nos resultados do SAEB em relação ao SARESP, em média 1,5 pontos acima. Logo abaixo temos os resultados de algumas escolas da região:

Unidade Escolar	4ª série 2009 IDESP	4ª série 2009 IDEB	8ª série 2009 IDESP	8ª série 2009 IDEB
[...]			2,3	3,9
[...]			4,1	4,3
[...]	4,6	6,3	2,7	4,5

[...] Embora a tabela apresente apenas uma amostra [...], vale registrar que todas [...] escolas que compõem a Diretoria de Ensino [...] mantiveram

praticamente a mesma relação entre os resultados das duas avaliações externas (SAEB e SARESP) [...]

Muitas vezes as avaliações externas não refletem as avaliações feitas pelos professores em sala de aulas por n razões: o professor continua trabalhando com formato de avaliação que cobra muito mais que o aluno decore sem reflexão, a mera aplicação de fórmulas e a mecanização da resposta do que ao raciocínio lógico do aluno diante de uma situação problema contextualizada, diferente da forma como é apresentado as avaliações externas que exploram a resolução de problemas. Como a avaliação externa não consegue refletir o aprendizado individual do aluno, há caso em que o professor realizou um trabalho sério e comprometido durante o ano, os discentes avançaram, mas não o suficiente para que alcançassem as competências/habilidades esperadas para idade/série e assim obtivessem um bom desempenho nas avaliações externas.

(CURSISTA 19 – FÓRUM 1 – MÓDULO II)

A análise apresentada na resposta da Cursista 19 volta-se para a apresentação dos resultados das escolas que supervisiona, constata que há uma diferença entre os resultados das avaliações externas – IDEB e IDESP. Além disso, também reconhece que há diferenças entre as avaliações externas e aquelas aplicadas pelos professores, mas justifica essas diferenças com o mesmo discurso que aparece nas diretrizes curriculares oficiais da rede estadual. Mais uma vez o texto proposto a leitura não foi evidenciado servindo apenas como pretexto para as reflexões da cursista.

A Cursista 5 traz em seu enunciado os aspectos abordados no texto, ao responder ao Tutor:

1) Quanto aos diferentes resultados dos diferentes tipos de avaliação temos a considerar:

Na **avaliação do tipo fotográfica**, os resultados dessas avaliações não podem ser utilizados como medida de aprendizagem do aluno, pois são aplicadas em determinados momentos. Exemplo SAEB(de 2 em 2 anos).

Avaliações amostrais- Testa uma parte relativamente pequena da população alvo. Essa parte menor deve ser representativa do conjunto a ser investigado, gerando informações que podem ser generalizadas para o conjunto maior. Essa modalidade de avaliação não visa a particularização dos resultados. Exemplo: pesquisa de opinião.

Avaliações longitudinais - podem ser utilizadas como medida de aprendizagem dos alunos. Admitem particularização.

Avaliações censitárias- Investiga a totalidade da população alvo para concluir sobre os resultados.

2) Quanto a avaliação feita pelos próprio professores, se caracteriza por ser criterial, ou seja busca a particularização, para identificar o nível de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e assim planejar as intervenções e transformações na prática docente

Contrariamente às demais cursistas analisadas, esta última responde ao tutor trazendo em seu enunciado as informações solicitadas, demonstrando ter retirado do texto base as

informações como lhe foi solicitado, no entanto, sem envolver-se com o que escreve. Há compreensão do texto, mas a cursista mostra-se indiferente às discussões propostas, colocando-se como uma cursista que cumpre uma tarefa.

O tema Avaliação foi discutido em todo o Módulo II e o padrão das respostas possui características muito semelhantes às amostras trazidas nesta análise. Tomando por referência os traços de leitura propostos por Martín-Barbero (2004), observa-se que não há diálogo entre as cursistas e os textos do módulo. As respostas indicam que o tema é abordado em outro contexto, sem relação direta com a discussão apresentada pelo autor, como numa leitura oblíqua, desviada.

O Módulo III trouxe à discussão o novo papel da Supervisão de Ensino e apoiou-se nos conceitos da administração e economia, definindo um perfil que, até então, não se apresentava tão claramente às cursistas. Assim, tomando o texto base, cujo título é “O papel do Supervisor frente ao desenvolvimento profissional da equipe escolar” retoma-se o papel de formador de formadores que compunha o perfil deste profissional em 2010. A autora, Prof^a Dra. Irene K. Miura, diz que para tal função é preciso desenvolver diversas competências e habilidades para a manutenção dos programas de educação continuada no contexto organizacional, a partir de uma visão sistêmica. Após a leitura do texto base, o Tutor pergunta às cursistas:

Prezada cursista,

Faça uma análise das Escolas que supervisiona em busca de melhorias para o desempenho da equipe escolar. Você consegue identificar se há em alguma dessas Escolas necessidade de formação e desenvolvimento na equipe? Justifique.

Bom trabalho!

Neste fórum não houve nenhuma interação entre as cursistas, cada qual respondeu somente ao tutor e, nas respostas, evidenciaram-se alguns comentários a resposta de outra cursista, no entanto, a organização dos enunciados aconteceu como se uma continuasse o discurso da anterior.

Ao analisar as escolas que supervisiono em busca de melhorias para o desempenho da equipe escolar, identifiquei que faz-se necessário investimento na formação continuada dos docentes e gestores, [...]. Observei que apesar do tema “Avaliação” já ter sido muitíssimo discutido e estudado nas escolas, a avaliação continua sendo o grande nó [...]. Ao acompanhar o Conselho de Classe/ Série e ao ouvir as reclamações de pais e alunos vemos a permanência dificuldade do professor em avaliar os alunos, demonstrando que a teoria ainda não adentrou as portas da sala de aula para

se transformar em prática cotidiana eficaz em prol do ensino aprendizagem.[....] Observei que em determinadas disciplinas/professor não há nenhum registro de nota reprovada, [...] progressão continuada! Após as observações apresentadas concluo que faz-se necessário a formação em serviço de toda a equipe escolar, [...] realizando estudo de caso, que haja acompanhamento sistemático que vise alinhar o trabalho docente em sala de aula, auxiliando-os a construir diferentes instrumentos avaliativos que permitam à utilização de ferramentas que garanta a formação qualificada de todos os estudantes. (sic - CURSISTA 18 – FÓRUM 8 – MÓDULO III)

A Cursista 18 constrói seu enunciado colocando-se como observadora, mas ao identificar uma necessidade formativa, altera o sujeito da ação, dizendo “Faz-se necessário [...]”. Esse posicionamento evidencia o reconhecimento de que não se sente capaz para elaborar e desenvolver os programas de formação à sua equipe escolar, principalmente, acerca do tema “avaliação”, mesmo após os estudos desse tema no Módulo II do curso. Portanto, as leituras oferecidas no Módulo anterior não contribuíram para que se sentisse em condições de discutir esse tema na formação dos professores e gestores das escolas sob sua supervisão, nem ao menos apresentou as “competências e habilidades requeridas para o formador de formadores” conforme apresentado pela autora.

Em seguida, a Cursista 21 responde ao tutor e seu enunciado articula-se ao da Cursista 18:

Acredito que não há escolas que não necessitem de intervenções que culminem no bom desempenho de toda equipe escolar. Nas escolas em que supervisiono, é possível identificar algumas diferenças no que se refere a algumas necessidades, no entanto, vou me referir a uma necessidade presente em todas elas - a avaliação. Por mais que se fale em avaliação, sua importância, tipos de avaliações e um discurso de que a avaliação diagnóstica e formativa são relevantes para se obter melhorias na aprendizagem dos alunos, ainda observamos nas orientações técnicas que realizamos em nível de DE e visitas de acompanhamento nas escolas que, na prática, há muitas dúvidas com relação a esta temática. A questão se pauta: o que fazer com os resultados das avaliações? como emitir um juízo de valor tendo como referência as provas que se propõe nas escolas? como construir uma avaliação de forma que se possa verificar o que o aluno ainda não sabe, ou melhor, que competências ainda não desenvolveu? estas questões estão presentes enquanto necessidades para equipe gestora e professores. Enquanto formador de formadores as equipes de supervisão e professores coordenadores das oficinas pedagógicas travam uma batalha constate visando sanar, ou melhor minimizar a distância entre o que se encontra na teoria, nos discursos e na prática diária dos educadores. (sic - CURSISTA 21 – FÓRUM 8 – MÓDULO III)

A Cursista 21 apresenta sua preocupação com a formação das equipes escolares em relação ao tema Avaliação, tal qual a Cursista 18, ao dizer “Por mais que se fale em avaliação,

sua importância, tipos de avaliações e um discurso de que a avaliação diagnóstica e formativa são relevantes para se obter melhorias na aprendizagem dos alunos[...]. No entanto, ao contrário da Cursista 18, esta assume seu papel de formador de formadores em conjunto com a, então, Oficina Pedagógica³⁹, contudo, deixa transparecer que também desconhece o tema a fundo e que essa necessidade formativa é sua, inclusive. Ao dizer “[...]um discurso de que a avaliação diagnóstica e formativa são relevantes[...].” evidencia que seu conhecimento está apenas no discurso que, aliás é o discurso oficial.

Novamente, evidencia-se que as leituras realizadas no material do curso não ampliaram o conhecimento das cursistas em relação a esse tema. Em todo o fórum as respostas apontaram como os principais temas para formação a avaliação e o currículo, exatamente os assuntos estudados nos módulos iniciais deste curso e que tanto discutiram nos respectivos fóruns. Mesmo diante das interações nos fóruns, as pesquisadas apenas cumpriam com seu compromisso de cursistas quando responderam o que lhes foi solicitado, as leituras não acrescentaram nada à sua própria formação, mesmo porque os textos traziam a fala institucional que está presente no cotidiano da supervisão de ensino.

O Módulo IV abordou como temas o uso pedagógico das tecnologias e ao longo de 10 (dez) semanas foram lidos textos que mostram a distância que as escolas possuem de seu uso como recurso pedagógico. No 4º fórum o Tutor levantou para discussão três pontos, primeiramente como o Supervisor percebia a situação na sua região; segundo, a identificação dos problemas e suas causas e, finalmente, como o Supervisor de Ensino poderia intervir.

Mesmo com padrões muito semelhantes nas respostas e com pouquíssimas interações entre as cursistas, foi possível identificar algumas marcas da leitura. Partindo da questão:

Prezadas cursistas,

Conforme exposto no texto, poucos são os professores que têm conhecimento abrangente da grande variedade de ferramentas a serem aplicadas. Este não conhecimento pode ser oriundo de diversas situações como: a dificuldade de aprendizado dos professores, falta de política de incentivos, dificuldade de acesso às TICS entre outros. Na percepção de sua região quais seriam as principais dificuldades? Que ações poderiam ser tomadas, dentro do alcance de sua função, para reduzir estas dificuldades?

Boa discussão!

³⁹ A partir do Decreto 57.141/2011, com a reestruturação, a Oficina Pedagógica passou a ser denominada de Núcleo Pedagógico e os PCOP – Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica passaram a denominar-se PCNP – Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino.

O próprio tutor traz as causas que provavelmente inibem o uso das TICs na escola e pede para que evidenciem a percepção que têm destas dificuldades nas suas regiões e que se posicionem frente a elas.

De fato ainda temos muitos problemas relacionados às políticas públicas de incentivo ao uso das TICs[...]. Entretanto, alguns avanços podem ser constatados nos últimos anos, entre os quais, encontramos educadores que enxergam no ambiente virtual uma nova ferramenta de ensino tão importante quanto a educação formal. A diferença concentra-se principalmente na metodologia. [...] A internet e as TICs antes utilizadas preferencialmente como ferramentas de lazer, passam a ser empregadas para transmitir conteúdos, complementar ao que ministrado em classe ou para tirar dúvidas de estudantes, entre outros. Portanto, os blogs, o facebook, twitter, youtube entre outros, podem ser empregados para promover a aproximação entre a escola, os alunos e a comunidade. Essas ferramentas podem servir para propósitos distintos: 1) como ferramenta administrativa, para informar, alunos, professores e pais sobre os cronogramas e atividades relacionadas à gestão escolar. Como ferramenta pedagógica, para dirimir dúvidas, trocar experiências, enfim possibilitar o sucesso dos alunos em relação ao Projeto pedagógico e currículo escolar, divulgar a cultura da escola, orientar pesquisas, dar informações, socializar relatos de experiências, revisão online, tirar dúvidas, enriquecer o que foi dito em classe, fazendo com que os alunos se sintam próximos da instituição.

Embora as redes sociais não possam ser a solução para aumentar o interesse do aluno pela escola, ela pode fazer parte da solução.

Porém, [...] projeto "ACESSA", que limita o tempo de uso em 50 (cinquenta) minutos pelos alunos e automaticamente desliga, no meio de uma pesquisa ou atividade, para continuar, mesmo em aulas geminadas, é preciso perder tempo e reiniciar os computadores. Também apontamos como dificultador, a pouca quantidade de máquinas em relação ao número de alunos por classe, exigindo duplas ou trio para trabalhar, onde apenas um aluno tem o comando técnico da máquina. Infelizmente esse dois problemas dependem das políticas públicas para serem solucionados, o nosso papel fica restrito a reivindicações contínuas dirigidas aos órgãos competentes, apontando esses problemas. (CURSISTA 5 – FÒRUM 4 – MÓDULO IV)

A Cursista 5 traz o texto para estudo na resposta ao Tutor concordando que há muitas dificuldades e foi enumerando-as uma a uma. Iniciando com “De fato...” mostrou que todas as maneiras apontadas pelos autores no texto quanto ao uso das TIC na escola são perfeitamente possíveis, mas, no meio do texto coloca “Porém...” e a partir daí vai enumerando questões sobre as quais não possui nenhum poder de intervenção, ao que finaliza com a expressão “Infelizmente ...”. A resposta dada não era apenas da cursista, mas da Supervisora que, conhecedora, em tese, de todas essas questões sente-se impotente e não consegue intervir. A Cursista 13, com outras palavras traz a mesma resposta, mas há algumas diferenças:

Percebo que o questionamento trazido ao fórum procura trazer o problema para o campo de atuação da supervisão, para que possamos pensar e agir localmente.

Como já disse anteriormente, a maior dificuldade [...] pelo Estado para atuar no Programa Acessa SP estão auxiliando a escola nas secretarias. Diante dessa impossibilidade, tenho orientado a equipe gestora e colocado em termos de visita sobre a necessidade urgente do término, porém compreendemos que houve problemas com a empresa licitada, enfim, dificuldades que extrapolam nosso campo de atuação.

Quanto à dificuldade de formação dos professores, algumas iniciativas já foram tomadas, como um curso específico para formação em TICs pela PUC/SP, que propiciou avanços nesse quesito, porém as habilidades referentes às tecnologias são mais complexas para pessoas mais velhas, professores mais antigos e a única possibilidade seria mesmo que eles pudessem ter contato direto com as TICs para vencer tais dificuldades, com o monitoramento de auxiliares. Mas a implantação das TICs nas escolas públicas ainda é muito precária, deixa muito a desejar em todos os sentidos.

Houve também a iniciativa do governo de SP para subsidiar em 50% a compra de laptops aos professores da rede, porém, na extensão dessa iniciativa, acabou apenas com subsídios de juros, o que não chamou atenção dos professores para aquisição, considerando os baixos salários que recebem. Eles têm mesmo dificuldades em pagar uma internet de banda larga, assinar jornais, revistas, infelizmente essa é a realidade de uma grande parte dos educadores da rede pública.

Foi realizado um programa de instalação de computadores e impressoras especificamente para sala dos professores, o que incrementou bastante sua atuação nessa área, mas falta ainda incentivo para utilização de Laptops, multimídia, televisão e vídeo, já que as escolas não têm, em sua maioria, salas específicas para esse fim. Por exemplo, em uma das minhas escolas, até o ano de 2009, os professores levavam no braço para a sala de aula uma televisão enorme, com o vídeo, para passar filmes aos alunos, pois o terreno da escola não permite o uso de carrinhos de rodas. Isso é de fato um elemento desmotivador, mas ainda assim era utilizado como recurso, mesmo diante das dificuldades. Outra dificuldade é o fato da escola ter um único equipamento de multimídia, enfim... são muitos os percalços para chegarmos a uma realidade mais moderna para utilização das TICs nas escolas públicas! (CURSISTA 13 - FÓRUM 4 – MÓDULO IV)

A Cursista 13 diz ao Tutor que sabe o que quer dela e descreve os problemas e intervenções da própria SEESP para minimizar os efeitos a esses problemas, mas chama a atenção para as questões estruturais como causa dos problemas dizendo: “considerando os baixos salários que recebem” ou “Eles têm mesmo dificuldades...”, no entanto, não deixa de registrar suas intervenções em “[...]tenho orientado a equipe gestora e colocado em termos de visita...” e termina mostrando-se cansada em repetir a mesma coisa, pois começou dizendo “Como já disse anteriormente[...]

” e terminou “enfim...são muitos os percalços para chegarmos a uma realidade mais moderna para a utilização das TICs nas escolas públicas!”.

As cursistas 5 e 13 trouxeram em seus enunciados o que Martín-Barbero (2004) chamou de leitura coletiva trazendo o ritmo do grupo de Supervisores de Ensino, que acompanha as escolas e pouco podem atuar, assim, as suas respostas trouxeram elementos do texto base, mas é reescrito a partir das discussões com a vivência na supervisão.

Para Bakhtin (2003, p.298) “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado.” Quanto mais as questões direcionam às práticas da Supervisão, mais as respostas evidenciam a voz de supervisores e, por isso, carregam os sentimentos e valores próprio do seu espaço de atuação, da realidade vivida.

A leitura, nesse sentido, nem direciona à concordância plena, tão pouco à passividade, ainda que o espaço de intervenção mostre-se inexistente. Há uma carga valorativa nos enunciados que emergiram ao longo das leituras feitas. Essa expressividade não aparece apenas na resposta ao tutor, mas na não interlocução entre os cursistas, porque neste fórum, das 26 (vinte e seis) respostas, ocorreram somente 2 (duas) interlocuções entre cursistas. O reconhecimento de que não têm como atuar sobre a realidade apresentada tornou sem sentido a interação, uma vez que após a resposta ao tutor não havia mais nada a dizer.

Ao analisar o percurso realizado pelas cursistas da leitura ao fórum evidenciou-se que a leitura dos textos não modificou os saberes já construídos, tão pouco evidenciou-se inclusão do léxico desses textos nos enunciados.

A interação nos fóruns apresentava-se mais intensa entre as cursistas quando os conteúdos propostos aproximavam-se da prática da supervisão, e mesmo nesses momentos a abordagem trazida nos textos parecia ignorada.

5.2 *Tecnicidade*

Martín-Barbero (2004), ao construir seu mapa de mediações apontou a tecnicidade como a mediação que está entre a lógica de produção e os formatos industriais. Para este autor os formatos industriais se configuram de diferentes maneiras, por imagens, sons, linguagem híbridas e, entre elas, os textos. A tecnicidade, no entanto, remete a “novos modos de percepção e de linguagem, novas sensibilidades e escritas”, os saberes são deslocados modificando o estatuto cognitivo, introduzindo uma nova relação dos sujeitos com os processos simbólicos. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.35)

O Curso Gestão de Redes Públicas foi desenvolvido num ambiente virtual de aprendizagem – AVA – que é um *software* disponibilizado na internet que se constitui num sistema de gerenciamento de aprendizado (*Learning Management System* – LMS). Neste curso o AVA utilizado é o *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic)* que foi projetado com o objetivo de permitir que processos de ensino e de aprendizagem por meio da interação privilegiassem a construção/reconstrução do conhecimento em colaboração (SILVA, 2010).

Em um AVA, para atender os objetivos do ensino, a informação é apresentada dentro de uma organização estrutural adequada ao meio onde será oferecida, o que consiste em sua arquitetura. A arquitetura da informação é definida por Morville e Rosenfeld (2006), como o esquema de navegação em um sistema de informação, ou melhor, o caminho que deve ser percorrido pelo usuário para chegar à informação. Este caminho é invisível, por isso é elaborado para que, intuitivamente, o usuário possa se apropriar da informação. Esse caminho intuitivo representa a lógica com que o conteúdo está organizado no sistema.

Na perspectiva de Bakhtin (2003)

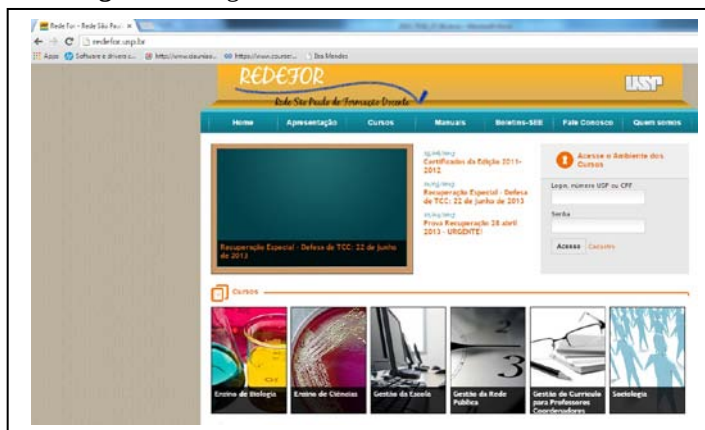
A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro (BAKHTIN, 2003, p.177).

Dessa maneira a escolha de um meio ou ambiente para oferta de um curso define, *a priori*, as possibilidades para interação entre material, forma e conteúdo.

Os conteúdos e atividades foram disponibilizados aos cursistas no AVA por meio do endereço eletrônico <http://redefor.usp.br>.

O portal de abertura, além de apresentar todos os cursos REDEFOR – USP, as notícias e informes de interesse geral, apresentava o espaço para *login* e senha dos cursistas.

Figura 11: Página inicial do AVA – REDEFOR - USP



Fonte: <http://redefor.usp.br>

Este portal permitia o acesso ao curso além de todas as informações referentes à documentação, notícias, materiais de orientação como manuais para navegação no ambiente e canais de comunicação com as equipes técnicas. O acesso ocorria após registro de um *login* e senha, evidenciando o controle dos usuários.

Percorrendo o caminho da informação a página de abertura do AVA apresenta as orientações gerais, inclusive a agenda de atividades, datas e prazos para seu envio. Há no centro 12 (doze) “abas” que definem a cada semana de atividades. As “abas” são habilitadas dentro de período previamente determinado.

Figura 12: Tela de abertura do Módulo

Participantes

Atividades

- Diálogos
- Enquetes
- Fóruns
- Questionários
- Recursos
- Tarefas
- Wiki

Pesquisar nos Fóruns

Administração

- Notas
- Perfil

Meus ambientes

- Biblioteca
- Espaço de Orientação do TCC
- Módulo 1 - Gestão da Rede Pública para Supervisores
- Módulo 2 - A proposta curricular da SEESP: Texto e Contexto
- Módulo 3 - Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional
- Módulo 4 - TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação a serviço da supervisão
- Todos os cursos...

Informações pessoais

Nº LSP: 1

Nome de usuário: 1

Email:

Grupo: Grupo 2

Tutor: 1

Manuais, Helpdesk

- Helpdesk
- Regulamento dos Cursos
- Manual do Cursista

Aplicativos Redefor

- E-mail da Redefor
- Google Docs

Últimas Notícias

5 Abr, 19:07
Andrei Aparecido de Albuquerque
Gabarito Prova Presencial mais...

1 Abr, 12:21
Administração RedeFor
Mensagem do Coordenador Geral do REDEFOR-USP mais...

31 Mar, 16:33
Vanessa Ortolan
Comunicado da Coordenação Geral do REDEFOR-USP mais...

30 Mar, 11:37
Vanessa Ortolan
Alteração na data de entrega dos Relatórios do Encontro Presencial II e do Trabalho do Módulo II mais...

29 Mar, 21:02
Vanessa Ortolan
Orientações para a Prova Presencial mais...

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Atividade recente

Atividade desde segunda, 18 janeiro 2016, 15:06

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Abertura | PBL/TCC 1 | **Semana 2** | Semana 3 | Semana 4 | Semana 5 | Semana 6 | Semana 7 | Semana 8 | Semana 9 | Semana 10 | Encerramento | Trabalho em Grupo

Prof. Autor: Luiz Guilherme Scorzafave

Tema 1: Qualidade de ensino no sentido de qualidade das aprendizagens dos alunos: as avaliações, os determinantes, as evidências sobre o que funciona para melhorá-la.

Tópico 1: A importância da avaliação: por que avaliar? Como avaliar? O que avaliar?

Agenda da Semana

- Dia 1 - Segunda-feira:** acessar todo o material desde o item Apresentação do Módulo II até o item Aula Web 1.
- Dia 2 - Terça-feira:** responder as perguntas da Atividade sobre o Texto, Aula-Web, Video-Aula ou Pesquisa na Internet e iniciar a pesquisa na Internet para postagem no Fórum de Discussão de Conteúdo.
- Dia 3 - Quarta-feira:** responder o Questionário-S2 - autocorrigível.
- Dia 4 - Quinta-feira:** participar do Fórum de Discussão de Conteúdo.
- Dia 5 - Sexta-feira:** iniciar o Trabalho Colaborativo-S2.

Atenção

- O Cursista que não conseguir cumprir com todas as atividades dentro da semana de cada tópico, terá até a quarta-feira da próxima semana para realizar e enviar as atividades, conforme consta no "Guia de Orientações de Estudos".
- Para acessar os conteúdos deste curso é necessário instalar alguns plugins em seu computador. Eles estão disponíveis: Adobe Reader, Flash Player e Windows Media Player.

1. Mural de Notícias

2. Apresentação do Tema A do Módulo II - Assistir online
2. Apresentação do Módulo II (Download .wmv)
3. Apresentação do Tópico 1 - Assistir online
3. Apresentação do Tópico 1 (download .wmv)
4. Vídeo - Melhores Práticas - Assistir online
4. Vídeo - Melhores Práticas - (IPTV)
5. Plano de Ensino da Disciplina 1 - Módulo II
6. Guia de Orientações de Estudos - Módulo II
7. Orientações Trabalho Colaborativo - WIKI
8. Apostila do Tópico 1 - PDF
9. Aula Web 1
10. Atividade sobre o Texto, Aula-Web, Video-aula e Pesquisa na Internet
11. Questionário-S2 - autocorrigível
12. Fórum de Discussão de Conteúdo
13. Fórum do Trabalho Colaborativo-S2
14. Contate o seu Tutor

Na lateral esquerda da tela, conforme Figura 12, estão diversos *links*, sendo o primeiro denominado “Participantes” que direciona para o ambiente de apresentação de todos os membros da turma: seus nomes, Diretoria de Ensino a que pertencem, país e o último acesso ao ambiente. A primeira atividade proposta em ambientes virtuais de aprendizagem é a construção do perfil, todavia como os cursistas pouco exploraram esse espaço, conseqüentemente, nem todos cumprem a tarefa.

Ainda analisando a Figura 12 tem-se na coluna esquerda os *links* para acessar as atividades, consulta de notas e perfil do usuário e, por fim, acesso aos ambientes do usuário.

Ainda descrevendo o AVA, observa-se na lateral direita que eram disponibilizadas informações pessoais, como número de matrícula, nome do cursista, *e-mail* cadastrado; nome do tutor e a turma que pertencia. Também foram oportunizados os *links* para manual do cursista e Regulamento do Curso, além do *helpdesk*, *link* que remetia a uma caixa de correio eletrônico para solicitar orientações técnicas. Há ainda, links do aplicativo *GoogleDocs* que serviu como espaço para produção coletiva (*wiki*) e o e-mail REDEFOR, que foi criado para os cursistas sendo nomedocursista@redefor.usp.br e que podia ser lido em caixa de correio interna no AVA. Este ambiente foi utilizado pelos estudantes durante um ano.

A arquitetura não oferecia caminhos complexos para o deslocamento do cursista entre os espaços e para a elaboração das atividades, contudo observou-se que ocorreram mudanças nesta arquitetura, desde seu design instrucional, aqui entendido como a forma com que a arquitetura é traduzida ao usuário, ou seja, a sua estética até mesmo a exclusão de atividades. Há de se dizer em um curso a distância as atividades são as principais ferramentas de interação e refletem a concepção de aprendizagem do AVA e, conseqüentemente do curso.

5.2.1 Atividades do AVA

5.2.1.1 Questionário auto-corrigível

Esta atividade consistia em um conjunto de questões objetivas para avaliação do conteúdo lido. Inicialmente eram cronometradas e poderia ser repetida mais uma vez, caso a nota final não satisfizesse os alunos, tanto as alternativas quanto questões eram embaralhadas afim de que não se repetisse a mesma sequência. No decorrer das semanas as questões sofreram diversas mudanças, sendo a primeira, a retirada do cronômetro, em seguida a limitação quanto ao número de possibilidades para a refacção até serem completamente excluídas, o que ocorreu a partir da 6ª semana do Módulo III. A realização dessa atividade

exigia do cursista um duplo controle, o tempo para indicar a alternativa correta e entender quando a questão poderia ser respondida com apenas uma alternativa ou mais de uma, além, é claro, de ter se apropriado de todo o conteúdo proposto. Considerando que o número de acessos era reduzido, a atividade não permitia ao cursista o movimento de leitura do texto e retorno às questões, levando-o a encontrar alternativas para o cumprimento da tarefa que poderia ser a impressão do texto para buscar a informação durante a atividade ou, caso tivesse habilidade e conhecimento da arquitetura do sistema, alternar as telas em que o texto e a atividade pudessem ser utilizados paralelamente. Observa-se que há maior esforço para percorrer o espaço que, propriamente, conhecer o conteúdo. Esta atividade não possibilitava estudo ou mesmo reflexão, tratava-se de uma atividade de instrução programada e era objeto de avaliação do cursista, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 13: Imagem da tela final do Questionário auto-corrigível

Tentativa	Completo	Nota / 10
1	quinta, 16 dezembro 2010, 00:29	9
2	terça, 21 dezembro 2010, 14:10	9

5.2.1.2 *Texto colaborativo - wiki*

O *GoogleDocs* é um pacote de aplicativos disponível gratuitamente na internet que possui diversas ferramentas, uma delas é o processador de texto que pode ser compartilhado por vários usuários.

O *wiki* é um texto produzido coletivamente, pois o espaço de produção é compartilhado e cada membro do grupo pode produzir uma parte dele incluindo informações ou excluindo algo escrito por outro membro do grupo que, por sua vez, pode fazer o mesmo, dessa maneira o texto final torna-se uma produção realizada a muitas mãos.

Essa atividade foi proposta desde o primeiro módulo, mas houve problemas com o aplicativo que não respondia ao excesso de inserções, também pela falta de habilidade dos cursistas que não se adaptaram a essa atividade, em decorrência disso, foi retirada a partir do Módulo III.

A produção de um texto é complexa pois, ao produzi-lo é necessário pensar no conteúdo, na forma, no léxico e nos recursos da língua que possibilitam a coesão e a coerência do texto. Dessa forma, uma produção coletiva exige de todos os membros esse conhecimento. Considerando o grau de complexidade essa atividade, para atender ao objetivo da interação, requer que todos os seus membros tenham conhecimento da língua muito próximo, caso contrário as ideias apresentadas não se constituem em texto coerente, mas num amontoado de informações desconexas.

5.2.1.3 Aula Web

A aula web consistia em lâminas sucessivas que continham texto e atividades para verificação do conteúdo lido. Em uma mesma aula web eram apresentados exercícios diversificados, por exemplo, indicar se a assertiva era verdadeira ou falsa (clicando V ou F); completar lacuna de texto com a palavra correta arrastando-a de um banco de palavras; ordenar frases dentro de uma sequência; entre outras. Essas atividades destinavam-se a leitura do material e possuíam resposta programada, ou seja, após resolver a atividade o cursista enviava o exercício que era corrigido, como não era uma atividade avaliativa permitia-se refazê-la diversas vezes. A seguir ilustração das variações das atividades:

Figura 14: Aula web – Instruções iniciais

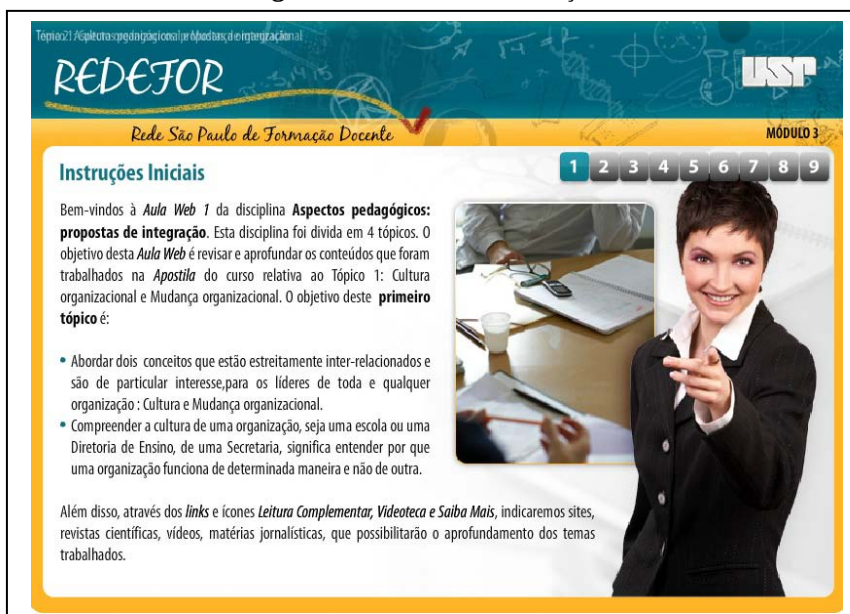


Figura 15: Aula web – Exercício Verdadeiro ou Falso

Tópico 2: Aspectos pedagógicos: propostas de integração

REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

USP

MÓDULO 3

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Cultura Organizacional

Com relação as características da cultura organizacional:
Analisar as afirmações abaixo, colocando V (verdadeiro) ou F (falso) nas caixas ao lado das definições. Quando terminar, clique no ícone enviar.

Cultura supõe algum nível de estabilidade estrutural no grupo. A cultura é difícil de ser mudada, porque os membros do grupo valorizam a estabilidade, pois ela prevê significado e previsibilidade.

Analisar a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados; (...).

Uma vez desenvolvida, a cultura influencia todos os aspectos de como uma organização lida com sua tarefa principal, seus vários ambientes e suas operações internas.

Padronização ou integração dos elementos em um paradigma maior, que vincula os alguns elementos e que se situa em um nível mais superficial. Cultura supõe rituais, clima, valores e comportamentos que não se vinculam em um todo coerente.

ENVIAR

O exercício para completar lacuna consiste em escolher, num banco de palavras, aquela que melhor completa o enunciado e arrastá-la até o espaço indicado.

Figura 16: Aula web – Exercício completar lacuna no texto

Tema 2: Aspectos pedagógicos: propostas de integração

REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

USP

MÓDULO 3

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Cultura Organizacional

A cultura de um grupo pode então ser definida como um conjunto de suposições básicas compartilhadas, que foram aprendidas por um grupo à medida que solucionava seus problemas de adaptação externa e de integração interna.

Uma vez que um conjunto de suposições compartilhadas seja assumido como verdadeiro, ele determina grande parte da liderança do grupo.

Do comportamento

Da ambição

Do ideal

ENVIAR

Figura 17: Aula web – Exercício para ordenar frases

Tópico 1: Cultura organizacional e Mudança organizacional

REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

MÓDULO 3

Mudança Organizacional

Enumere as frases abaixo de acordo com a ordem de passos que devem seguidos para mudar a organização:

1	Formar uma forte coalizão norteadora.	5	
2		6	
3	Comunicar a visão.	7	
4		8	

Criar uma visão.
 Dar poder a outros para agirem em nome da visão.
 Institucionalizar novas abordagens.
 Consolidar as melhorias e produzir mais mudanças.
 Planejar a criar vitórias rápidas.
 Estabelecer um senso de urgência.

Esta atividade consiste em ordenar as frases, no caso exemplificado, o cursista deveria considerar as etapas que devem seguir para promover a mudança organizacional no trabalho. A atividade não abre a possibilidade de reflexão ou discussão e a resposta correta é única, ou seja, só há uma possibilidade de organização. Na figura 18, observa-se que após a ordenação basta “enviar” o exercício para saber quais acertou (ou não):

Figura 18: Aula web – Exercício para ordenar frases (2)

Tópico 1: Cultura organizacional e Mudança organizacional

REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

MÓDULO 3

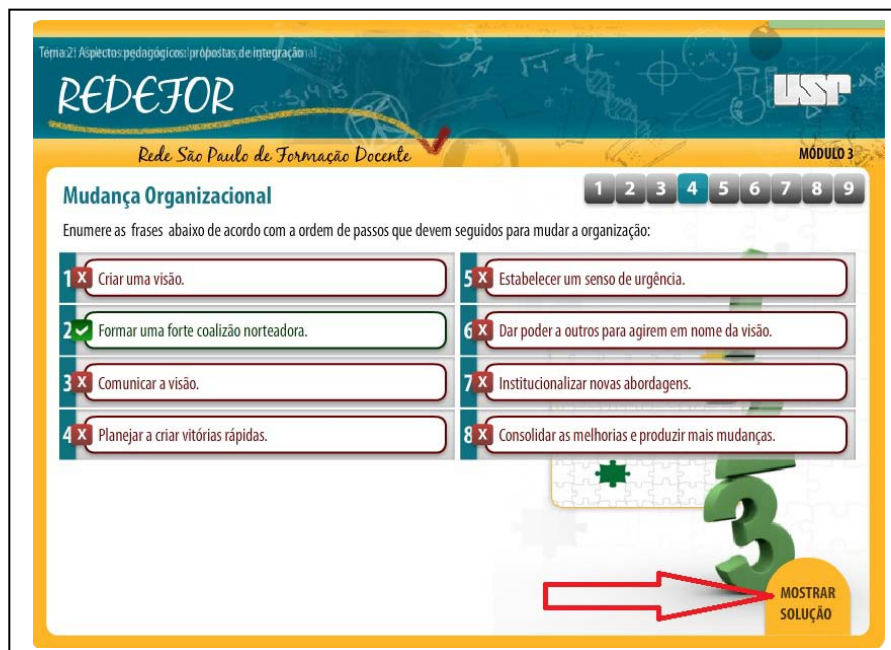
Mudança Organizacional

Enumere as frases abaixo de acordo com a ordem de passos que devem seguidos para mudar a organização:

1	Criar uma visão.	5	Estabelecer um senso de urgência.
2	Formar uma forte coalizão norteadora.	6	Dar poder a outros para agirem em nome da visão.
3	Comunicar a visão.	7	Institucionalizar novas abordagens.
4	Planejar a criar vitórias rápidas.	8	Consolidar as melhorias e produzir mais mudanças.

ENVIAR

Figura 19: Aula web – Exercício para ordenar frases (3)



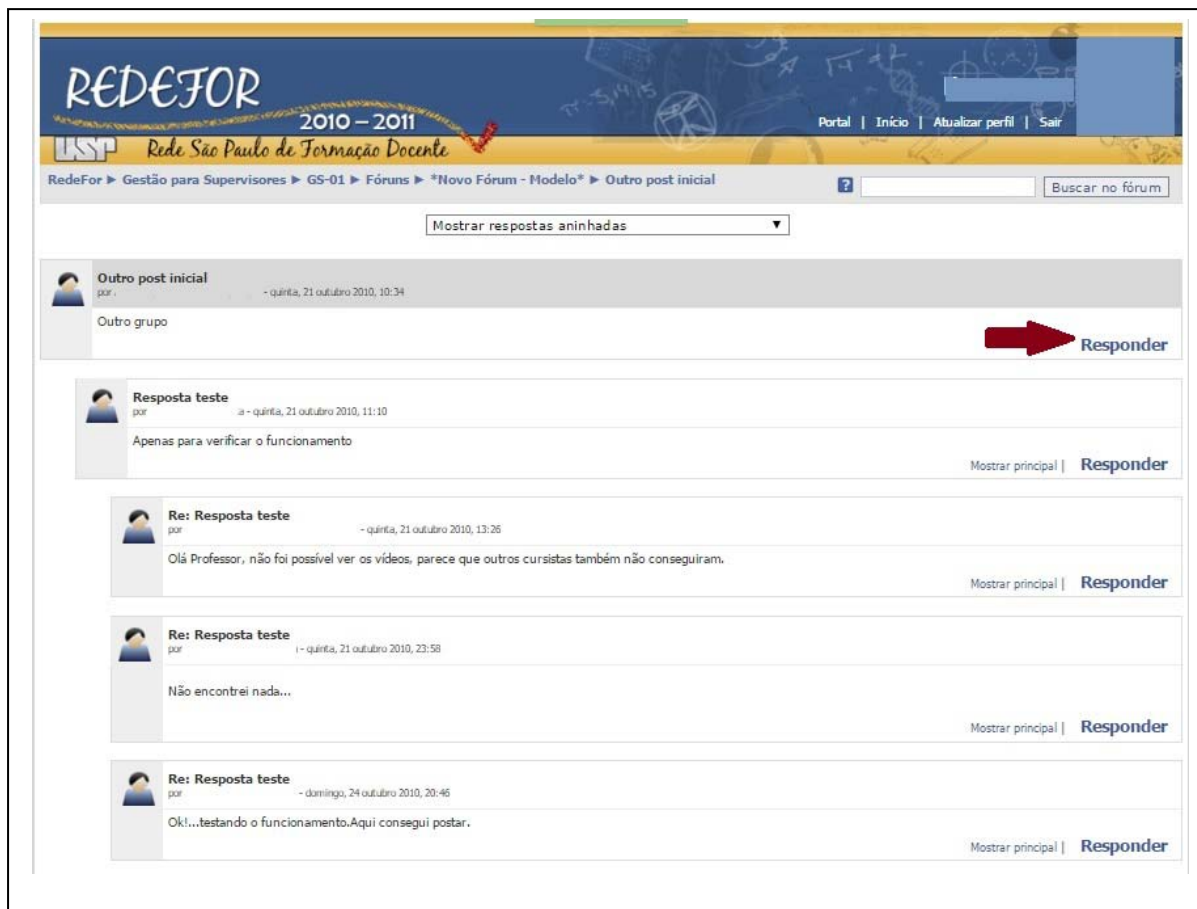
As respostas corretas são apresentadas em cor verde e as erradas em vermelho. A seguir é possível solicitar a resposta correta para, então, refazer a atividade ordenando-as corretamente.

Observa-se que as atividades eram instrucionais e sua concepção de aprendizagem apóia-se no movimento de estímulo-resposta, na perspectiva de Skinner contrariando, assim, todo discurso de que os ambientes virtuais são interacionistas ou sócio-interacionistas, como apregoa Martin Dougiamas, criador do *Moodle*.

5.2.1.4 Fóruns

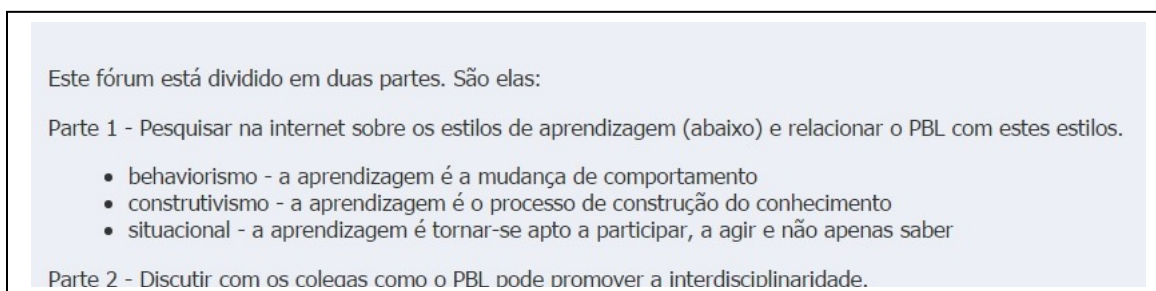
A tecnicidade nos Fóruns impõe uma organização específica que indica visualmente a quem se dirige o enunciado ali publicado. Trata-se de uma estrutura em cascata que mostra se o aluno está respondendo ao professor/tutor ou a um colega específico, para isso deve seguir uma linha de pensamento que é organizada na chamada árvore do pensamento. Quando não se compreende esse mecanismo, as respostas ficam desalinhadas em relação à pergunta ou mesmo ao interlocutor com quem se está dialogando, dificultando a compreensão lógica da conversa. Para dialogar o interlocutor deverá ler a sucessão de mensagens, uma vez que a diferença espaço temporal possibilita que cada um mantenha uma relação dialógica em diferentes tempos/momentos.

Figura 20: Ilustração do “Novo Fórum – Modelo”

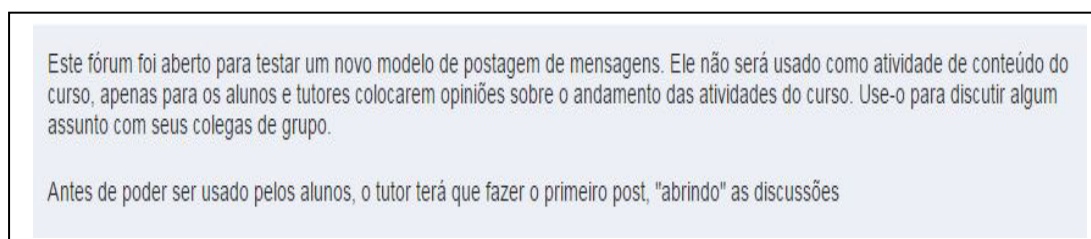


A ferramenta mais utilizada foi o Fórum por representar um espaço de interação, premissa para a aprendizagem na perspectiva dos criadores dos ambientes virtuais de aprendizagem. Na primeira semana de atividade nos fóruns o tutor abriu o espaço lançando a questão para que fosse respondida. O primeiro a responder deveria fazê-lo logo em seguida, apertando o *link* “Responder”, como pode ser observado na Figura 20, os demais deveriam segui-lo respondendo uns aos outros. Essa experiência, na primeira semana foi marcada pela abertura de 12 (doze) fóruns e repetida na semana seguinte, dificultando a interação, uma vez que aqueles que desconheciam as ferramentas repetiram o procedimento da cursista que abriu o primeiro fórum.

Observa-se que o fórum aberto pelo tutor não contém a tecla “Responder” para que o cursista responda a ele, fazendo com que sua participação não pudesse ser registrada na sequência da interlocução, obrigando-os a abrir novo fórum.

Figura 21: Ilustração de tela inicial para interação no fórum

Para corrigir o equívoco, o Tutor criou um “Novo Fórum - Modelo” destinado a conversas paralelas e, com o intuito de ensinar como deveriam proceder as interações nesta ferramenta:

Figura 22 : Mensagem na abertura do novo fórum

Os fóruns só seguiram dentro do padrão desejado a partir da 3ª semana de atividades. A utilização das ferramentas mostrou-se muito inconstante e com muitas falhas, tanto por parte dos cursistas que desconheciam os procedimentos para utilizá-las, quanto a escolha de determinadas ferramentas para um universo tão grande de cursistas, uma vez que a instituição atendeu a mais de 4000 servidores nos diferentes cursos.

No curso foram abertos outros fóruns, como o “Conversa Paralela” e “Trabalho Colaborativo”, mas não tiveram êxito como atividade proposta e foram, pouco a pouco sendo desativados.

A seguir, a Figura 23 ilustra a alteração na oferta das atividades dentro do AVA. É possível observar que o ambiente foi adaptando-se ao cursista que não atendia as propostas como era desejado. Esse embate ocorreu, mais pela resistência a atividades que não eram reconhecidas como ferramentas de aprendizagem que por dificuldades no uso destas.

O AVA possui uma estrutura pré-organizada que possibilita um conjunto de atividades, obrigando seus autores a desenvolver exercícios dentro dos padrões existentes e são todos instrucionais, exceto os fóruns que apresentam-se mais abertos e sua organização depende da concepção do elaborador.

Figura 23 : Links de acesso rápido no AVA

Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Participantes Participantes Contate seu Tutor Abrir diálogo com seu Tutor Atividades Diálogos Enquetes Fóruns Livros Questionários Recursos Tarefas Wiki Administração Notas Perfil Pesquisar nos Fóruns Vai Pesquisa Avançada ?	Participantes Participantes Atividades Diálogos Enquetes Fóruns Questionários Recursos Tarefas Wiki Pesquisar nos Fóruns Vai Pesquisa Avançada ? Administração Notas Perfil Meus ambientes Biblioteca Espaço de Orientação do TCC Módulo 1 - Gestão da Rede Pública para Supervisores Módulo 2 - A proposta curricular da SEESP: Texto e Contexto Módulo 3 - Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional Módulo 4 - TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação a serviço da supervisão Todos os cursos ...	Participantes Participantes Atividades Diálogos Fóruns Questionários Recursos Tarefas Pesquisar nos Fóruns Vai Pesquisa Avançada ? Administração Notas Perfil Meus ambientes Biblioteca Espaço de Orientação do TCC Módulo 1 - Gestão da Rede Pública para Supervisores Módulo 2 - A proposta curricular da SEESP: Texto e Contexto Módulo 3 - Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional Módulo 4 - TICS - Tecnologias da Informação e Comunicação a serviço da supervisão Todos os cursos ...	Participantes Participantes Atividades Diálogos Fóruns Recursos Tarefas Administração Notas Perfil

O AVA mostrou-se como um espaço restrito e fechado no qual os cursistas são submetidos a atividades programadas cuja realização deve ocorrer dentro de um tempo determinado, que varia de curso a curso, podendo ser semanal ou quinzenal.

A agenda que é colocada no centro do AVA, a cada semana, direciona o que o cursista terá que realizar em cada dia com vistas ao cumprimento de todas as atividades. Em análise aos dias e horários em que mais foram realizadas as atividades constatou-se que as postagens aconteciam a noite e nos finais de semana.

Nessa mediação evidenciou-se que o ambiente, com uma arquitetura intuitiva, não representou impedimento à realização da maior parte das atividades, pois não requer dos cursistas o movimento por muitos espaços, tão pouco pelo ciberespaço. Também não ofereceram desafios que os fizesse ampliar os conhecimentos com participações mais ativas, como prevê a metodologia do *Moodle*.

O *wiki*, contudo, não foi realizado por todas as cursistas e acabou sendo retirado da programação, outra grande dificuldade delas foi a realização das atividades com tempo cronometrado, ainda que o tempo de 60 minutos fosse suficiente para responder as questões propostas. As atividades foram, aos poucos sendo modificadas e eliminadas. Apenas a participação nos fóruns era avaliada, mesmo assim, nos módulos finais não houve a participação de todas.

A formação nesses ambientes para realização de estudos, mostra que o *Moodle* possibilita familiaridade na movimentação entre seus espaços. Contudo, as atividades colocam os usuários no papel de reprodutores passivos de conteúdos pré-estabelecidos. Há ainda, um uso inadequado dos fóruns pois, sua valorização atrelada à avaliação dos usuários, torna a participação um mero cumprimento de tarefa.

5.3 A tutoria

A tutoria em Ambientes virtuais de aprendizagem podem assumir uma participação mais próxima, intervindo sempre que for necessário promover e estimular as discussões entre os cursistas, esclarecer dúvidas ou levantar questões que provoquem a constante reflexão dos participantes. Neste curso o tutor apresentava-se apenas no momento de abertura dos fóruns semanais, na correção das atividades diretamente com o cursista e no fórum destinado aos registros de dúvidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa e, para registrar a cartografia proposta, é preciso considerar, inicialmente, a Supervisão de Ensino em seu contexto profissional, pois o curso não poderia ser oferecido a qualquer outro profissional. A Supervisão de Ensino, historicamente, tem ocupado um lugar de destaque na educação pública paulista, pois, a instituição espera que estes profissionais sejam a incorporação das políticas públicas e seu maior propagador. Com um perfil que transita entre o fiscalizador e o formador, há inúmeras representações acerca de quem é o Supervisor de Ensino, neste espaço em que ocorreu a própria formação, o percurso evidenciou, a partir das mediações, um campo de lutas.

Ao criar um curso de formação específico para esse segmento profissional, a instituição – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEESP – buscou moldá-lo em conformidade com a ideologia que sustenta suas políticas. Em 2011 formalizou-se uma reestruturação de toda SEESP e, para que fosse implantada, buscou apoio em um servidor que tivesse a “autoridade reconhecida” e que compactuasse das mesmas ideias, neste contexto foi criado o Curso Gestão de Redes Públicas para a formação dos Supervisores de Ensino.

O percurso de formação tornou-se uma arena em que forças opostas marcaram o ritmo do movimento com que cursistas e instituição seguiam pelo curso. De um lado, a instituição apresentou seus conteúdos cuja ênfase apoiava-se na administração, um dos aspectos do trabalho dos Supervisores de Ensino, a proposta trazia ainda, fortes evidências de uma política cuja ideologia aproxima-se das que sustentam as instituições privadas e sua lógica de produção. As forças institucionais, centrípetas, foram percebidas na tentativa constante de unificação do discurso e homogeneização de práticas. De outro lado, estavam vinte e cinco mulheres que alternavam seu estatuto entre cursistas e supervisoras de ensino. Se na condição de cursistas suas interações deixaram transparecer as diferenças no seu percurso de formação, na de Supervisoras de Ensino, trouxeram em seus registros, a força do *habitus* e, essa maneira de ser que as caracteriza se sobrepôs às demais. Essa força centrífuga, em muitos momentos do curso, alterou as condições da aparente unificação proposta pela instituição.

Na análise do currículo e dos materiais do curso há evidências claras do viés ideológico, a começar pela Faculdade de Administração e Economia que dialoga, por meio dos materiais, com organizações internacionais que determinam as regras do capital e que têm influenciado o campo educacional no mundo todo e que visivelmente, definem o Estado-Avaliador que organiza o sistema de ensino paulista. Os materiais evidenciaram, por meio do

discurso explícito e implícito, que objetivavam, neste curso, dar nova forma ao pensamento da supervisão. A linguagem é a materialização do pensamento, mas as intenções são conhecidas pela forma como essa linguagem é organizada, principalmente pelo léxico escolhido que deu o tom ao discurso. Nesse sentido, os fóruns representaram um espaço privilegiado para conhecermos as forças que movimentaram o discurso, nos momentos em que a instituição falava sobre temas que a Supervisão conhecia com maior propriedade, a força centrífuga era mais forte e essas vozes conseguiram sobressair, evidenciamos também, pela quantidade de inserções e interações das cursistas. No entanto, quando o discurso hegemônico trazia à tona temas de outro campo, com os quais a Supervisão não conseguia estabelecer relações, ficou evidente o crescimento da força centrípeta, em um discurso monológico.

As vozes das cursistas, mais enfraquecidas, aparecem com a redução de inserções nos fóruns e, até mesmo com ausência de respostas, mantendo-se apenas a relação cursista – tutor. As vezes o enunciado apresentava-se como um grito de indignação, mas era silenciado pela aparente indiferença das demais, pois compreenderam que o espaço dos fóruns não era apropriado para tal discurso.

Em outra análise, mas não contrária às evidenciadas pela mediação da socialidade e da institucionalidade, busquei conhecer como as cursistas liam os textos, em que apoiavam sua compreensão e como evidenciavam a apropriação desses conteúdos ao registrar seus enunciados nos fóruns. Partindo dos três traços de leitura propostos por Martín-Barbero (2004), a leitura coletiva, expressiva, oblíqua ou desviada, percebi que na maior parte do tempo os registros indicaram como elas queriam ser reconhecidas em suas leituras. Assim, em alguns momentos os discursos retrataram uma leitura coletiva cujo discurso reescreve as ideias há muito propaladas na Supervisão de Ensino; já em outros, foi possível captar a leitura expressiva, porque as manifestações diante das forças que incidiam sobre elas apareceram em seus enunciados, muitas vezes com o silêncio. Por fim, a leitura oblíqua, desviada foi se constituindo com maior ênfase nos dois últimos módulos, quando as respostas apareciam vagas e sem sentido, mas registravam as expressões de contrariedade e limitação frente às forças centrípetas.

A tecnicidade trouxe à tona as limitações que um ambiente virtual apresenta, tanto na sua arquitetura, quanto na concepção de aprendizagem, que como uma instrução programada, apenas modificou a percepção em relação às velhas formas de ensino. Neste espaço também ficou evidente a luta entre forças opostas, ou seja, a compreensão de que os cursistas apresentavam limitações técnicas fizeram com que os organizadores do curso recuassem na manutenção de algumas atividades, provavelmente por temerem aumento da evasão. Na

verdade, nem sempre a recusa deu-se por limitações técnicas, muitas vezes as cursistas aproveitaram-se dessa representação, as limitações poderiam ser um dos fatores para a evasão, mas certamente não foram o único. A não realização das tarefas representou, por sua vez, uma força de resistência que mudou as regras do curso em relação a realização das atividades, bem como na avaliação das cursistas sendo incluída a recuperação, que se configurou apenas pelo envio de tarefas em novos prazos. De um lado participar era obrigatório às cursistas, pois o abandono significava assumir o custo total do curso, como já informado e, de outro, a instituição formadora criava estratégias para minimizar a evasão, todos contribuíam para que o curso fosse concretizado, ainda que não pelos mesmos motivos.

Neste percurso de formação, por meio das mediações da institucionalidade, socialidade, ritualidade e tecnicidade, emergiu um território de lutas cujos espaços virtuais, latentes potencialmente, registraram os movimentos de resistência e omissão, avanços e recuos. Ao analisar essa trajetória fica claro que a “forma” não se alterou e os objetivos da instituição não foram plenamente concretizados. As mudanças nas políticas públicas apóiam-se em uma rede muito maior que a própria Secretaria de Estado da Educação paulista, no entanto, enquanto houver resistência, sempre haverá mudança nas estratégias. A análise do curso evidencia muitos elementos para que a formação dos seus agentes aconteça.

Paralelamente, percorri o meu próprio caminho de aprendizagem, não como cursista, mas como pesquisadora e também como Supervisora de Ensino. Muitas são as inquietações que permanecem, o que me impulsiona, como pesquisadora, na contínua busca por compreender como as relações ocorrem neste espaço, ao final desse trabalho, compreendi que uma cartografia pode registrar muitos caminhos e de diferentes formas, tornando infinitas as possibilidades de conhecimento, no entanto, para cada cartógrafo só é possível registrar o que seu horizonte lhe permite. Espero que novas cartografias me ajudem a ampliar esse horizonte que, já ampliado, me traz a certeza de que há muito ainda a se descobrir, afinal, como dito em o conto da Ilha Desconhecida, *“Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida”*. (José Saramago)

7 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma crítica da avaliocracia. **Ops! Revista de Opinião Socialista**, Lisboa, n. 2, p.14-16, nov. 2008.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p.13-29, 23 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 7. p. 167-181.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonor Passate. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia, técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIEMBENGUT, Maria Salett. Mapeamento como princípio metodológico para a pesquisa educacional. In: MACHADO, Nilson José; CUNHA, Marisa O. (Org.). **Linguagem, Conhecimento, Ação**: ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras, 2005. Cap. 18. p. 289-312. (Coleção Ensaios transversais).

BOLDARINE, Rosaria de Fatima. **Supervisores de Ensino da rede Estadual de São Paulo**: entre práticas e representações. 2014. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pasqualinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 324 p.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. 289 p.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004. 87 p.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases Para O Ensino de 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Doi, 23 dez. 1996. v. 175, p. 27833-27834.

CABRAL, Cristina F. B.. **A atuação profissional da Supervisão Escolar na Educação Infantil**: estudo de caso em uma escola de Educação Infantil em São Paulo. 2010. 142 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHEDE, Rosângela A. F. V.. **A história da Supervisão de Ensino Paulista**: Características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). 2014. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p.177-229, jul. 1990.

CHOU, Shih-wei; LIU, Chien-hung. Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. **Journal Of Computer Assisted Learning**, Uk, v. 21, n. 1, p.65-76, fev. 2005. Bimestral. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1111/j.1365-2729.2005.00114.x?r3_referer=wol&tracking_action=pre>. Acesso em: 11 mar. 2015.

COSTA, André Lucirton. **O papel do Supervisor e a gestão de escolas públicas da SEESP**. São Paulo: Redefor /usp, 2010. 58 p. Módulo III. disciplina 1. Curso Gestão de Redes Públicas. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 12 out. 2014.

DRAIBE, Sonia M.. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista Usp**, São Paulo, n. 17, p.86-101, 30 maio 1993. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

FERNANDES, Reynaldo. **Usos de indicadores sociais e educacionais para o planejamento a nível de escola e de sistema**. São Paulo: Redefor/usp, 2010. 51 p. (Módulo II. Tema 2). Módulo II. Tema 2. Curso Gestão de Redes Públicas. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

FERNANDES, Sandra Raquel; FLORES, Maria Assunção; LIMA, Rui Manuel. A aprendizagem baseada em projectos interdisciplinares: avaliação do impacto de uma experiência no ensino de engenharia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 3, p.59-86, nov. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/04.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.

FORQUIM, Jean-claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 1v.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artemed, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GATTI, Bernadetti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p.230-254, jul. 1990.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de Leitura.** 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

GREMAUD, Amaury Patrick. **Políticas para a qualidade do ensino.** São Paulo: Redefor/usp, 2010. 58 p. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LÈVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: 34, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBONI, Lara. **Aprendizagem baseada em problemas:** Módulo I. São Paulo: Usp/redefor, 2010. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.11-42, jun. 2011. Semestral. ISSN 1982-8160. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66/99>>. Acesso em: 08 set. 2014.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Cultura e política de currículo.** São Paulo: Cortez, 2013. 1 v. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=k9rFAwAAQBAJ&pg=PT232&dq=Cultura+e+política+de+currículo++ALICE+LOPES+ORG&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiP5oG_u9nKAhWFsh4KHsKOARsQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Cultura+e+política+de+currículo+ALICE+LOPES+ORG&f=false>. Acesso em: 10 out. 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. De La ciudad a La ciudad virtual. **Telos**, Madrid, nº 44, p.15-22, dez. 1996

_____. **Ofício de Cartógrafo:** Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ufrj, 2009.

MAUÊS, Olgaies Cabral. Reformas internacionais da Educação e Formação de Professores. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 118, p.89-117, mar. 2003.

_____. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p.473-492, set. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040/1999>>. Acesso em: 9 set. 2015.

MENEZES FILHO, N.; RIBEIRO, F. Patriota. Determinantes da teoria do rendimento escolar. In: VELOSO, F. et al (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 171-188.

MIURA, Irene Kazumi. **Elementos para um novo modelo de Supervisão Regional: Aspectos pedagógicos, proposta de integração..** 2010. Texto elaborado para o Curso Gestão de Redes Públicas - REDEFOR/USP. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 12 set. 2012.

MORVILLE, Peter; ROSENFELD, Louis. **Information Architecture: for the World, Wide, Web**. 3. ed. Sebastopol, Ca, Eua: O'reilly Media, 2006.

OLIVER, Richard W.. **Como serão as coisas no futuro?** São Paulo: Negócios Editora, 1999. 1 v.

PÁDUA, Silvia Inês Dallavalle de. **Ação do Supervisor em rede**. São Paulo: Redefor/usp, 2010. 53 p. Módulo IV - Disciplina 2 - Curso Gestão de Redes Públicas. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Políticas para a melhoria do Ensino e a proposta curricular da SEESP**. São Paulo: Redefor/usp, 2010. 58 p. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

PONTECORVO, Clotilde et al. Teoria de currículo e sistema de ensino italiano. In: MARAGLIANO, Roberto et al. **Teoria da didática**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 112.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. **MANUAL DO CURSISTA: Cursos de Especialização para o Quadro do Magistério**. São Paulo: Usp, 2010. 20 p. Disponível em: <<http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

ROSSINI, Veneza V Mayora. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero: (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção). In: XIX ENCONTRO DA COMPÓS, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho "Recepção, Usos e Consumo Midiáticos"**. Rio de Janeiro: Puc, 2010. v. 1, p. 1 - 16. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12_venezarossini.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009. Semestral. ISSN 2175-3423. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e desenvolvimento cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petropolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. Institui O Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º Graus do Estado e Dá Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado**, SÃO PAULO, 14 nov. 1974. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19741114&Caderno=Poderno Executivo&NumeroPagina=4>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Dispõe Sobre O Estatuto do Magistério e Dá Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado**, SP, 10 nov. 1978. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=31309>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993. Institui Vantagens Pecuniárias Para Os Integrantes da Classe de Supervisor de Ensino do Quadro do Magistério. 243. ed. São Paulo, SP: **Diário Oficial do Estado**, 29 dez. 1993. v. 1, n. 103, Seção 1, p. 7-8. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19931229&Caderno=Executivo I&NumeroPagina=7>>. Acesso em: 12 dez. 2012

_____. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários Para Os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e Dá Outras Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado** n. 251, p. 1. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. Comunicado nº 30, de 30 de julho de 2002. Perfil do Supervisor de Ensino. 1. ed. São Paulo, SP: **Diário Oficial do Estado**, 31 jul. 2002. Seção 1.

_____. Resolução Se nº 90, de 03 de dezembro de 2009. Dispõe Sobre A Definição de Perfis Profissionais e de Competências e Habilidades Requeridos Para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da Rede Pública Estadual e As Referências Bibliográficas do Concurso de Promoção, de Que Trata A Lei Complementar Nº 1.097/2009, e Dá Providências Correlatas. 1. ed. São Paulo, SP: **Diário Oficial do Estado**, 04 dez. 2009. v. 119, n. 226, Seção 1, p. 28-30. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_09.HTM>. Acesso em: 02 maio 2012.

_____. Decreto nº 55.650, de 29 de março de 2010. Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, O Programa Rede São Paulo de Formação Docente - Redefor e Dá Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado**, SÃO PAULO, v. 120, n. 59, Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20100330&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=3>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Resolução Se nº 70, de 26 de outubro de 2010. Dispõe Sobre Os Perfis Profissionais, Competências e Habilidades Requeridos dos Educadores da Rede Pública Estadual e Os Referenciais Bibliográficos Que Fundamentam Os Exames, Concursos e Processos Seletivos, e Dá Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado** v. 102, n. 203, p. 26-36.

_____. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza A Secretaria da Educação e Dá Providências Correlatas. 1. ed. São Paulo, SP: **Diário Oficial do Estado**, 19 jul. 2011. v. 121, n. 134, Seção 1, p. 1-10.

_____. Resolução Se nº 52, de 14 de agosto de 2013. Dispõe Sobre Os Perfis, Competências e Habilidades Requeridos dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino. São Paulo, SP: **Diário Oficial do Estado**, 15 ago. 2013. v. 123, n. 152, Seção 1.

_____. Lei Complementar nº 1256, de 17 de janeiro de 2015. Dispõe Sobre Estágio Probatório e Institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual Para Os Ocupantes do Cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional Para Os Integrantes das Classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e Dá Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado** v. 125, n. 3, Seção 1, p. 1-1. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20150107&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. 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**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1. p. 13-38.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. **A Proposta Curricular da SEESP: Texto e Contexto**. 2010. Texto produzido para o Curso Gestão de Redes Públicas - REDEFOR / USP. Disponível em: <http://redefor.usp.br>>. Acesso em: 12 maio 2014.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 10. p. 223-233.

SILVA, Paulo Cunha e. **O lugar do corpo: elementos para uma cartografia fractal**. Lisboa, Portugal: Universidade do Porto, 1995.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. 3. ed. São Paulo: Novatec, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.