

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Márcia Maria Tosetti

O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento das escolas municipais de São Paulo: limites e possibilidades

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2018

Márcia Maria Tosetti

O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento das escolas municipais de São Paulo: limites e possibilidades

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores - Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação do Professor Doutor Nelson Antônio Simão Gimenes.

São Paulo

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

TOSETTI, Márcia Maria. **O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento das escolas municipais de São Paulo: limites e possibilidades.** 2018. 99 f., São Paulo, 2018.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Formação de Formadores – FORMEP

Orientador: Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Palavras-chave: Gestão Escolar, Gestão Pedagógica, Avaliação, Sistemas de Informação. Tecnologia.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida.

Às minhas filhas, Giovanna e Maíra, por existirem nesta minha vida.

Aos meus pais, Valentim (*in memoriam*) e Therezinha, por terem, respectivamente, ensinado-me o valor do trabalho e do estudo.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde ensaiei os primeiros passos trôpegos de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, pela condução da orientação.

À Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, grande mestra das aulas fantásticas, que fertilizaram os pensamentos e as ações.

À Prof. Dra. Adriana Bauer pelas inestimáveis contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Aos gestores, professores, funcionários e alunos da EMEF JULIO MESQUITA, pelos grandes desafios vividos e superados coletivamente.

Aos colegas do FORMEP, companheiros de jornada.

Ao Humberto, pela dedicação admirável, com quem sempre pude contar nesta caminhada. Muito obrigada!

RESUMO

TOSETTI, Márcia Maria. **O Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento das escolas municipais de São Paulo: limites e possibilidades.** 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

O propósito deste trabalho é analisar o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), implantado na rede municipal de São Paulo, no bojo do Programa Mais Educação São Paulo, durante a gestão Fernando Haddad (2013-2016). A análise foi norteadada pela reflexão crítica acerca dos limites e possibilidades do SGP atuar como suporte de registro e acompanhamento pedagógicos escolares, coerentes com os princípios de avaliação e gestão previstos pelo referido Programa. Para tanto, adotou-se uma perspectiva bidimensional: estrutura e sistema. A primeira perspectiva analisa a forma como o SGP representa a estrutura escolar, considerados seus elementos constitutivos, os graus de autonomia configurados, em diálogo com os textos da política; a segunda, trata da inserção do SGP no sistema de atividades avaliativas escolares. Os limites e possibilidades, embora múltiplos e variados, dependem tanto das qualidades contidas da ferramenta, quanto dos métodos de gestão empregados, mais ou menos comprometidos com o poder de decisão e trabalho coletivo. A via de aproximação ao objeto demandou o estabelecimento de lentes teóricas apoiadas nas contribuições de Basil Bernstein, notadamente no que se refere ao conceito de código, entendido como um princípio regulador, adquirido de forma tácita, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores, aplicando-se os conceitos de classificação e enquadramento. Caracterizados tais elementos, foram efetuadas as transposições para as atividades do sistema avaliativo da escola, configurando o SGP como ferramenta da atividade coletiva. As implicações e sugestões para a gestão escolar são fundamentadas, ao final, em operadores conceituais advindos da terceira geração da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), principalmente no que se refere à aprendizagem expansiva conforme proposta por Yurjo Engeström.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Gestão Pedagógica, Avaliação, Sistemas de Informação. Tecnologia.

ABSTRACT

TOSETTI, Márcia Maria. **The Pedagogical Management System (“SGP”), as a tool for the register and attendance of the municipal schools of São Paulo: limits and possibilities.** 2018. 99 pp. Dissertation (Professional Master in Education: Training Teachers). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Formação de formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

The purpose of this work is to analyze the Pedagogical Management System (in Portuguese, SGP), implemented in the municipal network of São Paulo, under the program “Mais Educação São Paulo”, during the Fernando Haddad administration (2013-2016). The analysis was guided by the critical reflection on the limits and possibilities of the SGP to act as a support for school pedagogical registration and monitoring, consistent with the evaluation and management principles foreseen by the said Program. For that, a two-dimensional perspective was adopted: structure and system. The first perspective analyzes how the SGP represents the school structure, considering its constituent elements, the degrees of autonomy configured, in dialogue with the texts of the policy; The second one deals with the inclusion of the SGP in the system of school evaluation activities. The limits and possibilities, although multiple and varied, depend both on the qualities contained in the tool and on the management methods employed, more or less committed to the decision-making power and collective work. The approach to the object has required the establishment of theoretical lenses based on the contributions of Basil Bernstein, especially with regard to the concept of code, understood as a tacitly acquired regulatory principle that selects and integrates relevant meanings, and evocative contexts, applying the concepts of classification and framing. Once these elements were characterized, the transpositions were carried out for the activities of the school's evaluation system, configuring the SGP as a tool for collective activity. The implications and suggestions for school management are based, in the end, on conceptual operators coming from the third generation of Socio-Historical-Cultural Activity Theory (TASHC), especially with regard to the expansive learning as proposed by Yurjo Engeström.

Key-words: School Management, Pedagogical Management, Evaluation, Information Systems. Technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DRE – Diretoria Regional de Educação

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SMESP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SGP – Sistema de Gestão Pedagógica

UE – Unidade Escolar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura de um sistema de atividades humanas.....	46
Figura 2 – Modelo de interação entre dois Sistemas de Atividades.....	47
Figura 3 – Ciclo Geral de Desenvolvimento Expansivo.....	50
Figura 4 – Diário de Classe.....	64
Figura 5 – Acesso ao planejamento.....	64
Figura 6 – Campo de digitação do planejamento anual.....	64
Figura 7 – Síntese da avaliação diagnóstica.....	65
Figura 8 – Proposta Metodológica.....	65
Figura 9 – Planejamento bimestral.....	66
Figura 10 – Campo de digitação da avaliação bimestral.....	66
Figura 11 – Campo de digitação do replanejamento bimestral.....	67
Figura 12 – Campo de digitação de intervenção pedagógica bimestral.....	67
Figura 13 – Funcionalidades do Diário de Classe.....	68
Figura 14 – Campo de digitação para Plano de Aula.....	69
Figura 15 – Inserção de atividade avaliativa.....	69
Figura 16 – Boletim do aluno.....	71
Figura 17 – Campo de registro para avaliação do aluno.....	72
Figura 18 – Documento do gestor: gráfico de barras.....	74
Figura 19 – Documento do gestor: gráfico de colunas.....	74
Figura 20 – Documento do gestor: gráfico circular.....	75
Figura 21 – Acesso dos gestores a informações do SGP por cargo.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos e ações do Programa Mais Educação São Paulo.....	52
Quadro 2 – Ações propostas para eixos de Avaliação e Gestão no Programa Mais Educação São Paulo.....	54
Quadro 3 – Elementos que configuram o SGP.....	56
Quadro 4 – Atribuições e competências dos agentes em relação ao SGP na Estrutura da SME-SP.....	57
Quadro 5 – Enquadramento em relação a planejamento/avaliação.....	81
Quadro 6 – Célula germinal da atividade coletiva: registro avaliativo.....	93
Quadro 7 – Atividade de Conselho de Classe.....	96
Quadro 8 – Atividade de Reunião de Pais.....	97
Quadro 9 – Atividade de Reunião Pedagógica.....	98
Quadro 10 – Atividade de Conselho de Escola.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO	14
1.1 Delimitação e denominação do objeto.....	14
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo geral.....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Abordagem metodológica.....	17
1.4 Estudos correlatos.....	20
1.5 Aportes teóricos.....	24
1.5.1 Marcos legais e teóricos da avaliação da aprendizagem.....	28
1.5.2 Gestão Escolar Democrática e Gestão Pedagógica.....	33
1.5.3 A Gestão Escolar entre o Acompanhamento e o Monitoramento.....	37
1.5.4 O enquadre teórico de Basil Bernstein.....	38
1.5.4.1 A pertinência do aporte bernsteiniano para descrição e análise do objeto.....	41
1.5.5 O enquadre sistêmico pela abordagem da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	43
2 A ARQUITETURA DO SISTEMA	51
2.1 Textos e contextos da política: Programa Mais Educação São Paulo (2013-2016).....	51
2.2 Descrição do Sistema de Gestão Pedagógica.....	61
3 ANÁLISE BIDIMENSIONAL	77
3.1 Primeira dimensão: análise da estrutura.....	77
3.1.1 Perspectivas da classificação.....	78
3.1.2 Perspectivas de enquadramento.....	80
3.2 Segunda dimensão: análise do sistema pela perspectiva da Teoria da Atividade.....	90

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....102

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....107

INTRODUÇÃO

Identifico em minha trajetória autobiográfica e coletiva o privilégio de ter vivenciado períodos muito importantes da Educação Brasileira, relacionados à conquista e garantia do direito público e subjetivo à educação. O marco jurídico da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei 9694/96, coincidem com dois momentos importantes da minha carreira: o primeiro ligado à efetivação como professora da Rede Estadual Paulista, depois de três anos atuando como temporária, categoria sustentada até a prestação de um primeiro concurso público; o segundo momento, relaciono ao início de um percurso realizado em cargos de Gestão Escolar no Sistema Municipal de São Paulo, na Coordenação Pedagógica, Direção de Escola e, por fim, Supervisão Escolar.

Posso afirmar que meu interesse pela avaliação vem desde o ingresso como professora da Rede Municipal de São Paulo, durante a gestão Luiza Erundina (1989-1992), premida pela utopia de uma escola alinhada às perspectivas de transformação das estruturas sociais vigentes, assim como tantos outros professores da minha geração. Período marcado por importantes mudanças, foi precisamente a partir da implantação do sistema de ciclos na Rede Municipal de São Paulo (RMSP), em 1992, que as lógicas estabelecidas e consolidadas, ao longo de minha formação, passaram por importantes questionamentos, dentre os quais os relacionados à avaliação da aprendizagem.

Por certo, algumas vivências são determinantes para a constituição de nossa profissionalidade, dos nossos pendores pessoais e acadêmicos. Nessa breve digressão, consigo identificar um ponto de origem importante para o que chamo de inquietação sistemática em torno da avaliação da aprendizagem, que vem perdurando ao longo de minha carreira, incluindo sempre novos olhares e novas perspectivas. Essa avaliação, como uma “categoria constitutiva do trabalho pedagógico” (SORDI; LUDKE, 2009), é abordada nesta pesquisa, dentro de um contexto específico que corresponde ao Programa Mais Educação São Paulo, implantado na gestão Fernando Haddad (2013-2016). Além da significativa mudança na estrutura dos ciclos, o Programa introduziu dois elementos importantes em relação à avaliação da aprendizagem: o primeiro, relaciona-se ao próprio conceito de avaliação, a “avaliação

para a aprendizagem” (SME, 2004) e o segundo trata de um sistema tecnológico de registro e acompanhamento pedagógico, denominado Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Esse sistema, alvo de grande polêmica inicial, conforme pudemos verificar no exercício da ação supervisora em escolas da rede, substituiu os antigos suportes de registros e documentos escolares, inclusive o antigo Diário de Classe e, redimensionando a visibilidade desses, possibilitou o acesso aos registros da escola por todas as instâncias que compõem o sistema municipal, como as Diretorias Regionais de Educação (DRE) e a própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

É inegável que há uma grande questão de fundo alimentando nossa pesquisa que diz respeito, diretamente, aos riscos que um sistema de acompanhamento, ou de monitoramento, interferir nas tão difíceis “tendências democratizantes” (Paro, 2016) conquistadas pela escola pública nas últimas décadas, dentre as quais uma certa autonomia relativa.

Implantando no bojo de uma política específica e vinculado a um tipo de avaliação, também específico, a aproximação ao SGP suscitou questões de natureza lógica, conceituais e de uso, as quais procuramos perseguir dentro dos limites deste trabalho e que são expostos de maneira articulada entre si.

Os aspectos lógicos dizem respeito a própria estrutura do SGP, suas formas de organização das informações, seleção dos elementos que a compõem, relação das informações entre si, ordem de importância, enfim, tais aspectos consideram uma perspectiva pragmática do trabalho escolar na produção de registros e documentos.

Já os aspectos conceituais buscam um modelo explicativo do referido sistema, relacionando-o, em específico, à concepção de avaliação que busca representar por meio de suas interfaces gráficas e, por fim, com a análise que se processa na ressignificação do SGP na rede de sistemas de atividades escolares, com foco na avaliação da aprendizagem, indicando os limites e possibilidades para registro e acompanhamento.

Tais análises trazem aspectos importantes das minhas vivências e experiências ocorridas na Rede Municipal de São Paulo, sujeita às descontinuidades, ou às continuidades-descontínuas (OLIVEIRA, 2006) e, até mesmo, a contradições que somente a reflexão crítica pode enfrentar, na companhia de alguns parceiros teóricos que ofereceram as lentes de análise.

Nortearmos a análise por meio de dois operadores conceituais: estrutura e sistema. Essa opção de análise considera tanto as estruturas do sistema tecnológico, quanto a estrutura da escola, especificamente aos Sistema de Atividades já existentes na escola vinculados à avaliação das aprendizagens. Buscamos assentar tal análise em princípios organizativos de gestão pedagógica que dão centralidade ao trabalho coletivo e poder decisório.

A versão do SGP aqui utilizada corresponde àquela desenhada e definida nos documentos de implantação, não incorporando possíveis modificações ocorridas ao longo do tempo, tendo em vista a análise realizar-se no bojo de um programa específico, numa temporalidade determinada, correspondente ao contexto de implantação, momento em que se deram as primeiras reflexões sobre a necessidade de potencializar a nova ferramenta em função de melhores processos de gestão, cujo sucesso sempre corresponderá à garantia de aprendizagens para todos.

1 ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO

Este estudo justifica-se pela necessidade de trabalhos que abordem o uso da tecnologia como ferramenta da gestão escolar, dadas as poucas produções que considerem tal temática no campo de Educação; em seguida, porque a incorporação de novos instrumentos de trabalho trazem influências aos processos e relações, dotando-os de características específicas, histórica e culturalmente situadas, imprimindo novas e diferentes formas de atuação, que não podem ser negligenciadas e, finalmente, por entendermos que o sentido de acompanhamento pedagógico, atividade em que os gestores escolares estão implicados, necessita de abordagens mais específicas e alinhadas ao trabalho coletivo.

1.1 Delimitação e denominação do objeto

Uma das primeiras indefinições com a qual nos deparamos no início deste trabalho deu-se no campo da denominação do objeto: se o SGP é ferramenta, instrumento ou artefato, uma vez que a designação implica em seu significado.

Cabe ressaltar que alguns autores, como Signorini et al (2010), estabeleceram estudos desses objetos tecnológicos, aos quais denominam “artefatos digitais”, assim caracterizados:

qualquer objeto produzido por TIC, ou seja, tanto sistemas e programas computacionais (software) e suas “interfaces de usuário”, quanto os objetos físicos, que os abrigam (computadores, mas também os vários objetos móveis e fixos produzidos pela chamada computação ubíqua, pervasiva e embarcada). (p. 422).

Notamos que tal definição abriga um sentido amplo do objeto, havendo necessidade de delimitá-lo de forma mais específica. Verificamos, então, a ocorrência de denominações como instrumento ou ferramenta, dependendo do enfoque da análise a ser empreendida, podendo uma “ferramenta”, ser entendida como um utensílio, dispositivo ou mecanismo para realizar uma tarefa, o que também pende para um significado genérico.

Segundo pesquisas recentes sobre o uso de sistemas de informação em processos de trabalho, como a de Bodker (2015), ao lidar com a questão da designação, qualifica como “metáfora” o significado que um objeto técnico assume em função de seu uso e de sua capacidade de atuar com os dados, podendo tanto prestar-se ao simples registro e armazenamento, quanto modificar, transformar, assumir outras conformações, dependendo do seu desenho e do potencial para o qual foi formulado.

Em relação ao Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), objeto deste trabalho, optamos por definir sua denominação como estrutura, quando abordarmos seus elementos constitutivos e como ferramenta quando inserido em um sistema de atividades. O que difere os dois sentidos é o papel desempenhado pelo objeto, sendo a estrutura uma representação estática das atividades escolares enquanto a ferramenta se integra a um sistema de atividades na dinâmica do trabalho coletivo. Desta forma, entendemos que a questão denominacional foi superada pela própria fundamentação teórica do trabalho.

Diante de tal perspectiva, propusemos o seguinte problema de pesquisa: Quais os limites e as possibilidades do SGP para acompanhamento das escolas, sob a perspectiva do trabalho coletivo dos gestores?

Posta tal questão, nossa hipótese é que a implementação do SGP requer abordagens que qualifiquem e potencializem seu uso, mas que tais abordagens não podem perder de vista o caráter democrático e coletivo previsto para a escola pública. Concordamos com Sforzi e Galuch (2016) quando afirmam que a Gestão Democrática não pode ser confundida com processos de organização que se intitulam coletivos, mas que não passam de formas elementares de juntar pessoas para fundar consensos calcados em perspectivas de interesse individual, colocando o interesse público, muitas vezes, em segundo plano. Por outro lado, tem sido corrente a disseminação de uma outra concepção que alia à tecnologia processos de trabalho gerencialistas e pouco críticos, acabando por negar o caráter plural e complexo da escola, empobrecendo as experiências ali vivenciadas. Esse gerencialismo, em nosso entendimento, muitas vezes, desejando basear-se na eficiência, inspirado na empresa capitalista, acaba sacrificando dois elementos importantes em relação à Gestão Democrática que é o poder decisório e o trabalho coletivo.

O enfoque do SGP como um sistema de registro, com preocupações apenas relacionadas às estruturas, mesmo que aproxime os usuários da experiência tecnológica, corre o risco de evocar sentidos eminentemente individualizados do trabalho, assim como tratar o registro como uma atividade que se encerra em si mesma, empobrecendo-a.

O registro pedagógico efetivado por vias tecnológicas amplia a visibilidade em relação às informações das escolas e, proporcionalmente, a implicação dos gestores, não somente sobre os registros, mas também sobre a realidade ali representada, podendo abarcar múltiplos olhares e vozes nos processos de análise e decisão, o que lhes confere algumas aproximações importantes ao que se tem perseguido como democracia escolar, incluindo aí a comunidade usuária da escola.

1.2 Objetivos

A implantação do Sistema de Gestão Pedagógica, como dito, propõe o estabelecimento de uma forma comum e padronizada de registro, acompanhamento e publicação de informações escolares, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. Tal papel acha-se descrito nos documentos institucionais e legais que apresentaremos no decorrer desta pesquisa. Dessa forma, intentamos descrever e analisar tal potencial, no que tange ao registro, acompanhamento e publicação dos processos relacionados à atividade avaliativa das unidades educacionais.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o Sistema de Gestão Pedagógica, implantado na Rede Municipal de São Paulo, indicando limites e possibilidades para o acompanhamento da avaliação da aprendizagem pelos gestores escolares (Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor Escolar).

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar como o SGP representa a estrutura pedagógica da escola;
- b) Analisar a configuração da avaliação para aprendizagem representada pelo SGP e seu esquema de regulação.
- b) Resignificar o SGP como ferramenta em uma rede de atividades escolares com foco na avaliação para a aprendizagem.

1.3 Abordagem metodológica

A decisão de analisar o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), fazendo-o a partir do próprio sistema, certamente traz algumas implicações metodológicas incomuns, principalmente por se tratar de uma pesquisa no campo educacional que dialoga com o campo das ciências da informação tendo, em relação a esta, limites bem demarcados.

Conforme pudemos observar ao longo de nosso percurso, cada vez mais são incorporados objetos complexos na pesquisa em educação, proporcionando novas perspectivas (PIMENTA et al, 2006). Muitos desses objetos complexos são geralmente atrelados à tecnologia, cujos caminhos de análise, nem sempre se adequam ao que tem sido considerado mais convencional em termos de pesquisa em educação.

O percurso metodológico a que nos propusemos parte de um sistema tecnológico como estrutura montada, identificada e descrita por meio do reconhecimento de elementos pertencentes ao universo da escola, compondo as interfaces gráficas do usuário.

Tal descrição da estrutura, em nenhum momento está sendo definida como “retrato da escola”, mas como uma forma de representação de alguns referentes escolares. Os elementos identificados no SGP, como elementos da gestão

pedagógica, foram estudados a partir das regulações contidas no próprio sistema, as quais se expressam a partir das formas de estruturação da interface. Uma tendência maior à regulação é considerada: a) quando os registros são pré-estabelecidos na interface, para seleção do usuário e b) pela recorrência com que aparecem e c) pela incidência de orientações que o próprio sistema fornece.

Após identificarmos tais regulações, fizemos o levantamento e leitura dos documentos institucionais e legais de implantação do SGP, no bojo do Programa Mais Educação São Paulo. Esses documentos, entre outras coisas, explicavam-nos alguns princípios úteis para compreensão da perspectiva oficial, mesmo que sujeita a enviesamentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os documentos levantados são todos disponibilizados para consulta no Portal da Secretaria Municipal da Educação, também publicados em suportes físicos como Cadernos, Revistas e Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

Identificados os elementos do SGP e a perspectiva oficial presente nos textos da política, retornamos à estrutura, buscando conhecer a natureza dos encaixes, para o que foi necessário desmontá-lo e reagrupá-lo em categorias. Iniciava-se, então, o movimento de análise.

Para tanto, duas ideias-base movimentavam-se no pêndulo analítico: a ideia de estrutura e a ideia de sistema. Grosso modo, consideramos como estrutura a ordenação e organização dos elementos do SGP como representação de uma concepção de escola, em seus aspectos pedagógicos e, mais estritamente, relacionados à avaliação da aprendizagem, dentro de um ordenamento lógico (PARO, 2016). Como sistema, em outro patamar, a ordenação e organização carregam a ideia de fluxo, de movimento, em que atividades singulares se organizam em rede (ENGSTRÖM, 2003). Diante de nossos objetivos, percebemos que era necessário abordarmos o SGP sob as duas óticas, o que passamos a denominar análise bidimensional.

Simultaneamente às etapas enunciadas, estabelecemos um longo percurso de revisão da literatura, tendo como pano de fundo os operadores conceituais já citados: estrutura e sistema. Em relação à estrutura, primeira dimensão da análise, foi especialmente importante a obra “Classe, Códigos e Controle” de Basil Bernstein (1996), além de outros trabalhos produzidos com base em suas ideias (TANZI 2016;

MORAIS; NEVES, 2010, 2011 e MAINARDES et al, 2010). Geralmente associada aos estudos de currículo e de política educacional, a abrangência das ideias bernsteinianas oferece a possibilidade de descrever vários objetos e em diferentes níveis: micro, meso e macro (MAINARDES et al, 2010), contribuindo para formulação das unidades de análise, discutidas e analisadas à luz de fundamentos teóricos que as embasam. Nos aportes teóricos desta dissertação, trataremos de relacionar o contexto de produção da teoria de Bernstein e de que maneira nos apropriamos dele para este trabalho específico.

A ressignificação do SGP no trabalho escolar deu-se por meio da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, considerando os acúmulos produzidos ao longo das três gerações que a configuram, notadamente o trabalho de Engeström (2017), no que tange aos Sistemas de Atividades. Foi constituída, então, dentro da lógica da estrutura escolar, a Rede de Sistemas de Atividades Avaliativas, reconfigurando o SGP para funcionar como ferramenta dessa rede. A célula germinal de registro avaliativo consiste no registro docente, entregue para as demais fases do processo, em atividades de Conselho de Classe, Reunião de Pais e Reunião Pedagógica e Conselho de Escola, sendo delineados os elementos constitutivos de cada atividade, e analisado potencial transformador que se dá pela intervenção em alguns dos elementos constitutivos. Neste ponto, passamos da estrutura do sistema à rede de atividades, a partir do que são apontados os limites e possibilidades sob a perspectiva coletiva.

Faz-se necessário frisar que a célula germinal de registro pedagógico representa o trabalho docente ao longo de processo de ensino-aprendizagem, com seus registros específicos de planejamento e avaliação. Tais registros instrumentalizam docentes e gestores para tomada de decisão e reencaminhamentos das questões pedagógicas. Considerar os registros docentes como objeto de reflexão e análise pode conduzir a encaminhamentos mais favoráveis ao processo; ao contrário, se desconsiderados, ocuparão um papel de mero cumprimento burocrático, seja em suportes de papel ou nos mais avançados programas tecnológicos.

É reconhecido por nós que a escolha metodológica direcionada a um objeto tecnológico, não tendo contado com a perspectiva dos usuários, pode representar limitações ao trabalho, uma vez que muito contribuiriam os pontos de vista daqueles

que atuam com o SGP. Entretanto, os objetivos da pesquisa estão direcionados, especificamente, às formas como o sistema foi desenvolvido para acompanhar a avaliação, motivo pelo qual o percurso aqui descrito pareceu-nos adequado, podendo tal perspectiva ser incorporada em trabalhos futuros.

1.4 Estudos correlatos

O propósito desta seção é apresentar a recente produção acadêmica que articula gestão escolar e tecnologia tendo como ponto de convergência a avaliação. Consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) a partir de descritores “gestão escolar e tecnologia” são recorrentes os trabalhos que se relacionam a tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem, como recurso, como linguagem e como ferramenta de inovação pedagógica. No campo da gestão, propriamente dita, apenas alguns achados se mostraram significativos em nossa pesquisa e são representativos das categorias básicas que se encontram no final desta seção.

Um dos primeiros trabalhos publicados, Pereira (2006), apresentou um estudo de caso sobre práticas docentes em uma unidade educacional pertencente ao sistema estadual de São Paulo, no ciclo II do Ensino Fundamental. Tratou da apropriação docente dos dados disponibilizados pelos sistemas de informação e comunicação, com foco prioritário nos dados de pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos alunos implementada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP, no ano de 2015. Uma análise bastante pormenorizada da autora traça o perfil da escola, seus atores e aponta, ao final, o subaproveitamento dessa leitura possível para a construção de uma proposta articulada com o interesse popular, apoiando-se em Saviani. O trabalho não enfoca diretamente a articulação gestão e tecnologia, mas traz uma proposta de leitura de dados altamente qualificada, apoiada em autores consagrados na produção teórica relacionada à Educação.

Abordando o contexto das escolas particulares do Rio Grande do Sul, em tese de doutorado em Engenharia de Produção, na área de Gestão da Qualidade e Produtividade, Ávila Junior (2006) tem como objetivo desenvolver e testar uma

sistemática de apoio informatizado à gestão escolar, buscando estruturar num mesmo eixo de gestão escolar uma série de procedimentos dispersos, além de auxiliar a identificar falhas. Trata de um estudo comparativo entre os arranjos administrativos de uma escola leiga (conforme denominado pelo autor, o trabalho não adota o termo laica) e outra religiosa. O sistema é formulado em três etapas básicas: Planejamento Estratégico, Gestão de Processos e Avaliação de Desempenho. Consiste em um trabalho fundamentado numa base conceitual ligada aos processos empresariais, da qualidade total e da reengenharia, o que se mostra coerente com a perspectiva e os objetivos do estudo mencionado.

Já Brito Filho (2012), procurou analisar impactos e contribuições das tecnologias da informação e comunicação no trabalho dos gestores escolares. A pesquisa considera a implantação da tecnologia na gestão escolar como uma mudança e modernização da escola pública que requer, cada vez mais, profissionais capacitados para exercê-la, providos de conhecimentos técnicos e científicos para atender as demandas do mundo globalizado. Este trabalho faz uma imersão na relação escola e tecnologia, pontuando o gestor como detentor de um papel bastante significativo no que concerne à incorporação da tecnologia na cultura escolar. A pesquisa está relacionada ao programa federal PROINFO no estado de Alagoas, devendo ser contextualizada no bojo da implantação do sistema eleitoral direto para Diretor de Escola, com Portaria publicada em 2010. O autor contrabalança as dificuldades tecnológicas existentes e a falta de formação específica dos gestores como dificultador do sucesso do programa. Esse trabalho aponta, portanto, limites advindos da falta de familiaridade dos gestores com a tecnologia, não abordando aspectos relacionados à gestão da escola com apoio das tecnologias.

Mais específico ao aspecto da informação a serviço da escola, Oliveira (2013) analisa o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) do estado do Paraná, estabelecendo uma aproximação entre as Ciências da Informação e as Ciências da Educação. A autora descreve e analisa a estrutura do sistema, discute a utilização das informações pelos diferentes usuários (secretário de escola, professor, pedagogo), reconhecendo suas potencialidades e a incompletude de registros, sendo necessária a complementação com informações específicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. A autora parte da noção de registro escolar como facilitador da reanálise do ambiente escolar, desde que disponível a todos os agentes e mediado

por relações, gerando novas possibilidades de planejamento. São explicitadas as atuações dos gestores em relação a esses registros: o professor em relação à gestão da sala de aula, por meio da observação, seleção de conteúdos e métodos, avaliação e os registros decorrentes no Sistema SERE; o pedagogo em três níveis de atuação que envolvem, a resolução de problemas instaurados, prevenção de situações previsíveis e promoção de “situações saudáveis” do ponto de vista educativo e sócio-afetivo, no sentido de prover o assessoramento pedagógico. Interessante notar que o pedagogo busca agregar registros de natureza objetiva, como dados de frequência e número de faltas, por exemplo, a dados de natureza subjetiva advindos de outras fontes e registros complementares. Por fim, a gestão educacional, chamada de “Mantenedora” procura formas de orientar a organização de modo mais eficiente, favorecendo o acesso aos recursos tecnológicos. O trabalho buscou compreender qual a contribuição do sistema SERE para as escolas públicas estaduais paranaenses, do ponto de vista dos usuários, inicialmente os secretários escolares, inclusive avaliando usabilidade e funcionalidade. Essa averiguação preliminar, denominada pela autora de pré-exploratória, avançou, posteriormente, para os demais usuários, no caso professores e pedagogos. O contato com essa pesquisa específica referenda possibilidades de utilização do SGP como ferramenta de acompanhamento pedagógico, sinalizando, também, alguns entraves que podem se relacionar tanto à estrutura do sistema como às relações entre esse e os usuários, ou dos usuários entre si. Esse trabalho aborda a escola por uma perspectiva de divisão do trabalho bastante demarcada, mas não traz à baila soluções em que as contribuições específicas dos segmentos interajam no trabalho coletivo.

A contextualização das políticas educacionais para inserção da tecnologia nas escolas de Santa Catarina é analisada por Zanatta (2013), que aponta a gestão escolar como responsável por muitas e diferentes ações amplas e continuadas tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem. A análise diz respeito ao Programa Um Computador por Aluno (UCA), à época da pesquisa, implantado em 300 escolas públicas brasileiras, mediante inserção de laptops educacionais no cotidiano das escolas de Educação Básica. Em relação à gestão, o autor focaliza a implantação do programa por meio dos sujeitos da pesquisa, no caso os gestores escolares, além de caracterizá-los como responsáveis pela mobilização, organização e disponibilização

de recursos, dentre esses os recursos tecnológicos, caracterizando o desafio que reveste a ação dos gestores, lidando com as faltas do cotidiano.

Mais recentemente, verificamos dois trabalhos que se apoiam nas informações disponibilizadas pela tecnologia: Lins (2015) aborda a implementação do SIEP, sistema informatizado da rede estadual de Pernambuco, fornecendo a autora algumas proposições para o aperfeiçoamento; outro trabalho, Pegoraro (2016), investiga os desdobramentos da avaliação externa para a gestão escolar, problematizando o que é prescrito e o que é real nas escolas. A autora utiliza os dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), de cinco escolas públicas estaduais paulistas, analisando as formas como os gestores se apropriam desses dados. Do ponto de vista da política pública, segundo a autora, são sistemas que aferem a qualidade do ensino e da aprendizagem, implantados no contexto da reforma do estado, como mecanismo de accountability com desdobramentos de responsabilização aos integrantes do sistema educativo. Esses trabalhos trazem como contribuição a crítica construída sobre os dados, além de iluminar as principais formas de apropriação de dados por parte dos gestores, nem sempre instrumentalizando decisões importantes, até pelos próprios limites de governabilidade dos problemas e decorrentes soluções.

Verificamos, por fim, um trabalho que discorre sobre as possibilidades de uso do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), o qual teve início em 2005 e concluído em 2010. Tal sistema conta com funcionalidades que geram estatísticas bimestrais de rendimento dos alunos, a partir das avaliações feitas pelos docentes, propiciando uma intervenção pedagógica a tempo. O trabalho, além de discorrer sobre a história do sistema, incumbiu-se de realizar um balanço acerca das possibilidades deste tipo de sistema na gestão escolar instrumentalizar os usuários para ações corretivas, fundamentado em entrevistas com que forneceram contribuições para inventariar-se os problemas a serem superados. O diálogo com a teoria ocorre por meio de autores como Balbe (2010), Almeida e Rubim (2004) João Oliveira (2009), Kenski (2012), Paes de Paula (2005), Porto (2006), Almeida e Alonso (2007) e Virgílio Oliveira (2013), todos os autores encaminhando suas produções para a Gestão Escolar e Tecnologia. Tal trabalho trouxe para o cerne da discussão um elemento importante da cultura escolar que é a organização do tempo. Estabelecer

compassamentos menores pode ser uma proposta interessante de organização do sistema de atividades escolares, podendo contribuir para o seu aprimoramento, em que as intervenções nas dificuldades podem ser propostas em intervalos mais curtos.

Podemos identificar, após análise desses trabalhos, uma multiplicidade nos objetivos que levam os sistemas públicos de educação a utilizarem ferramentas tecnológicas alimentadas pelas escolas, de forma geral pela perspectiva dos usuários. Esses trabalhos foram selecionados em função dos objetivos que os sistemas de informação apresentaram em relação às realidades retratadas, buscando contemplar os seguintes aspectos:

- a) De registro acadêmico, para facilitação de armazenamento de dados com fins de certificação, vinculados à vida acadêmica dos estudantes, o que geralmente denomina-se vida escolar.
- b) De registro apenas organizacional de turmas, notas, matrículas, dados dos alunos, vida funcional dos educadores, dados da escola, informações relacionadas ao Censo Escolar, com fins organizacionais.
- c) De registro misto, agregando informações pedagógicas e organizacionais, inclusive com articulação de dois sistemas distintos;
- d) De registro exclusivamente pedagógico, com foco nos diversos aspectos que o compõe.
- e) De aproveitamento de bases de dados relacionadas às avaliações externas para uso da escola.

Observa-se que alguns desses trabalhos apontam limites e possibilidades de uso, inclusive contando com a voz dos próprios usuários que foram sujeitos da pesquisa; em nenhum deles, entretanto, foi pautada a leitura de concepções oriundas da formulação ou reformulação de tais sistemas. A perspectiva que adotamos difere daquelas adotadas nas pesquisas citadas pelo fato de procurar identificar no *frame* do SGP, em análise, concepções relacionadas à gestão pedagógica e avaliação preconizadas pelo Programa Mais Educação São Paulo, no bojo do qual foi implantado o SGP.

1.5 Aportes teóricos

De forma geral, a tecnologia vem sendo apresentada como essencialmente orientada para o uso (FEENBERG, 1999 apud NOVAES; DAGNINO, 2004), atuando como facilitadora do trabalho nas mais diferentes áreas; no entanto, ainda que dotada de tais características, está longe de ser um objeto neutro. Para Feenberg (2002 apud NOVAES; DAGNINO, 2004), “a tecnologia nada mais é do que artefato sociocultural que não está livre de suas influências históricas, políticas e sociais, uma vez que não possui uma lógica autônoma, explicada sem referência à sociedade”. Tal afirmação endossa a possibilidade de analisar um Sistema de Informação como o SGP, referenciando-o à organização social para a qual foi formulado, no caso a escola pública, bem como aos fins a que se destina.

Para isso, a necessidade de apreender a lógica de organização do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) constitui-se o primeiro passo rumo à compreensão de seus limites e possibilidades, não devendo se esgotar no estudo da estrutura e nas formas de aperfeiçoar a tecnologia, sem interrogar criticamente seus propósitos.

Identificando tal estrutura, a partir de um conjunto de interfaces modeladas para servir a determinados fins e objetivos, colocou-se como desafio desvelar concepções expressas e latentes em relação a esses elementos que a compõem, partindo do princípio de que a seleção e organização de informações traz muito dessas concepções, do ponto de vista de quem as elabora e para os fins a que se prestam. Feenberg (2002 apud NOVAES; DAGNINO, 2004) trata o processo de construção tecnológica como

sendo ambivalente, suspenso entre distintas possibilidades. A escolha da técnica depende de quem detém o poder de decisão e também da entrada de novos atores em cena. Podemos optar, por exemplo, ao invés de produção hierarquizada e pouco enriquecedora do saber operário, por produção através de grupos semi-autônomos ou autogestionários; os computadores podem ser desenhados para expandir a comunicação, poderemos construir nosso transporte em torno de ônibus coletivos ao invés de adotar o imperativo automobilístico. (p. 195).

Tais observações críticas, no entanto, não pretendem funcionar como elemento de resistência à incorporação da tecnologia na gestão escolar, mas sim reconhecer nos objetos tecnológicos uma espécie de ambivalência que não quer dizer neutralidade, sendo possível identificar entre formas disponíveis aquela que atenderá melhor certos propósitos. No entanto, a eficiência do sistema não prescinde das formas adequadas de utilização.

Novaes e Dagnino (2004), apontam, pelo menos, dois aspectos em que a tecnologia poderia servir ao jogo democrático e à transformação. A primeira refere-se ao redesenho da divisão de trabalho e a segunda ao poder decisório, aspectos importantes a serem considerados neste trabalho, em que se pretende abordar gestão pela perspectiva democrática e coletiva que, inclusive, é legitimada pela legislação em vigor. Posta dessa forma, a tecnologia poderia favorecer aspectos relacionados à gestão democrática participativa da escola pública municipal de São Paulo.

Estamos identificando no conceito de gestão democrática, o que nos aponta Paro (2016), que consiste numa saudável tendência democratizante da escola pública básica, ocorrida a partir dos anos de 1980, com a adoção de medidas “que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisão relativas ao exercício das funções da escola com vista à realização de suas finalidades” (PARO, 2016, p. 19).

Tendo como horizonte todos os mecanismos que vêm funcionando com fins de promover a democratização da escola pública, relacionados à estratégia colegiada dos Conselhos, mitigação das relações pedagógicas autoritárias, que geralmente passam pelo fim da “cultura da retenção”, entre outros, concordamos com o autor quando afirma que as medidas democratizantes “não conseguiram modificar a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século” (PARO, 2016, p. 23). Essa afirmação leva-nos a necessidade de refletir acerca da implantação do SGP como mecanismo de acompanhamento pedagógico do ponto de vista de sua contribuição para os processos democráticos tão difíceis de serem instalados, mais precisamente se o SGP contribui para a transformação ou para manutenção da estrutura da escola, tal como foi apresentada.

Ao indicarmos o SGP como representação da estrutura da escola, conscientes da possibilidade de ter sido desenvolvido para servir a determinados propósitos, faz-se imprescindível delinear o que estamos apontando como estrutura da escola. Para tanto, recorreremos ao trabalho de Paro (2011), que assim configura a dita estrutura da escola:

Como grupo social, a escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas por determinações oficiais. Não obstante, apesar

da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola. (p. 19).

Dessa forma, é muito difícil antecipar as práticas num plano ideal, conforme afirma o autor, no entanto é plenamente possível buscar os vínculos dessas práticas com as ordenações racionais previstas. Afirma o autor que:

Para o investigador da realidade escolar, o importante é considerar que, muito embora essas práticas nem sempre sejam passíveis de antecipação no plano ideal, o fato de elas existirem torna possível examiná-las e procurar descobrir seu vínculo com as ordenações racionais, de modo a identificar, mais ou menos precisamente, que medidas as ocasionaram e quais são as possibilidades de iniciativas que produzam sua mudança ou afirmação.” (op.cit. p. 20).

Estamos considerando o SGP como uma estrutura que foi pensada ordenando racionalmente elementos relevantes da prática pedagógica, sendo possível utilizá-lo para fins de gestão, o que não significa considerar tal sistema como dotado de todos os elementos e capacidades possíveis, ou mesmo acreditar que tudo que a escola produz se esgota no registro do SGP. O que estamos afirmando é que o sistema em análise representa alguma ordenação específica das relações sociais e de trabalho existentes na escola e, como tal, acha-se identificada com determinadas concepções de organização.

A estrutura tecnológica em questão possui características e atributos que a aproximam do conceito de Código Técnico elaborado por Feenberg (2002 apud NOVAES; DAGNINO, 2004):

(...) estes Códigos Técnicos invisíveis atuam como agentes de sedimentação capazes de materializar valores e interesses em regras, procedimentos, equipamentos e artefatos que conformam as rotinas mediante as quais o exercício do poder e da hegemonia, por parte das elites dominantes, se tornam naturais (p. 15).

Em diálogo com essa ideia de Código Técnico, será adotado como perspectiva de análise o conceito de Código desenvolvido por Basil Bernstein (1996), quando formula uma base teórica de análise do discurso pedagógico, que corresponde a “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores.” (p. 143). Ao relacionarmos o SGP à estrutura do código previsto por Bernstein, devemos destacar as formas de

regulação, os significados relevantes, as formas de realização e contextos evocadores dos elementos que compõem o sistema.

Temos, então, como primeiro desafio a ser enfrentado, verificar as formas de regulação impostas pelo SGP, em relação aos contextos que serão abordados e seus possíveis significados, que será exposto na análise estrutural.

Em relação à regulação, para Bernstein, não é possível abordá-la em contextos isolados, mas na relação entre contextos. Optamos por recortar, pelo menos, dois contextos básicos da atividade avaliativa no que se refere à gestão pedagógica, tendo como referência o SGP: o primeiro é o contexto docente no qual são inseridos todos os dados colhidos do processo de ensino-aprendizagem e disponibilizados ao segundo contexto, aqui denominado contexto gestor, para o qual todas as informações são disponibilizadas. Os significados relevantes tratam da seleção de elementos considerados importantes, sinalizados na interface gráfica, como solicitação de registro; as formas de realização correspondem ao “como” da atividade avaliativa.

Estamos considerando para esta análise duas referências específicas propostas por Bernstein: a) a primeira refere-se às regras de realização entre os contextos e b) a segunda, às regras dentro de cada contexto. O conteúdo requerido em relação aos elementos que compõem o SGP é considerado a partir dos princípios reguladores de discurso que distribuem o poder pelos diferentes contextos e que se manifestam mediante enunciados específicos, conforme será explicado mais adiante.

Esses conceitos ajudam-nos a identificar formas de codificação previstas no SGP que se relacionam à seleção, organização, classificação e distribuição de informações, no caso deste trabalho, informações referentes à avaliação da aprendizagem reguladas pelo SGP.

1.5.1 Marcos legais e teóricos da avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, como se sabe, não tem fim em si mesma e detém grande importância no processo educacional, por trazer subsídios para a tomada de

decisão em diferentes aspectos. Geralmente associada a funções diagnósticas, somativas e formativas, tem como espaço privilegiado a sala de aula, podendo fazer uso de diferentes instrumentos, formais e não formais, com certa periodicidade e envolvendo conceitos ou conteúdos específicos.

No Brasil, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 24, inciso V, são previstos os seguintes aspectos da avaliação:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento dos estudos concluídos com êxito e
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus Regimentos (BRASIL, 1996)

Tais orientações de caráter geral, fundamentam as iniciativas próprias de cada sistema que integra a Educação Nacional. O Programa Mais Educação São Paulo, em seus documentos de implantação que serão apresentados neste trabalho, prevê o modelo de “avaliação para aprendizagem”. (SME, 2014), que se situa dentro do espectro da avaliação formativa, conforme anunciam tais documentos, o que se pode confirmar pela preocupação com os aspectos contínuos e cumulativos previstos pela LDB, incorporando, também, a recuperação das aprendizagens. Segundo texto da política que trata da avaliação, é prevista a finalidade de

orientar a intervenção para tomada de decisões educativas, a observação da evolução e desenvolvimento dos educandos, o planejamento da intervenção, a modificação de determinadas situações e as relações ou práticas educativas (SME, 2014, p. 15).

O planejamento da avaliação, seus critérios e objetivos, colocam-se como elementos indispensáveis a tais ações e decisões educativas. Os documentos oficiais consideram as três funções da avaliação (formativa, somativa ou diagnóstica), no entanto, independente da função da avaliação, é dado especial acento à reflexão do docente em torno de questões que vão desde objetos selecionados para o processo de ensino-aprendizagem, até a própria atuação do professor em sala de aula.

A ênfase dada à avaliação formativa, em seus diferentes aspectos, e a introdução do SGP para a potencializar a gestão pedagógica, por meio da escrituração e documentação da prática pedagógica prevê: a) a gestão das informações da educação, o que significa que o Sistema Municipal como um todo considerará as informações, em uma escala maior que a unidade educacional; b) transparência dos processos pedagógicos da escola, considerando que esteja acessível, por intermédio do registro, o trabalho efetuado em sala de aula; c) processos de diagnóstico, planejamento e avaliação dos educandos e das turmas, sendo formulados na interface gráfica do SGP os campos destinados a esse fim e d) acompanhamento acurado da trajetória dos alunos, não sendo especificada a forma pela qual o SGP favoreceria esse acompanhamento, a não ser pelos próprios elementos que foram delineados para tal, que podem ser relacionados ao atingimento de objetivos, por exemplo. Segundo Grego (2013):

O problema central é que a proposta de avaliação formativa, adotada oficialmente no Brasil, tem suas bases teóricas no modelo proposto por Bloom e colaboradores (BLOOM, HASTING, MADDAUS, 1971). Esse modelo (...) ao mesmo tempo em que condiciona o sucesso dos alunos a um controle das aprendizagens no atendimento de um conjunto de objetivos instrucionais externamente definidos, mantém inalteradas as estruturas e formas de organização escolares e a função da avaliação de posicionar os alunos em relação a uma norma ou critério.

Afirma essa autora que a avaliação formativa tem como característica condicionar o sucesso do aluno ao controle das aprendizagens, ratificando a função da avaliação que posiciona os alunos em relação a norma ou critério. Nesse modelo, cada sequência de instrução, geralmente, é segmentada em pequenas fases, sendo os alunos avaliados ao final de cada uma delas, verificando-se, então, o atendimento aos objetivos, sendo previsto o feedback do professor e, em caso de dificuldades detectadas, sejam providenciadas a atividades de recuperação, após as quais deverá haver nova avaliação o que, segundo a autora, “deixa evidente a subordinação do processo de ensino e aprendizagem, idealmente construído em diálogo e interação, à mecânica dos instrumentos e processos de avaliação” (GREGO, 2013).

Em relação ao posicionamento da autora, com o qual concordamos, decorre uma reflexão importante em relação à avaliação da aprendizagem, que diz respeito ao quanto, ainda, muitas escolas e redes públicas encontram-se distanciadas das formas mais elementares de avaliação. A falta de consistência das avaliações, é preciso que se diga, traz consequências gravíssimas aos estudantes, principalmente

quando a estruturação do processo de escolarização prevê as reprovações, como é o caso do Programa Mais Educação São Paulo. Implantado em um clima de grande polêmica, após uma consulta pública que indicou a pertinência do retorno da reprovação escolar e reorganização dos ciclos, o Programa resgatou elementos distanciados no tempo, requerendo um esforço mediador dos gestores para que se estabelecessem parâmetros aceitáveis de aprovação. Instituído o SGP como instrumento de registro e acompanhamento, constata-se uma ambivalência quanto ao seu real papel: estabelecer um controle sobre as reprovações e, quando ocorrerem, averiguar se o docente cumpriu todas as fases do registro ou, de fato, implementar uma forma de acompanhamento das aprendizagens.

Do ponto de vista da Gestão Escolar, que tem como atribuição acompanhar as atividades pedagógicas, dentre as quais o processo avaliativo, torna-se bastante relevante saber, num contexto de acompanhamento registrado em sistema digital, se esse foi preparado para conter as informações que instrumentalizem os gestores e educadores em geral, em direção à avaliação para a aprendizagem, considerando todos os princípios elencados no discurso oficial, principalmente porque inexistem condições de acompanhamento se a lógica da avaliação docente não é explicitada. Nessa perspectiva, um processo de acompanhamento prevê a construção de bons registros relacionados às práticas.

Sobre o registro da avaliação formativa, segundo Broadfoot (1988), citada por Grego (2013), podem ser apontadas duas funções principais:

- a. A função de diagnosticar o progresso do aluno, registrando e apreciando seus pontos fortes e fracos de forma contínua, como parte do processo interativo em sala de aula, de modo a oferecer orientação ao aluno enquanto ele aprende;
- b. A função de encorajar o estudante, fornecendo feedbacks positivos que orientem seus processos cognitivos, favoreçam sua auto-avaliação e seu envolvimento e responsabilização pessoal no desenvolvimento de tarefas que o levarão a uma aprendizagem efetiva.

Podemos afirmar, com base nessas duas funções, que o conjunto de registros cumulativos da aprendizagem, dentro do próprio processo interativo da aula, com as devidas orientações do docente em favor dessa aprendizagem e os feedbacks orientadores de processos cognitivos que envolvam o estudante em seu processo de

aprendizagem, implicando-o, são elementos indispensáveis para o acompanhamento do processo avaliativo.

No sentido de identificar esse modelo de avaliação na produção teórica, mostrou-se proveitosa a abordagem de Fernandes (2008), que se refere aos fundamentos e práticas da avaliação interna e seus conceitos estruturantes. A perspectiva histórica trazida por esse autor indica quatro gerações de avaliação, possíveis de serem identificadas nos últimos cem anos, estabelecidas por Guba e Lincoln (1989, apud FERNANDES, 2008). São assim identificadas as quatro gerações: a) avaliação como medida; b) avaliação como descrição e c) avaliação como juízo de valor e d) avaliação formativa alternativa.

Conforme afirmam os autores, as três primeiras gerações apresentam uma série de limites que abaixo discriminamos:

- a) Tendência a refletir apenas os pontos de vista dos docentes;
- b) Dificuldade de que as avaliações acomodem a pluralidade, seja do ponto de vista dos seus procedimentos, seja do ponto de vista cultural, tendo em vista a proveniência dos estudantes de comunidades cada vez mais diversificadas, e
- c) Pouca contextualização, dependência da avaliação como medida, a fim de garantir certa objetividade, tendendo à quantificação por meio de instrumentos supostamente neutros.

Após a análise dessas três gerações, o autor passa a abordar o que chama de quarta geração da avaliação, descrita num espectro amplo de variações, fundamentadas no que classifica como “ruptura epistemológica” com os modelos anteriores (op. cit. p. 53), sendo apresentado um conjunto de características, a saber:

- a- Partilha do poder de avaliar que sempre se achou restrito aos professores;
- b- Integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem;
- c- Feedback como processo indispensável;
- d- Avaliação para ajudar a desenvolver aprendizagens e não para classificar em escalas.
- e- Avaliação como construção social, em que são considerados os contextos, a negociação e o envolvimento dos participantes.
- f- Predominância de métodos qualitativos, não se excluindo os quantitativos.

Explicitados tais princípios, percebemos que essa quarta geração, mesmo abrangendo muitas denominações (avaliação alternativa, avaliação autêntica, avaliação contextualizada, avaliação formadora, avaliação reguladora, avaliação controlada dos processos de aprendizagem e avaliação educativa), mantém sua inscrição teórica na vertente da avaliação formativa, aproximando-se sobremaneira ao que o Programa Mais Educação São Paulo enuncia como “avaliação para aprendizagem”, conforme sistematizamos em seção específica que trata dos principais aspectos do referido programa.

A importância de situar a “avaliação para a aprendizagem” dentro de um arcabouço teórico, histórico e legal, tem como finalidade esboçar um desenho de registro em que fiquem patentes os elementos relevantes dessa modalidade e que permitam realizar um acompanhamento consequente com utilização do SGP.

Quando tratamos da avaliação formativa, ou da avaliação para a aprendizagem, variante abordada neste trabalho, é necessário compreender sua dinâmica, configuração, objetivos, relações, enfim, o que se mostra significativo reter na memória para fins de acompanhamento com vistas à melhoria da aprendizagem de todos e de cada um.

1.5.2 Gestão Escolar Democrática e Gestão Pedagógica

É possível que ainda não tenha sido pautado, de forma mais direta, as possíveis influências da utilização de sistemas de informação como o SGP na Gestão Escolar e Pedagógica e, muito menos, as relações entre esse e a Gestão Democrática.

Um dos principais aspectos incorporados pela Constituição Federal de 1988 e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, diz respeito à gestão democrática da escola pública, em função do que algumas alternativas foram adotadas pelos sistemas públicos, principalmente no que tange à organização dos colegiados escolares, buscando garantir representatividade para deliberações importantes da unidade educacional. Seria ingênuo não considerar que tais sistemas representativos, sejam eles locais ou nacionais, passam por uma séria crise, demandando novas estruturas e funcionamentos mais coerentes com os contextos escolares e mais amplos, situados em dado tempo e espaço. Adotar uma

referência essencialista de Gestão Democrática seria ignorar a possibilidade de construções contextualizadas e autorais, as quais não ocorrem de forma natural e espontânea, necessitando de coordenação do processo, que cabe aos gestores. Entendemos que é na própria dinâmica escolar que a elaboração democrática é feita motivo pelo qual é absolutamente necessário o direito à voz.

A fim de explicitarmos o que estamos entendendo por Gestão Escolar Democrática e Gestão Pedagógica, é necessário enfatizar que a concepção que queremos desenvolver ancora-se em dois princípios: um predominantemente técnico e outro político, estando ambos em interação.

O primeiro é de natureza administrativa, entendida como mediação, conforme nos propõe Paro (1986) como “utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados”, o que exige a coerência entre meios e fins. Advém daí a tese de que a escola não pode ser neutra em relação aos próprios objetivos a que se propõe, apontando a necessidade de que aspectos pedagógicos e organizacionais estejam buscando bons padrões de articulação. Uma escola limpa e organizada não deixa de evidenciar preocupação com aspectos de organização geral, no entanto esse padrão organizativo descolado dos aspectos relacionados às aquisições culturais dos estudantes põe em questão a própria coerência entre fins e meios.

O segundo aspecto, de natureza política e tributário da própria condição democrática da educação (Paro, 2008), prevê a reafirmação da condição de sujeito no bojo dos processos de formação humana e de trabalho. A forma como são alcançados os consensos, a abertura à crítica, o suporte que se dá à participação ampliada da comunidade escolar. Entendemos que a participação envolve diferentes níveis, indo do simples comparecimento dos agentes e postura responsiva diante das pautas colocadas pela escola, até a participação ativa e propositiva cujo foco avançaria da demanda individual para a coletiva.

A captação de um movimento participativo melhor definido pode ser enraizada em uma intencionalidade clara e assumida pelos agentes da Gestão Escolar, sendo possível e necessária a elaboração de planos de ação com foco na efetividade dos suportes técnico-políticos que pretendem favorecer a participação. Esse aspecto, geralmente relegado a segundo plano pelos agentes, vem sendo justificado pelo acúmulo de trabalho burocrático que nem mesmo a implantação de tecnologias vem

conseguindo superar. Pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), revelou que, entre Coordenadores Pedagógicos, por exemplo, ocorre a uma tensão bastante significativa entre o que se constitui o desejado de suas funções e aquilo que vivenciam efetivamente, extrapolando ou desviando funções, já que são “engolidos” pelo cotidiano em tarefas tidas como administrativas ou, como queremos afirmar, relacionadas à organização da escola.

A Gestão Escolar aqui apresentada alinha-se à perspectiva democrática pelo viés participativo. Por certo, a organização dos processos de gestão “assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação” (Libâneo et al, 2011, p. 444). Conforme esses autores citados, podemos identificar concepções técnico-científicas que abarcam preocupações burocráticas e tecnicistas e, em outro polo, a concepção sociocrítica que pensa a escola como uma organização que agrega pessoas dentro de um contexto considerado sociopolítico, com formas democráticas de tomada de decisões. A concepção adotada por este trabalho funda-se na abordagem sociocrítica, podendo ser identificadas três concepções, a saber: a) autogestionária; b) interpretativa e c) democrático-participativa, sendo esta última a que adotamos neste trabalho.

A abordagem democrático-participativa considera de suma importância as relações que se estabelecem no espaço escolar, buscando construir a participação que engendre ações efetivas para que se atinja metas e objetivos propostos pela escola de forma coletiva, havendo a partilha das responsabilidades em relação ao atingimento desses. Não são importantes apenas as dinâmicas de tomada de decisão coletiva, mas também os caminhos que levarão a sua realização, com identificação do papel de cada um no processo, ou seja, clareza da divisão do trabalho, com um compromisso maior com alcance dos objetivos que com o cumprimento legal de um papel. Conforme Libâneo (op. cit):

“...a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.”

Esse tipo de gestão prevê, inclusive, a participação dos alunos e pais, além dos profissionais da educação, na gestão da escola, ressaltando que tal processo integra aprendizagens significativas da vida cidadã, o que não pode passar ao largo das

atividades de gestão escolar, implicando intencionalidade, portanto. Independentemente dos Conselhos de Escola, formalmente organizados, os tempos e espaços destinados à participação podem se integrar de forma crítica e criativa se tomados como prioridade.

Definida a abordagem que pretendemos adotar, coloca-se como fundamental estabelecer o alcance daquilo que estamos denominando Gestão Escolar e Gestão Pedagógica, uma vez que não são a mesma coisa. Nas obras de Paro (1986, 2002, 2003, 2007, 2008, 2011) são recorrentes os aspectos ligados à definição do que se entende por administração escolar. A administração, segundo o autor, é o uso racional dos meios para realização de fins determinados (Paro, 1986, apud PARO 2011). Na escola, a atividade-fim diz respeito aos processos organizados de introdução do homem em sua cultura. Para que tal se realize, obviamente, há uma gama de ações executadas por todos os integrantes da unidade escolar, sendo a atividade docente considerada como aquela estritamente vinculada à atividade-fim.

É interessante observar, como propõe o autor, que as atividades que não são diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, consideradas atividades-meio, são tidas como atividades administrativas, diferenciando-se, portanto das pedagógicas. Quando define a administração como atividade mediadora que envolve atividades-meio e atividades-fim, perpassando o processo de realização dos objetivos propostos pela escola, temos ressignificada a atividade gestora, uma vez que se rompe com uma dicotomia histórica entre administrativo e pedagógico.

Dessa forma, a Gestão Escolar abarcaria a mediação entre atividades-meio e atividades-fim da escola, não sendo, portanto, a administração essencialmente localizada na atividade-meio, mas na busca da coerência necessária e não contraposição entre meios e fins (op. cit.).

Estamos considerando, portanto, o Sistema de Gestão Pedagógica um sistema de registro do trabalho ligado às atividades-fim, a ser ressignificado pela mediação da

É possível, ainda, que os outros integrantes da Gestão Escolar, preocupados também com tal organização, sem dúvida o aspecto mais visível do cotidiano escolar, enfrentem as mesmas tensões, relegando a liderança de um processo participativo a um plano inferior. Entendemos, no entanto, que essa atribuição dificilmente poderá

ser relegada a segundo plano ou delegada a outrem. A fim de que possamos compreender tais atribuições, julgamos produtivo resgatar o que o Programa Mais Educação São Paulo sinalizou como atribuições e competências no processo de Gestão Escolar, por meio da publicação do Decreto 54.453/2013 que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, as quais são reproduzidas nos Regimentos Escolares.

Considerando tais atribuições, têm especial importância dentro dessa configuração de Gestão os processos decisórios e a divisão de trabalho que ocorrem em torno da prática avaliativa e que possuem decorrências para todos os atores da cena pedagógica: ao aluno, que tem direito de conhecer seu processo de aprendizagem, seus avanços e dificuldades, inclusive contando com orientações para superar tais dificuldades; ao docente implicado que precisa refletir sobre a prática em sala de aula; aos docentes da escola, que precisam conhecer a situação dos estudantes da escola, garantindo continuidade de processos e do desenvolvimento curricular; aos pais, que precisam ter acesso à oferta de informações abalizadas sobre a aprendizagem de seus filhos, conhecer os dilemas da escola e participar da busca de soluções e, por fim, os gestores escolares, a quem cabe a coordenação geral das atividades.

1.5.3 A Gestão Escolar entre o acompanhamento e o monitoramento.

Primeiramente, é necessário frisar que o processos de acompanhamento e monitoramento são processos distintos e necessários para a Gestão Escolar, no entanto o monitoramento, por si só, é insuficiente para produzir mudanças qualitativas e quantitativas na escola, assim como o acompanhamento sem histórico de informações acumuladas e sistematizadas em torno de possíveis eixos de gestão, podem não atender às demandas próprias da unidade educacional em questão.

A confusão geralmente instaurada entre monitoramento e fiscalização pode ser um dos fatores que explica a pouca produção teórica sobre o assunto. Heloisa Luck, uma das poucas autoras que enfoca o Monitoramento de processos educacionais, caracteriza-o como uma prática pouco comum na educação brasileira (LUCK, 2009),

sendo introduzida muito recentemente no rol de atividades de gestores, mas não tendo sido eliminada sua relação com controle e vigilância o que, de certa forma, é tido como incompatível com a educação democrática, o que é totalmente questionável, discussão da qual ora declinamos por extrapolar os limites deste trabalho.

Cabe reiterar que a utilização do SGP pela Gestão Escolar tem como princípio o acompanhamento, conforme consta em todos os documentos oficiais relacionados à matéria. Esse acompanhamento é entendido como uma atuação ativa de gestão, em um processo de interação em função das aprendizagens, o que se diferencia de um sistema de controle que apenas indica inconsistências, falhas e incorreções, responsabilizando unicamente a escola pelos insucessos de seus alunos.

O processo de acompanhamento da escola, afirmado na linha teórica e prática de gestão adotada por este trabalho, possui um foco claro na atividade-fim da escola, relacionada aos processos de aprendizagem, para o que concorrem todo os demais elementos da atividade-meio.

1.5.4 O enquadre teórico de Basil Bernstein

Geralmente, a teoria de Basil Bernstein tem sido utilizada no campo de pesquisa em educação no que concerne às políticas educacionais e curriculares. Tal teoria possui consistência para análise de diferentes níveis, do micro ao macro e também da relação entre eles (MAINARDES, 2010). Situada entre as mais complexas, a teoria bernsteiniana é dotada de um desenvolvimento contínuo, iniciado em 1958, estendendo-se até 2000, sendo alvo de constantes revisões que se deram ao longo das diferentes edições de seus textos, que contribuíram para que se desse um processo de aperfeiçoamento.

Para Bernstein (1996), os contextos escolares incorporam elementos de classe que não correspondem exclusivamente à noção de classe social, mas também aos posicionamentos dos sujeitos na organização do trabalho. Segundo esse autor, as relações de poder e os princípios de controle da sociedade são traduzidos em princípios de comunicação, operando em relação às referidas posições exercidas.

Gallian (2000), ao abordar tais conceitos, aponta que, para esse autor, as relações de poder:

(1) constroem o princípio da divisão social do trabalho, a natureza da hierarquia e da classificação; (2) mantém as pessoas em suas categorias; (3) quanto mais especializada a categoria, mais difere das demais e maior é a probabilidade de ter sua própria voz e (4) diferentes distribuições de poder separam as categorias de forma diferente. (p. 241).

Conforme afirmam Morais e Neves (2007), é por meio dos códigos que os sujeitos adquirem uma determinada voz e uma determinada mensagem, da seguinte forma:

A voz é gerada pela natureza das categorias criadas pelos princípios da divisão social do trabalho. Se as categorias – agentes ou discursos – são especializadas, cada um tem sua identidade específica e esta identidade só pode ser mantida e reproduzida se o isolamento entre as categorias for conservado. (p. 118).

Tais categorias ou contextos obedecem a orientações específicas de codificação, baseadas tanto em regras de reconhecimento, quanto de realização. Isso significa que os contextos exigem dos sujeitos que o integram a correspondência às expectativas ligadas a competências de produção do contexto de pertença imediato, mostrando conformidade de desempenho, de acordo com as regras de seleção e produção de significados (MORAIS; NEVES, 2007).

Interessante observar que, embora possamos estabelecer um mirante de onde passaremos a analisar o código, podendo eleger um dos lugares institucionais, é na relação entre os contextos e dentro do contexto em si que se encontram as chaves da análise, advindo daí relações importantes que vão marcar as características do sistema analisado. Trata-se dos conceitos de classificação e enquadramento, que podem ser usados para analisar as relações de poder e controle que caracterizam uma determinada estrutura social e, neste caso, sua representação, que não deixa de ser uma forma de conceber as estruturas escolares, considerando as relações entre os contextos e dentro de cada contexto. Podemos dizer da classificação, que pode ser forte ou fraca (+/-), o mesmo cabendo para o enquadramento. Para Bernstein, há uma identificação entre princípios das relações entre classes e desigualdades na distribuição da informação e do poder. Os princípios de controle entre os grupos dão-

se pela distribuição, reprodução e legitimação de valores físicos e simbólicos que tem o seu cerne na divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996).

A educação regulada pela divisão social do trabalho implica também nas relações entre “voz” e “mensagem”. A voz é uma categoria social que se constrói mediante o grau de especialização e se legitima na comunicação em si de forma contextual, gerando mensagens que posicionam os sujeitos. Geralmente esses conceitos são empregados na abordagem do discurso pedagógico na relação educador-educando, no entanto, o sentido que estamos conferindo a esses lugares consideram as posições docente e gestor, como posições de classe, que geram contextos. Se houver, na relação entre contextos, um forte isolamento, dizemos que se trata de uma forte classificação, ao contrário, se fraca for tal separação, consideramos uma classificação fraca. O princípio de classificação cria, mantém, reproduz e legitima o isolamento. Os princípios de classificação situam os indivíduos na relação de poder. Quanto ao enquadramento, diz respeito aos princípios de controle dentro dos próprios contextos (MORAIS; NEVES, 2007), o que relacionamos à regulação pode ser maior ou menor dentro de um sistema de informações.

Para Bernstein (1996), há uma relação entre o princípio das relações de classes e desigualdades na distribuição da informação e do poder. Os princípios de controle entre os grupos dão-se pela distribuição, reprodução e legitimação de valores físicos e simbólicos que tem o seu cerne na divisão social do trabalho. Segundo Bernstein (1996), a consequência disso seria:

[...] relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintivas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados. (p. 28).

Em relação à análise da estrutura e construção de categorias, alguns elementos teóricos de Bernstein (op. cit) são utilizados no que se refere ao conhecimento educacional. Segundo esse autor, o conhecimento educacional formal efetiva-se por meio de três de mensagens que agregam currículo, pedagogia e avaliação. O currículo é definido como “o que conta como conhecimento válido”, a pedagogia como “transmissão válida” e a avaliação define o que conta como “realização válida do conhecimento ensinado”. Os elementos do SGP como unidades

de análise da estrutura são agrupados em torno desses três sistemas, conforme veremos.

Quanto à avaliação, o autor trabalha com as noções de competência e desempenho de forma bastante específica. A noção de competência, em Bernstein, difere das atuais concepções de avaliação de competências correntes no campo educacional. Para ele, competência e desempenho são dois modelos distintos de avaliação, fundados na diferença de pressupostos de classe social. Segundo Mainardes et al (2010), o modelo de desempenho, na concepção desse autor, com suas regras reguladoras e instrucionais explícitas, produzem diferenças entre alunos, restando satisfatórios os desempenhos daqueles que possuem uma maior familiaridade com o código elaborado da escola, enquanto que os alunos mais distanciados desse códigos sempre estão fadados ao fracasso. Contraposto a esse modelo de desempenho, o modelo de competência preconiza os avanços do estudante em relação a seu próprio conhecimento e não a um padrão exterior proposto para todos. O modelo de competência, é assumido por poucas redes de ensino, pelo que afirma Mainardes et al (2010) dado o alto investimento financeiro necessário, além de questões sociais, políticas e ideológicas envolvidas, entretanto é o que mais se aproxima da ideia de avaliação para a aprendizagem, cujas regulações das aquisições significativas dos estudantes são registradas e acompanhadas, evidenciando o processo de aprendizagem.

1.5.4.1 A pertinência do aporte bernsteiniano para descrição e análise do SGP

Como já foi dito, a construção da teoria de Bernstein é considerada um constante processo de aprimoramento, sendo o autor um revisor de sua própria obra. Além disso, o autor estabeleceu inúmeras pontes com diversos outros campos de conhecimento como a linguística, a psicologia, a antropologia e a epistemologia, podendo ser destacado seu elevado poder de descrição, explicação, diagnóstico, previsão e transferência, sendo esses os principais atributos valorizados pelos estudiosos de sua obra. No entanto, é possível que a apreensão dessa teoria como base de análise de um sistema de informação pode suscitar diversos questionamentos, cabendo aqui explicitar sua aplicabilidade às questões abordadas por este trabalho.

O primeiro ponto a ser observado é que o SGP está sendo abordado como uma estrutura que propõe registros pedagógicos, formatando e delimitando seu teor, o que pode ampliar ou restringir as vozes ali representadas, o que nos conduz a algumas reflexões importantes, a seguir:

a) a forma como o suporte foi elaborado indica não somente quem pode dizer algo, mas o que dizer, dentro de uma configuração dada a priori, em que agentes específicos são levados a inserir sua “voz” por meio de dados que se transformam em informações;

b) a visibilidade do SGP é ampla para os segmentos posicionados acima da escola, podendo seu conteúdo ser acessado nos diferentes segmentos da rede municipal;

c) o SGP foi implantado no bojo de um Programa de Governo que preconizou um tipo de avaliação dos alunos – a avaliação para a aprendizagem - do que se apreende que, minimamente, os registros devem conter dados importantes para que sejam identificadas que as características dessa avaliação possam ser evidenciadas a partir de registros;

d) se o SGP foi formatado para certo tipo de registro, é relevante saber se, efetivamente, é possível “acompanhar” a escola, pelos gestores escolares: os que atuam dentro da unidade escolar (diretor e coordenador pedagógico) e fora da unidade (supervisor escolar), e

e) de que forma o SGP pode ser potencializado pela Gestão Pedagógica dentro dos princípios da Gestão Escolar Democrática, como instrumento que contribua para a tomada de decisão e trabalho coletivo.

Dentro de uma perspectiva de análise que considere a importância do aspecto sociocultural, o reconhecimento de que ferramentas culturais podem possuir relações de poder e controle simbólicos (BERNSTEIN, 1996; DANIELS, 2015) é praticamente inescapável. Evidentemente, a questão de fundo que se estabelece diz respeito às regulações previstas pelo sistema em sua configuração estrutural e no uso que se faz dele sob o ponto de vista da avaliação. Tal processo não nos parece somente mecânico, sistemático e irrefletido, dada a natureza que o envolve, trazendo para o

debate relações entre sujeitos e perspectivas éticas cujos efeitos podem não ser tão inofensivos, pelas suas consequências educativas.

Conforme já abordamos na seção relacionada aos aportes teóricos, a noção bernsteinianas de código traduz-se num princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes e formas de realização. Essa definição de código parece-nos bastante produtiva aos propósitos já anunciados de examinar as possíveis regulações e controles a serem identificadas no SGP no que se refere à avaliação: se o foco está nas aprendizagens ou em outro elemento qualquer a ser detectado que indique outras prioridades.

Cumpramos esclarecer, ainda, que o aporte bernsteiniano utilizado neste trabalho consiste em uma transposição teórica, cujo recorte consiste na utilização dos conceitos de classificação e enquadramento, aqui considerados operadores descritivos e analíticos de grande potencial de abrangência e aplicabilidade, ao sentido aqui atribuído ao SGP como estruturador dos registros pedagógicos que envolvem contextos e suas regulações.

1.5.5 O enquadre sistêmico pela abordagem da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Procuramos inserir a análise do SGP dentro do contexto escolar pela via da Teoria da Atividade, cabendo discorrer sobre o sentido em que aqui é utilizada.

Podemos afirmar que as primeiras ideias sobre o conceito de Atividade propostos por Leontiev encontram-se articuladas à concepção de Mediação apresentada por Vigotsky (DANIELS, 2003 apud TANZI, 2016), segundo a qual relações entre sujeito e objeto são mediadas por um motivo e orientadas a certos resultados, o que indica o caráter consciente da atividade humana, em que se formula um resultado ideal, uma intenção de adequação. Segundo Leontiev (1988, p. 68 apud SFORNI, 2004), por Atividade entende-se “por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isso é, o motivo”.

A estrutura da Atividade humana é desencadeada por necessidades e motivos, os quais são derivados da proposição de situações desencadeantes, sem o que se

corre o risco das práticas mecânicas e desarticuladas. Segundo Asbahr (2005 apud TANZI, 2016), “uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos motivo”.

De acordo com Sforzi (2004), para explicar a Atividade humana, Leontiev utiliza dois elementos interdependentes que participam do processo de trabalho: o uso e fabrico de instrumentos e a atividade coletiva. Tratando especificamente do uso e fabrico de instrumentos, apoiados em Marx e Engels (1991, apud SFORZI, 2004), podemos afirmar que ao fabricar instrumentos, o homem não modifica somente os órgãos físicos, mas também transforma suas funções psíquicas, como atenção, imaginação, sentimento, raciocínio, percepção e outras vias de relação com a realidade. Isso significa que a relação homem-mundo é sempre mediada.

Há, na abordagem de Leontiev, uma clara distinção entre ações e operações, assim descritas por Sforzi (2004):

- para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo;
- para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade, tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas;
- para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações;
- para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação.

Evidentemente, a incorporação de novas ferramentas de trabalho, exigem, em uma fase de implantação, o estabelecimento da compreensão acerca do que significam as ações e operações vinculadas a essas ferramentas, de forma que se situem como incorporadas a um sistema de atividades, quando passarem do nível da ação para o nível da operação.

Buscando avançar nessa perspectiva, encontramos em Leontiev (1981, apud SFORZI, 2004) a possibilidade de ampliar a ação individual para a ação de grupo, o que estabelece a diferenciação entre a atividade individual da atividade coletiva.

Considerando a divisão do trabalho, as ações dos indivíduos passaram a não satisfazer diretamente as próprias necessidades, sendo a distribuição do objeto coletivo mediada e regulamentada por relações específicas de cada forma histórica de produção (QUEROL et al, 2014). Entendendo a produção histórica da escola, de caráter intelectual, obedece a formas próprias de gestão nem sempre consideradas. Para adentrar a abordagem que estamos apresentando, vale citar a diferenciação importante a ser considerada entre ação e atividade:

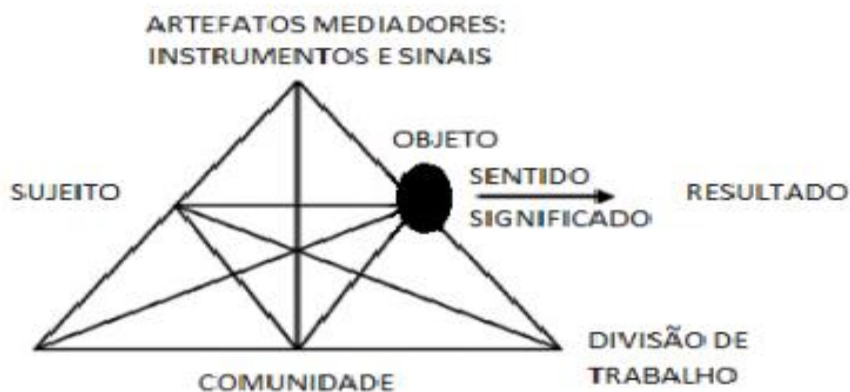
A distinção entre ação e atividade é de crucial importância para a compreensão de como as ações emergem e do que as direciona. De acordo com Leontiev (1978), as ações são direcionadas a objetivos e metas. No entanto, somente o objeto da atividade coletiva – e não os objetivos das ações – pode explicar o porquê de uma ação surgir. A separação entre objetivo de uma ação e objeto da atividade cria uma relação dialética; atividades não podem ser entendidas sem ações e ações não podem ser compreendidas sem atividade. (OP. CIT, 2014).

Em relação ao objeto da atividade, para que o identifiquemos, é necessário basear-se em quatro princípios, segundo Leontiev: o primeiro, liga-se ao motivo da atividade, que ultrapassa o caráter biológico, evoluindo para atividades mediadas por artefatos definidos culturalmente ao longo da História. Vale destacar que tais necessidades coletivas produzem objetos que a satisfaçam e, também, contribuam para o desenvolvimento da própria atividade, o que se relaciona ao aperfeiçoamento das formas de trabalho; o segundo princípio envolve uma noção de dualidade entre a “matéria-prima” a ser transformada e uma visão de resultado ou um produto (ou serviço), em que a transformação também é objetivada; o terceiro princípio acolhe a mudança como abertura para conceituação, conhecimento e métodos, o que rompe com a ideia de fechamento a modos de fazer cristalizados e ancorados no tempo e espaço e, por fim, o quarto princípio diz respeito à perspectiva coletiva do objeto, ou seja, o objeto da atividade coletiva só pode ser alcançado coletivamente, advindo daí a ideia de que objetos da atividade pedagógica jamais poderão se constituir pela orquestração de ações isoladas e desconectadas, mas na articulação dialética entre o individual e coletivo. Tais princípios contribuiram para a definição do objeto de atividade coletiva e sua análise a serem empreendidos neste estudo.

Até aqui, então, apresentamos o que hoje se conhece por primeira e segunda gerações da Teoria da Atividade: a primeira, relacionada a Vigotsky, considera o sujeito, objeto e ferramenta mediadora, introduzindo o relevante conceito de Mediação; a segunda, relacionada a Leontiev, amplia o conceito para atividade

coletiva. A terceira geração, cujos preceitos serão adotados neste trabalho, avança para a ideia de Sistema de Atividades (ENGESTRÖM, 1987), que comporta relações básicas em sistemas de mediação da atividade humana. O autor introduz um modelo que incorpora mediadores sociais e organizacionais como regras, divisão do trabalho e comunidade. Para esse autor, a chave da compreensão das ações individuais relaciona sujeito, objeto e instrumento, assim como os mediadores sociais já citados. Como podemos notar, há visíveis pontos de diálogo entre os aportes trazidos por Bernstein e os conceitos relacionados à Teoria da Atividade de Engeström. Podemos representar a Teoria da Atividade proposta por Engeström, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Estrutura de um sistema de atividades humanas



Fonte: Engeström, 1987.

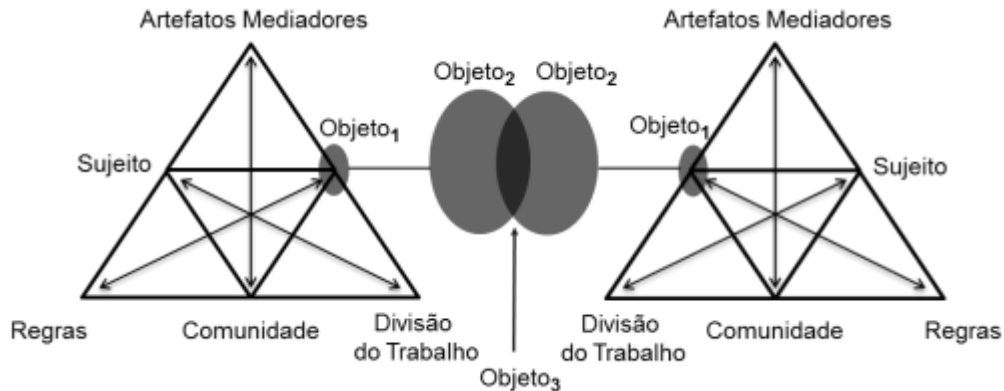
Segundo Engeström,

O triângulo superior da figura pode ser visto como ‘a ponta do iceberg’ representando ações individuais e grupais embutidas em um sistema de atividades coletivas. O objeto é representado com a ajuda de uma forma ovalada, indicando que ações orientadas para o objeto são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, criação de significados e potencial para mudança. (ENGESTRÖM, 2001)

Ao inserir novos elementos à atividade, Engeström amplia sua estrutura e ainda vislumbra a possibilidade de formação de uma rede de atividades, expandindo o objeto. A partir dessa ampliação das ideias de Leontiev, Engeström afirma ser importante “ir além do sistema de atividade singular e examinar e trabalhar para a

transformação de redes de atividades” (DANIELS, 2003, apud TANZI 2016), adotando como força motriz de transformação o conflito, a instabilidade e a contradição, que funcionam como indicadores de potencial. A figura seguinte representa essas ideias de Engeström:

Figura 2 – Modelo de interação entre dois Sistemas de Atividade



Fonte: Engeström, 2001, p. 136

A abordagem da Teoria do Sistema de Atividades aplicada aos Sistemas de Informação é relativamente recente. A pesquisa relacionada à temática, como a de Nguyen e Wickramasinghe (2017), aponta que os primeiros estudos a abordarem os Sistemas de Informação sob tal linha teórica foram os de Nardi (1996) e Kuutti (1996), que deram ênfase à mediação tecnológica na Teoria da Atividade, segundo os quais, “a tecnologia pode ser vista como ferramenta mediadora do pensamento e comportamento humano” (op. cit).

Susanne Bodker (1996) também investigou o papel mediador do computador na atividade humana, baseada na Teoria da Atividade. Essa autora discutiu muitas metáforas para esse papel, incluindo a metáfora da ferramenta que, segundo a autora, a depende do desenho tecnológico. Bodker problematiza em seus trabalhos as coisas prototípicas que a tecnologia pode fazer por nós e como funciona como mediadora de nossas atividades diárias. Coloca a relação dialética entre o desenvolvimento do indivíduo e a sociedade em que vive, destacando o papel dos artefatos, apoiando-se em Ilyenkov (1977 apud BODKER, 1997). Destaca, também, o papel das ações e operações na atividade:

Cada ação é implementada através de uma série de operações. Cada operação é conectada por condições físicas ou sociais que conduzem a ação, engatilhadas por condições específicas que estão presentes no momento. (v. 4).

Nesse estudo, a autora propõe que vejamos os computadores como mediadores da atividade humana, e identifiquemos a metáfora apropriada para os vários tipos de mediação possíveis. Pelas características do SGP, inserido na gestão pedagógica por meio da Teoria da Atividade, temos no horizonte identificar seu potencial de servir como ferramenta da atividade coletiva.

Para realizar tal intento, elegemos entre os sistemas de atividade avaliativas da escola, não negando a necessidade de articulá-lo com outros sistemas de atividades, inclusive o da Avaliação Externa, mas não viáveis nos limites deste trabalho.

Segundo o referencial adotado, a atividade humana é composta por diversas ações realizadas por diferentes indivíduos do grupo. As relações socialmente construídas, de certa forma, conectam o indivíduo ao grupo, mobilizado por um motivo, conferindo sentido às suas ações. Desta forma, para haver sentido, é necessário que haja a conexão entre o motivo e objeto da ação, que permeie a atividade como um todo.

Daniels (2011 apud TAVARES, 2012) aponta cinco princípios básicos de Engeström, nos quais nos referenciaremos, a fim de viabilizar essa análise proposta. Considerando a avaliação da aprendizagem sujeita a instabilidades próprias de sua natureza, não podemos ignorar sua centralidade no processo educativo e na catalisação dos esforços que se dão no sistema de atividades pedagógicas realizadas pelas escolas.

O primeiro princípio diz respeito justamente ao aspecto conceitual que agrega a ideia de mediação por artefatos e orientação a um objeto, valendo aqui transcrever o conceito formulado por Engeström (2001):

o primeiro princípio é que um sistema de atividade coletivo, mediado por artefatos e orientado a um objeto, é visto em relação a uma rede de outros sistemas de atividades e tomado como unidade principal de análise. Ações dirigidas a objetivos individuais, bem como operações automáticas, são unidades de análise relativamente independentes, porém subordinadas, compreensíveis somente quando interpretadas em todo o contexto do sistema de atividade. Sistemas de atividade são percebidos e reproduzidos pela geração de ações e operações. (p. 136).

Neste princípio, estabelece-se um aspecto muito importante que diz respeito ao fazer individual ser subordinado ao sistema de atividade. Nosso estudo transita justamente na análise sobre o potencial do SGP servir como mediador de um sistema

de atividades, sendo importantes verificar o comportamento desse artefato em relação ao que é estabelecido pela Teoria.

O segundo princípio corresponde à multivocalidade que diz respeito a agregar diferentes vozes, posições, interesses, o que exige forte potencial de negociação. Para tanto, devem ser considerados os cinco princípios da Teoria da Atividade sumarizados por Engeström (1993, 1995, 1999, apud ENGESTRÖM 2001), sendo o primeiro, justamente, aquele que reafirma que no arcabouço dessa Teoria a atividade deve ser coletiva e colaborativa, partindo de um estado inicial irrefletido em direção a um sentido compartilhado. Entendemos que a incorporação do SGP passa por esse movimento que vai de apropriação da ferramenta ao entendimento compartilhado de suas funções, quando o próprio instrumento passa a ser objeto compartilhado. Segundo Engeström (op. cit):

A divisão de trabalho em uma atividade cria diferentes posições para os participantes, os participantes carregam suas próprias histórias e o próprio sistema de atividades carrega múltiplas histórias em seus artefatos, papéis e convenções. A multivocalidade é realmente múltipla no trabalho de interação do sistema de atividades. Isso pode ser uma fonte de problemas ou uma fonte de inovação, demandando ações de tradução e negociação.

O terceiro princípio relaciona-se à historicidade, submetendo a atividade a uma análise em relação à sua própria história local, bem como a uma perspectiva mais global. Atua, neste caso, com a história dos processos avaliativos e seus registros, na escola, na rede, no país, no mundo, desnaturalizando formatos, interrogando princípios, enfim, entendendo escolhas e perspectivas.

Já o quarto princípio trata da contradição, que não significa problema e conflito, e consiste, basicamente, na tensão estrutural existente entre sistemas e dentro do próprio sistema de atividades, principalmente no que se denomina valor de uso e valor de troca, considerado como contradição primária. Quando um sistema de atividades adota elementos vindos de fora, o que pode ser identificado, inclusive, como um sistema de informação, a contradição primária é agravada por contradições secundárias em que elementos anteriores colidem com os novos, como a divisão de trabalho, por exemplo. Tais contradições podem tanto gerar conflitos como transformar favoravelmente uma atividade.

Por fim, o quinto princípio proclama a possibilidade de transformações expansivas no sistema de atividades, por meio de um longo ciclo de transformações qualitativas. Como a contradição é prevista durante tal jornada, não é raro que os participantes individuais tentem distanciar-se das regras e desviar o foco das normas estabelecidas. Dentro desse quadro, é possível instaurar uma perspectiva colaborativa de esforço de mudança. Considerando as contradições que consistem no segundo princípio da Teoria da Atividade aqui apresentada, Engeström classifica tais contradições em primárias, secundárias, terciárias e quaternárias. São, na verdade, quatro níveis de contradições, sendo as três últimas manifestações e desdobramentos da contradição primária que corresponde ao valor de uso x valor de troca. As contradições são entendidas como já dito, como tensões que se manifestam como distúrbios, dilemas ou conflitos (QUEROL et al, 2014) que podem se encontrar dentro da própria atividade ou entre atividades que compõem um sistema.

Figura 3 – Ciclo Geral do Desenvolvimento Expansivo



Fonte: Engeström, 1987, p. 322

O ciclo geral do desenvolvimento expansivo, representado pela figura 3, explicita de forma bastante clara a dinâmica que pode ser empreendida, quando consideramos a abordagem da Teoria da Atividade, correspondente à terceira geração, à gestão escolar, dentro de uma perspectiva coletiva. Na análise, buscaremos relacionar esses elementos ao Sistema de Atividades da escola, tendo como ferramenta o SGP.

Considerando tais contribuições conceituais, apresentaremos a estrutura do SGP, primeiramente como objeto relacionado ao Programa Mais Educação São Paulo (2013-2016) e, a seguir, estabeleceremos a análise sob as duas perspectivas teóricas aqui apresentadas, sendo a primeira relacionada à uma aproximação à estrutura do sistema e, em seguida, à própria atividade avaliativa no âmbito da gestão pedagógica.

2 A ARQUITETURA DO SISTEMA

Este capítulo trata, especificamente, da descrição do Sistema de Gestão Pedagógica considerando: a) documentos legais e institucionais referentes à implantação e b) descrição do sistema no que concerne à avaliação.

2.1 Textos e contextos da política: SGP no Programa Mais Educação São Paulo (2013-2016)

Esta seção tem como objetivo principal apresentar o Sistema de Gestão Pedagógica no bojo do Programa Mais Educação São Paulo, implantado na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) durante a gestão Fernando Haddad (2013-2016), para funcionar como mecanismo de registro e acompanhamento da avaliação da aprendizagem ocorrida nas escolas da rede.

O propósito de apresentar os elementos da política educacional relaciona-se à necessidade de contextualizar a lógica que estrutura o SGP como elemento integrante dessa política. Não se trata de uma análise da política educacional em si, mas de levantamento seletivo de aspectos importantes vinculados à avaliação e ao próprio SGP, que serão confrontados analiticamente em capítulo específico.

O que denominamos “textos da política” são as publicações institucionais e atos normativos vinculados ao referido ao Programa Mais Educação São Paulo, correspondentes ao período de implantação. De acordo com Stephen Ball et al (1994), os textos da política relacionam-se à fase de produção das concepções das políticas e que, neste caso específico, relaciona-se à avaliação e um sistema tecnológico destinado a seu acompanhamento.

O Programa Mais Educação São Paulo foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, via Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013, que tratou da “Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino”, conforme indica a epígrafe do referido documento legal. O Decreto apresenta cinco eixos, por meio dos quais é proposta a melhoria da qualidade social da educação, a saber:

- 1) infraestrutura;
- 2) currículo;
- 3) avaliação;
- 4) formação do educador;
- 5) gestão.

Os eixos elencados e priorizados pela gestão pública municipal, pretendiam dar conta do déficit de vagas na Educação Infantil, reduzir o número de turnos escolares, inclusive vislumbrando a ampliação do horário de aulas, além do cumprimento da legislação no que concerne às regras de acessibilidade. A reorganização das escolas em três ciclos e as propostas específicas para cada um se consubstanciaram nas mudanças curriculares, efetivamente postas em funcionamento, considerando que a edição de referenciais curriculares somente veio a público, de maneira muito tímida, no final da gestão Haddad.

Em relação à avaliação, assim se pronuncia o texto do referido decreto, em seu Artigo 4º, parágrafo 4º, indicando as dimensões da avaliação:

A avaliação abrangerá as dimensões institucional, externa e interna, e, na unidade educacional, assumirá caráter formativo e comporá o processo de aprendizagem como fator integrador entre as famílias e o processo educacional” (PMSP/SME 2013).

Quadro 1 – Eixos e ações do Programa Mais Educação SP

EIXO	AÇÕES
Infraestrutura	Definição de ações que promovam a ampliação do atendimento da educação infantil, a eliminação do turno intermediário no ensino fundamental,

	eliminação de barreiras arquitetônicas para acessibilidade e inclusão.
Currículo	O Ensino Fundamental terá duração de 9 anos, organizados em três ciclos de aprendizagem: ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e ciclo autoral.
Avaliação	Abrangerá as dimensões institucional, externa e interna, de caráter formativo, comporá o processo de aprendizagem como fator integrador entre famílias e processo educacional. Possibilidade de reprovação no final de cada ciclo e nos anos que compõem o último segmento do ensino fundamental. (6º, 7º, 8º e 9º anos)
Formação do educador	De maneira sistemática, nas escolas, DRES e com parcerias.
Gestão	Ações de fortalecimento da gestão participativa e democrática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No que tange à avaliação, podemos destacar dois pontos importantes da reorganização:

1. Avaliação interna e externa são assumidas como dimensões da avaliação;
2. O sistema de ciclos prevê possibilidade de retenção dos estudantes, no final de cada ciclo e nos três anos do último ciclo.

Os procedimentos em relação a esses pontos foram regulamentados pela Portaria SME 5.930/2013. Para o ensino fundamental, nos eixos de avaliação e gestão, são propostas as ações indicadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Ações propostas para os eixos de avaliação e gestão no Programa Mais Educação São Paulo

EIXO	AÇÕES
Avaliação	<p>Dimensões: institucional, interna, externa e, <i>na unidade educacional</i>, assumirá caráter formativo e comporá o processo de aprendizagem (avaliação para aprendizagem)</p> <p>Contínua e, obrigatoriamente, com sínteses bimestrais.</p> <p>Instrumentos diversificados <i>realizados fora e dentro da escola</i></p> <p>Síntese expressa em conceitos para o ciclo de alfabetização e em notas para os demais ciclos</p> <p>Promoção: no final do ciclo de alfabetização com conceito S; no final do ciclo interdisciplinar com nota 5,0 e em cada ano do ciclo autoral (7º, 8º e 9º) com média e frequência exigidas.</p> <p>Registro em Boletim.</p>
Gestão	Democrática e Participativa

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria 5.930, 2017.

Inicialmente, em termos curriculares, o Programa redimensionou e reorientou o sistema de ciclos vigentes até então na rede municipal, estabelecendo a possibilidade de reprovação do aluno, nos anos finais do primeiro e segundo ciclos e durante os anos que compõe o último ciclo.

Após a publicação do aparato legal que regulamentou o Programa Mais Educação São Paulo, já com o funcionamento experimental do SGP, deu-se a

publicação de Subsídios para implantação da política, entre eles os Subsídios 2, que tratam especificamente da Avaliação e do Sistema de Gestão Pedagógica.

Essa publicação apresenta-se como "Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem", na expectativa de um alinhamento entre Gestão e Avaliação, conforme se observa no texto dirigido aos educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo, ao afirmar que "os subsídios aqui propostos estão focados nos eixos da Qualidade e da Gestão" e, mais adiante: "a avaliação para a aprendizagem e os conceitos fundantes do Sistema de Gestão Pedagógica estão profundamente articulados às demais dimensões políticas que fazem parte do Programa Mais Educação São Paulo." (SME, 2014).

Buscando esclarecer e orientar quanto aos sentidos conferidos à avaliação para a aprendizagem, foi publicada a Nota Técnica 22 de 14 de outubro de 2014, colocada como "redimensionadora da ação pedagógica", nas seguintes perspectivas, fundamentadas na Lei 9394/96, conforme citamos na seção específica:

- a) ter caráter processual, formativo e participativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico;
- b) utilizar vários instrumentos e procedimentos;
- c) fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- d) assegurar tempos e espaços diversos para atendimento de alunos com menor rendimento;
- e) estabelecer períodos de recuperação;
- f) assegurar tempos e espaços de reposição de conteúdos aos alunos com frequência insuficiente (compensação de ausência);
- g) possibilitar aceleração de estudos.

Dados os elementos característicos da avaliação para a aprendizagem, cabe-nos explicitar dois pontos que parecem bastante relevantes e dizem respeito às concepções atribuídas à gestão pedagógica e ao próprio SGP, identificados nos textos da política, que confere aos gestores (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos) o papel de organizadores basilares, conforme texto a seguir:

A gestão pedagógica, que tem como organizadores basilares os supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos, conta também com a participação dos professores e pode ter seus espaços de reflexões ampliados por meio das análises resultantes dos registros e sínteses consolidadas, possibilitadas pelo Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), potencializando a construção coletiva de proposições. (SME, 2014).

Considerada tal organização, tais gestores foram instrumentalizados com um sistema tecnológico que foi assim caracterizado:

O SGP é um sistema tecnológico, em construção pela e para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o objetivo de potencializar a gestão pedagógica por meio da escrituração e documentação da prática pedagógica das UEs. (p. 19).

Para realização de tais intentos, conforme textos já citados, podemos assim sintetizar os objetivos do SGP:

- a) gestão das Informações da educação;
- b) transparência dos processos pedagógicos e das ações das Unidades Educacionais;
- c) diagnóstico, o planejamento e a avaliação dos educandos e das turmas;
- d) acompanhamento acurado da trajetória dos alunos.

Como podemos verificar, há objetivos previstos para a educação como sistema e para a escola. Os objetivos são aliados à possibilidade de gerar informações para identificação da qualidade das escolas, diagnosticando suas demandas, já as finalidades consistem em dar sentido às políticas públicas em prol da qualidade social da educação. O Sistema pode ser assim sintetizado, segundo o documento institucional Subsídios 2 – Programa Mais Educação São Paulo – Avaliação e Sistema de Gestão Pedagógica.

Quadro 3 – Elementos que configuram o SGP

Conceito	Sistema tecnológico, em construção para e pela Rede Municipal de São Paulo
Objetivos	Potencializar a gestão pedagógica por meio da escrituração e documentação sistemáticas da prática pedagógica

Método da gestão	Inserção de dados pelos docentes – acesso e análise pelos professores, diretores, gestores, DRES e SME.
Consolidação dos dados/informações	Gráficos, planilhas, relatórios e tarjetas
Finalidade	Ampliar o olhar às unidades educacionais, individualmente e no coletivo, identificando suas qualidades, diagnosticando suas demandas e conferindo sentido às políticas públicas em prol da qualidade social da educação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em SME (2014), 2017.

Para a implantação do SGP, a Secretaria Municipal de Educação publicou, ainda, a Portaria 1224/14 que instituiu o Sistema de Gestão Pedagógica no âmbito da Rede Municipal de São Paulo, dando outras providências. Na referida Portaria, temos os seguintes procedimentos/atribuições:

Quadro 4 – Atribuições e competências dos agentes em relação ao SGP na Estrutura da SME-SP

ESCOLA	DRE	SME
Registro e disponibilização de informações pedagógicas	Não há.	Registro dos direitos e objetivos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; Orientações Curriculares; Calendário Anual da SME, dentre outras informações.
Diretor: indicação de administrador de SGP na unidade;	Diretor de DOT-P (atual DIPED): indicar administrador de SGP e	Diretor de DOT (atual COPED): indicar administrador do SGP

	responsável pela formação (formadores).	
Coordenador: orientação dos professores no uso do SGP, acompanhar informações registradas, registrar informações sobre sua atuação, quando disponível, zelar pelo cumprimento dos prazos para a inserção de informações.	Supervisor Escolar Acompanhar calendário de atividades registrado no SGP, Plano de Trabalho dos Professores, desenvolvimento do processo pedagógico e demais registros e documentos que compõem o SGP	Administrador SME: cadastrar todos os parâmetros variáveis, assegurando o bom funcionamento do SGP na Rede Municipal.
Administrador U.E. Acompanhar ativação e sincronização do SGP Organizar o uso e distribuição dos tablets diariamente; registrar calendário específico e auxiliar gestores e professores na inserção das informações dentro dos prazos estipulados pela DRE e SME,	Administrador DRE Apoiar administradores do SGP e Equipes Gestoras das Unidades Escolares; acompanhar todos os registros efetuados nas unidades escolares, dentro dos prazos estipulados por SME; disponibilizar aos Diretores Regionais e da DOT-P (DIPED) os relatórios e gráficos de desenvolvimento do processo pedagógico dos educandos de cada unidade educacional; participar de reuniões em SME e distribuir	Responsáveis SGP Formação para utilização do SGP: aos diretores pedagógicos de DRE, administradores de DRE, responsáveis pela formação, Supervisores Técnicos de DRE e de TIC de DRE.

	acesso ao SGP, informando SME.	
	Formadores da DRE: formação específica da equipe gestora e dos administradores das unidades escolares.	
Competências: Administrador do SGP deverá ter conhecimentos básicos em tecnologia.	Competências: administrador de SGP e formador deverão ter conhecimentos básicos em tecnologia	Competências: administrador deverá ter conhecimentos básicos em tecnologia.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em SME (2014), 2017.

Conforme podemos verificar, os docentes são os responsáveis pela inserção de toda a base de dados sobre os quais se abrem possibilidades de análises e tomada de decisões. Caso não seja devidamente alimentado, toda a lógica do sistema pode perder sua eficácia. Os papéis em relação ao SGP são adstritos aos professores, gestores, órgãos regionais e centrais. Aos pais e alunos é oferecida a possibilidade de acessar o Boletim Escolar, após os fechamentos de bimestre e ao final do ano letivo. Tal boletim, que reproduzimos no último capítulo deste trabalho, constitui-se um informativo, onde constam recomendações aos alunos e aos pais, o registro de um certo processo de reflexão do aluno em torno daquilo que fez e daquilo que pretende fazer em torno dos resultados apresentados, sejam parciais ou finais. As orientações dos professores aos alunos e pais podem ser selecionadas em uma lista de prescrições representadas por frases no imperativo, conclamando a posturas desejáveis em relação à escola e ao estudo, as quais podem restar sem significado algum.

São estas as recomendações aos alunos, em face do desempenho:

- Busque ir além dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Seja curioso.
- Cuide de seu material escolar. Ele é de sua responsabilidade.
- Cuide de suas relações pessoais. Busque ajuda e orientações da professores, funcionários e gestores sempre que necessário.
- Desenvolva uma rotina de estudo e organização para o cumprimento das tarefas e prazos escolares
- Esclareça suas dúvidas com os professores sempre que necessário

Frequente as aulas diariamente, em caso de ausência, justifique-a.
 Frequente bibliotecas e sites confiáveis para pesquisa.
 Leia, releia, converse com seus colegas e outros adultos sobre temas estudados, buscando ampliar seu entendimento sobre eles.
 Participe das aulas com atenção, pergunte quando tiver dúvida, faça registro das ideias centrais da aula
 Peça permissão para falar e saiba ouvir seus colegas
 Pesquise. Reflita. Questione. Discuta. Escreva.
 Procure desenvolver seus próprios métodos de estudo. Use agenda e anote seus compromissos.
 Valorize, respeite e coopere com o trabalho de todos no ambiente escolar.

Aos pais, são possíveis destinar as seguintes orientações:

Acompanhe a frequência de seus filhos às aulas e às atividades escolares.
 Acompanhe seu filho na realização de lição de casa.
 Ajude a construir uma escola democrática. Participe do Conselho de Escola.
 Compareça às reuniões da escola. Dê sua opinião. Ela é muito importante.
 Confira o boletim escolar do seu filho, caso tenha alguma dúvida procure o professor/coordenador.
 Incentive seu filho a cumprir prazos, tarefas e regras da unidade escolar.
 Incentive seu filho a participação no programa Mais Educação São Paulo. Informe-se na secretaria da escola.
 Leia bilhetes e avisos que a escola mandar e responda quando necessário.
 Oriente seu filho a cuidar do material escolar.
 Peça orientação aos professores e coordenadores, caso perceba alguma dificuldade no desempenho de seu filho.
 Procure visitar a escola de seus filhos sempre que precisar.
 Verifique diariamente os cadernos e livros de seus filhos. (SÃO PAULO, 2013).

Devido aos limites deste trabalho, não será estabelecida a análise detalhada sobre os aspectos relacionados às devolutivas da escola listadas que relacionamos acima. Entretanto, tais devolutivas, no contexto da análise, foram tomadas como feedback que integram a avaliação formativa.

Em relação ao contexto específico do Programa Mais Educação São Paulo, pode ser caracterizado como um momento em que a utilização de TICs para acompanhamento e monitoramento de serviços públicos é a tendência que atravessa um ideário de governança pública.

O cenário discursivo institucional em que foi produzido o texto da política aqui enfocada comunga com o estatuto da educação de qualidade social reportando-se àquela ressignificação do papel do Estado, em que é apregoado o princípio da qualidade na prestação de serviços, articulada com um controle social. Discursos híbridos, então, são formulados, tendo como ideias centrais a qualidade e a democratização da gestão escolar, constituindo um primeiro consenso, inclusive porque se alinham ao que já preconiza a Lei de Diretrizes e Bases e os Planos Nacionais de Educação. Tal hibridismo comportaria uma gestão escolar democrática e participativa, com vistas à qualidade, apoiada em mecanismos de controle e regulação que se estabeleceriam não sobre a política pública, em si, mas sobre a própria escola.

No que tange ao SGP, a publicação de resultados por meio dos boletins eletrônicos propiciaria aos pais/responsáveis o acesso sobre os resultados mais imediatos de rendimento escolar, criando-se uma prerrogativa de maior participação dos usuários e uma prestação de contas em relação ao trabalho escolar. Podemos caracterizar, por esse viés, o SGP como uma estratégia regulatória que dá sentido às formas possíveis de colaboração entre escola e família, o que se daria sobre dados como notas/conceitos, frequência e algumas recomendações docentes.

Todas as alterações propostas na educação paulistana, a partir de 2014, que culminaram na reorganização da rede foram objeto de consulta pública, a qual referendou, inclusive, alguns pontos nodais, como a volta da retenção, por exemplo. Por meio de um link na internet (www.maiseducação.com.br) os participantes eram convidados a apresentar propostas em relação aos assuntos delimitados pela gestão municipal.

2.2 Descrição da Arquitetura da Informação no SGP

Primeiramente, é necessário destacar que, ao utilizarmos a expressão “arquitetura da Informação”, apoiados em Sousa (2016) estamos nos referindo ao que prevê o Information Architecture Institute (2007) que assim define a arquitetura da informação:

- o design estrutural de ambientes nos quais a informação é compartilhada;
- a arte e ciência de organizar e rotular websites, intranets, comunidades on-line e programas de computador para propiciarem usabilidade e encontrabilidade.

Obviamente, tais elementos são analisados com maior rigor entre os pesquisadores vinculados à área específica, mas nos trazem contribuições quanto à importância da estrutura de um sistema em relação às informações que armazena e fornece.

Nossa preocupação, no entanto, tem raiz mais profunda na relação entre a arquitetura da informação e o que ela reflete em relação ao objeto representado, no caso, a avaliação realizada pela escola.

Para as Ciências da Informação, é possível investigar, por meio da arquitetura da informação, explicações em torno do como a informação é organizada, como o conteúdo pode ser esquadrinhado, sujeito a maior ou menor controle, que características poderiam constituir um sistema eficaz, entre outros.

Tal arquitetura, ainda que não seja aqui aprofundada sob os parâmetros daquelas ciências, categoriza os elementos desta descrição, segundo cita Sousa (2016), apoiado em Morville e Rosenfeld (2006), da seguinte forma:

- a) Organização: como a informação é agrupada
- b) Rotulação: como a informação é representada semioticamente
- c) Navegação: como o usuário se norteia pela informação
- d) Busca: como o usuário procura a informação.

Devido aos limites objetivos propostos para o trabalho, os aspectos levantados acerca das interfaces, estarão restritos ao plano da organização e rotulação, suficientes para realizar a análise pretendida.

Conforme consta no “Manual de Utilização do Docente”, publicado no documento Subsídios 2 do Programa Mais Educação São Paulo, o SGP é acessado por via de um endereço eletrônico (<http://sgp.sme.prefeitura.sp.gov.br/>), sendo possível, também, acessá-lo pelo Portal da Secretaria Municipal de São Paulo, tendo cada usuário seu próprio número de usuário e senha. Há duas versões possíveis: a versão web e a versão tablet – essa, por sua vez, destinada ao uso cotidiano do SGP nas unidades escolares. Necessário ressaltar que está sendo abordada, neste trabalho, a primeira versão do SGP, visto que relacionada a um Programa Educacional específico, reconhecendo que tem havido uma série de modificações no sistema original, tanto no que se refere à inclusão de dados, quanto na organização interna.

Após o login e senha do usuário docente, é acessada a tela de entrada, que traz os elementos organizativos da arquitetura informacional; em linha central e horizontal, é disposto o menu com os seguintes itens: Minhas turmas, Atribuição de docentes, Compensação de Ausências, Agenda, Planejamento Semanal e Sondagens. Essas funcionalidades são repetidas em outras interfaces, conforme veremos.

No plano gráfico, os ícones organizam as informações por tarefas. Após cadastro do número de aulas anuais previstas, na tela de entrada, calculadas pelo sistema mediante inserção de dias da semana e total de aulas em cada dia, o docente tem acesso às funcionalidades referentes à tela “Minhas Turmas”. Cada turma possui os seguintes elementos para inserção de dados:

O ícone Minhas Turmas serve para inserção diária de dados, como aulas dadas, planos, diário de classe que contém as listas de chamada para controle de frequência, as atividades avaliativas que devem receber um nome e data, sendo possível registrar as notas dos alunos, na lista de atividade avaliativa.

O listão não é suporte para novos conteúdos, mas um elemento organizativo que permite a visualização das informações quanto à frequência dos alunos, avaliações e planos diários em blocos de vários dias, sendo as informações organizadas cronologicamente pelo sistema.

O fechamento consiste no cumprimento de todos os requisitos relacionados à avaliação dos alunos, com lançamento de nota final e frequência, dados que liberam o sistema de pendências.

O ícone referente a Alunos remete à lista nominal.

Basicamente, todas as informações registradas pelo professor encontram-se relacionadas aos diversos elementos organizativos sinalizados nessa interface, sendo o mais visitado, sem dúvida, o Diário de Classe, até pela especificidade diária com que é utilizado. Vale ressaltar que os Diários de Classe em suportes de papel foram abolidos quando foi introduzido o SGP que também é conhecido entre os educadores da rede como Diário Eletrônico. Discordamos desta denominação, entendendo que o SGP extrapola a função de Diário pelos elementos que integra e que continuaremos a descrever.

Para **registro das ações de planejamento** é necessária a inserção das datas de aulas previstas, tomadas a partir do Calendário Escolar, inserido no sistema pelo responsável pelo SGP em cada unidade educacional. Tal funcionalidade encontra-se

na Agenda que aparece na tela “Minhas Turmas”. Após acessar essa seção, têm-se as primeiras telas para registro de planejamento e diário de classe.

Figura 4 – Diário de Classe



Fonte: Subsídios 2, p. 31

Figura 5 – Acesso ao planejamento



Fonte: Subsídios 2, p. 32

Figura 6 – Campo de digitação do planejamento anual



Fonte: Subsídios 2, p. 32

Para planejar, o docente deverá ter em vista o diagnóstico inicial da turma, podendo digitá-lo ou selecionar dados pré-existentes que se configuram expectativas ou direitos de aprendizagem.

Figura 7 – Síntese da avaliação diagnóstica



Fonte: Subsídios 2, p. 33

Após a síntese da avaliação diagnóstica, o movimento seguinte é registrar a Proposta Metodológica, entendida como procedimento (SME, 2014 p. 62), durante o ano letivo.

Figura 8 – Proposta Metodológica



Fonte: Subsídios 2, p. 33

Ainda, em relação ao Planejamento, são previstas as inserções das expectativas e direitos de aprendizagem bimestralmente, bastando selecionar o bimestre ao qual se quer ter acesso. Importante assinalar que o docente pode utilizar elementos de planejamento curricular pré-existentes no sistema, ou elaborar sua própria base. A utilização da base que consta no sistema, abre a possibilidade de indicar o que foi planejado, o que foi trabalhado e o que foi alcançado, por aluno, indicando, então, os alunos que NÃO alcançaram o direito/expectativa. Nas telas subsequentes de planejamento são utilizadas cores assinalando o que foi planejado e o que foi trabalhado em bimestres anteriores em relação aos direitos/expectativas de aprendizagem.

Figura 9 – Planejamento bimestral

Planejamento anual | **1º Bimestre** | 2º Bimestre | 3º Bimestre | 4º Bimestre

Expectativa de Aprendizagem	Planejado	Trabalhado	Alcançado
Matemática			
Espaço e Forma			
Grandezas e Medidas			
M22 - Reconhecer grandezas como comprimento, massa, capacidade, tempo e identificar unidades adequadas (padronizadas ou não) para medi-las, fazendo uso de terminologia própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
M23 - Resolver situações-problema que envolvam grandezas como comprimento, massa, capacidade, tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
M24 - Obter medidas de grandezas diversas, por meio de estimativas e instrumentos, e fazer medição direta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Marcar os(as) expectativas de aprendizagem planejados(as) a ser trabalhados(as) durante o Bimestre.

Legenda:

- Expectativa de Aprendizagem planejado(a) em Bimestre anterior
- Expectativa de Aprendizagem trabalhado(a) em Bimestre anterior

Fonte: Subsídios 2, p. 33

Em seguida, podemos apreender os **registros de avaliação**, em que, a priori, o professor utiliza a funcionalidade de registro de síntese da avaliação do bimestre. Dessa maneira, são relatados aspectos relacionados ao processo de aprendizagem da turma. O Manual lembra o docente para utilizar os seguintes dados para síntese: diferentes instrumentos de avaliação aplicados, planejamento inicial, registros de intervenção realizadas e registro dos avanços identificados. Ainda, são evocados os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Após esse processo, são inseridas as anotações que devem ser retomadas no semestre seguinte, indicando os recursos a serem utilizados, as intervenções pedagógicas, inclusive para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Figura 10 – Campo de digitação da avaliação bimestral

Avaliação do 1º Bimestre

Registre aqui a síntese do processo de aprendizagem desta turma. Para tanto lembre-se de recorrer aos diferentes instrumentos de avaliação utilizados, ao seu planejamento inicial, aos registros das intervenções realizadas e aos registros dos avanços identificados. Não se esqueça de considerar na sua análise os aspectos cognitivos, procedimentais e atitudinais.

Fonte: Subsídios 2, p. 35

Figura 11 – Campo de digitação do replanejamento bimestral

Replanejamento do 1º Bimestre para o Bimestre seguinte

Analisar aqui aspectos do planejamento do bimestre anterior que possam ser retomados e, se for necessário, redefinir o planejamento deste bimestre.

Fonte: Subsídios 2, p. 35

Figura 12 – Campo de digitação de intervenção pedagógica bimestral

Intervenções pedagógicas do 1º Bimestre

Fonte: Subsídios 2, p. 35

O segundo bloco para inserção dos dados por parte do docente refere-se especificamente ao Diário de Classe. As funcionalidades que constam neste bloco guardam muita semelhança com o antigo suporte, incluindo a frequência do aluno, o cadastro de atividades avaliativas. O sistema acusa casos de alunos que não realizaram alguma das avaliações, sendo possível inseri-la posteriormente. Há, também, a possibilidade de inserir atividades extraordinárias, com as específicas descrições. Outra funcionalidade que consta neste bloco refere-se às anotações sobre o desenvolvimento de cada um de seus alunos da turma específica.

Figura 13 – Funcionalidades do Diário de Classe

Turma 6A - Matemática - EMEF - RAUL PILLA (Alterar turma)

Planejamento **Diário de classe** Listão Fechamento Alunos Voltar

1º Bimestre 2º Bimestre 3º Bimestre 4º Bimestre

Incluir aula DC - frequência DC - avaliação

Data da aula	Qntd de aulas	Frequência	Ativ. avaliativa	Anotações	Plano de aula	Excluir aula
07/07/2014	1					
08/07/2014	1					
09/07/2014	2					

Legenda:

- Aula criada pelo professor titular.
- Aula criada pelo professor de docência compartilhada.
- Aula criada pelo professor de projetos.
- Aula criada por um professor substituto.
- Aula criada pelo professor especial.

Fonte: Subsídios 2, p. 36

O Diário de Classe também traz a funcionalidade de inserção do plano de aula correspondente a cada dia letivo ou aula específica. Sugere-se que o plano de aula seja elaborado e registrado com os respectivos objetivos, conteúdos e atividades (planejamento prévio) e o resumo do que ocorreu na aula em si, em seu microprocesso, com possibilidade de registros de acompanhamento, intervenções, avanços, dificuldades e o específico registro de acompanhamento do processo educativo. Também há a funcionalidade de indicar a ocorrência de indicação de atividades para casa, com a sua descrição. É possível, ainda, em relação à aula, a seleção de recursos utilizados, como cartazes, jogos, livros didáticos, recursos tecnológicos, enfim, aquilo que o professor de fato previu quando planejou e organizou sua aula.

Figura 14 – Campo de digitação para Plano de Aula

Plano de aula

Componente curricular
4A/Ciências (EMEF - ANTONIA E ARTUR BEGIBI)

Exclusivo para
Regência de Classe

Salvar Cancelar

Plano de aula 03042014 - Região Planejamento 2º Bimestre

Os campos marcados com asterisco (*) são obrigatórios.

Plano de aula (objetivos / conteúdo / atividades)

Onde obrigatoriamente são anotadas as atividades realizadas com a turma.

Resumo do conteúdo programático e das atividades desenvolvidas

Registre aqui a síntese do processo de aprendizagem desta turma. Para tanto lembre-se de registrar:
- As diferentes instrumentos de avaliação utilizados

Fonte: Subsídios 2, p. 40

Figura 15 – Inserção de atividade avaliativa

Turma 6A - Matemática - EMEF - RAUL PILLA (Alterar turma)

Planejamento Diário de classe Lattes Fichamento Alunos Notas

1º Bimestre 2º Bimestre 3º Bimestre 4º Bimestre

Incluir aula TC - Frequência TC - Avaliação

Data da aula	Ordem de aula	Frequência	Atividade	Anotações	Plano de aula	Excluir aula
27/07/2014	1					
28/07/2014	1					
28/07/2014	2					

Legenda:

- Aula criada pelo professor titular
- Aula criada pelo professor de docência complementar
- Aula criada pelo professor de projetos
- Aula criada por um professor substituto
- Aula criada pelo professor especial

Fonte: Subsídios 2, p. 38

Há identificação, no sistema, a partir de cores quanto à substituição do professor regente, além dos outros docentes que possam atuar na sala, como os que atuam com projetos ou a própria docência compartilhada.

A frequência do aluno é apresentada por intermédio da ferramenta denominada “listão” de frequência, composta pelos dados importados da aferição de frequência diária que consta no Diário de Classe, em sequencias temporais maiores que a diária. É possível, então, a criação de compensação de ausência, a partir de um ícone específico, em que constam as atividades desenvolvidas, a quantidade de aulas compensadas e período do curso a que se refere.

A visualização de notas/conceitos pode ser acessada por outro “listão”, o de avaliação. A atribuição das notas ou conceitos é realizada ao final do bimestre, a critério do professor, quanto a seu cálculo, podendo ser média aritmética, soma de notas ou inserção da nota no campo específico.

Ademais, a funcionalidade “fechamento” trata da visualização de todas as telas anteriormente alimentadas, por aluno: fechamento das assiduidades, fechamento de notas/conceitos, justificativas de decisões de conselho de classe, cálculo percentual de frequência, compensação de ausência, número de aulas dadas, enfim, todos os dados necessários para fechamento do bimestre.

O “listão” corresponde a uma rolagem horizontal dos dados registrados, com visualização dos dias letivos. Correspondem, exatamente, aos registros de frequência, planos de aula e avaliações aplicadas a cada turma.

Por fim, os dados registrados ao longo do processo sintetizados no Boletim do Aluno, sendo possível visualizar os seguintes dados/informações: perfil do aluno (selecionado a partir da discussão do conselho de classe), recomendações ao aluno (geralmente selecionadas de uma lista pré-existente).

Figura 16 – Boletim do aluno

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

BOLETIM - 1º BIMESTRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SÃO MIGUEL
EMEF - ANTONIA E ARTUR BEGGIÉ

Nome do aluno: _____
Código DOC: _____ Ciclo Interdisciplinar: _____ Ano/Turma: _____

PERFIL DO ALUNO - Dados do Conselho de Classe

Desenvolvimento e aprendizagem

Recomendações ao Aluno

ALUNO - Compromisso de estudo

O que tenho feito?

O que pretendo fazer?

RECOMENDAÇÕES AOS PAIS/RESPONSÁVEIS

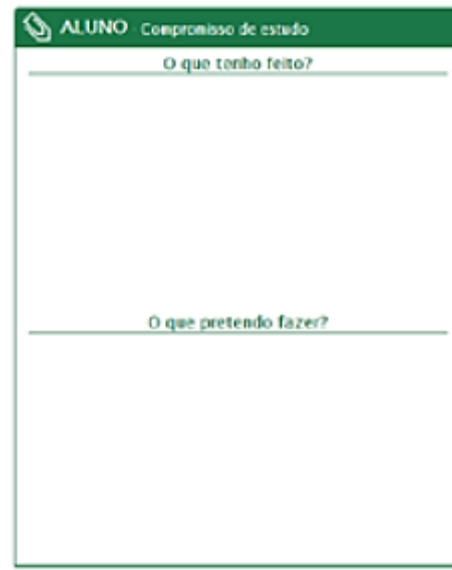
NOTAS E FALTAS

Componente curricular	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		Total Ausências	Total Comp.	Freq. Final (%)
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			
Arte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Educação física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Informática educativa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Língua Inglesa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Sala de leitura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Ciências	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Geografia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
História	-	0	-	0	-	0	-	0	0	0	
Língua portuguesa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	

Fonte: Subsídios 2, p. 50

Para o aluno, há um campo para avaliar “o que tem feito” e “o que pretende fazer” diante dos resultados obtidos no bimestre.

Figura 17 – Campo de registro para avaliação do aluno



O formulário é uma interface web com um cabeçalho verde escuro contendo o ícone de uma chave e o texto 'ALUNO Compromisso de estado'. Abaixo do cabeçalho, há duas seções de texto em verde escuro: 'O que tenho feito?' e 'O que pretendo fazer?'. Cada seção é precedida por uma linha horizontal verde escuro, criando espaços para o registro de informações.

Fonte: Subsídios 2, p. 51

Segue-se o campo onde são dadas as recomendações aos pais/responsáveis e, por fim, as notas e faltas computadas durante o bimestre. Foi previsto acesso ao boletim por meio do endereço <http://boletimonline.sme.prefeitura.sp.gov.br>, utilizando-se código e senha.

As interfaces dos gestores possuem diferenças de abrangência. Para os Supervisores Escolares, há a possibilidade de visualizar todas as informações disponíveis em todas as escolas da Diretoria Regional de Educação na qual o Supervisor Escolar desempenha suas funções. Já para Diretores e Coordenadores Pedagógicos, são disponibilizadas as informações da escola pela qual respondem. São três blocos de informações que aparecem na primeira interface do gestor: Administração, Registro de Classe e Relatórios.

A administração traz aspectos relacionados ao calendário escolar, os registros de classe trazem os dados registrados pelos professores e os relatórios são as representações gráficas de dados de aproveitamento, além de Atas de Conselho de Classe, como mostram as telas abaixo reproduzidas:

Essa interface abre o acesso para todas as informações dos registros docentes, sendo possível a verificação dos professores que encerraram o bimestre em tempo

hábil, os alunos que, efetivamente, realizaram a compensação de faltas, acompanhadas da respectiva justificativa, também o planejamento docente pode ser visualizado.

Já a funcionalidade Relatórios do Gestor traz a sistematização de dados em relação à avaliação de aprendizagem propriamente dita. São representadas por atas e gráficos. As atas trazem o registro de notas e faltas dos alunos, transportadas dos registros docentes.

Os gráficos adotados no sistema como forma de organização de dados, uma maneira possível de se relacionar com eles, pode se atrelar à simples descrição ou aprofundar aspectos que busquem interpretá-los. O exame de um grupo alunos, como se sabe, trata especificamente da população ou universo. Quando a população é demasiadamente grande, inviabilizando considerá-la em sua totalidade, atuamos por amostras, que podem subsidiar conclusões sobre toda a população, como também podem tratar-se especificamente de um grupo, sem a pretensão de tirar conclusões sobre o grupo maior. Em relação aos gráficos do SGP, é importante destacar que, além dos diferentes modos de leitura, partindo dos “caminhos” que são feitos pelo usuário, também podem ser indicados elementos relacionados ao próprio status do usuário na hierarquia escolar e fora dela. A escolha da forma de representação dos dados traz efeitos às possibilidades de análise desses, por exemplo, sabemos que quadros apresentam informações não numéricas, enquanto as tabelas são numéricas e bastante úteis para cálculos, propiciando, inclusive, a construção de séries estatísticas. Série estatística é a tabela que apresenta distribuição de um conjunto de dados estatísticos em função da época, do local ou da espécie (CRESPO, 1995).

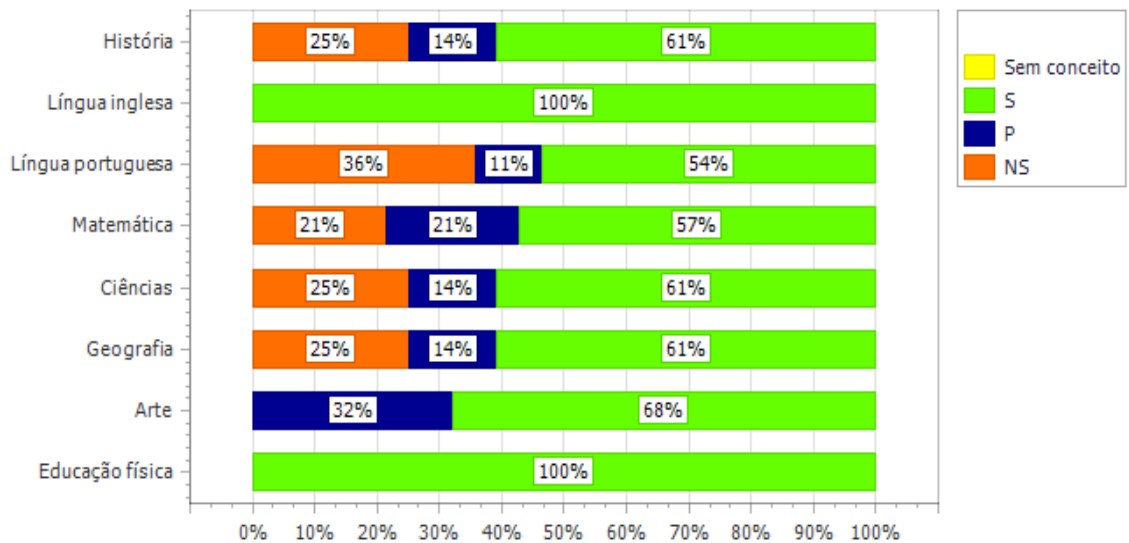
O gráfico, por sua vez, produz uma impressão rápida e viva do fenômeno, no caso do SGP, são adotadas três formas gráficas: gráfico em barras, em colunas, ou diagramas, e a representação por círculo – ou setores.

A distribuição representada por conceitos do Ciclo de Alfabetização dos alunos da mesma turma, em todas as disciplinas do currículo em determinado bimestre, por faixa de aproveitamento e por notas no Ciclo Interdisciplinar e Autoral:

- P (Plenamente Satisfatório);
- S (Satisfatório);
- NS (Não Satisfatório).

- Notas de 0 a 10

Figura 18 – Documento do gestor: gráfico de barras

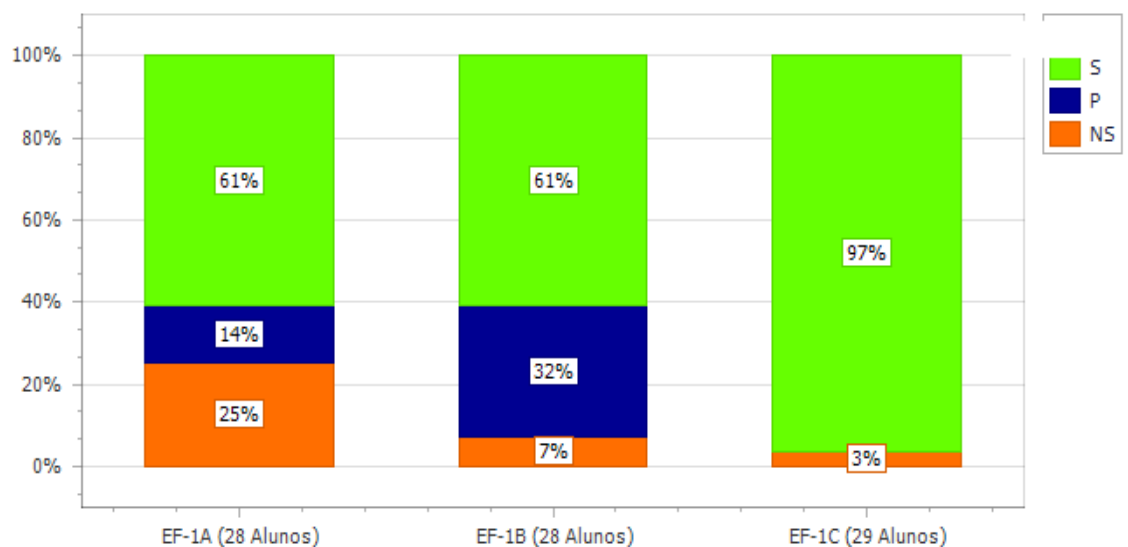


Fonte: Relatório escolar. Acervo da autora, 2016

A ideia imediata que ocorre ao usuário é de uma turma de desempenho satisfatório, atuando num primeiro nível da inferência.

Tal nível inicial, de caráter mais imediato, relaciona-se a uma visão de desempenho satisfatório de uma turma, embora não se conheçam os dados mais específicos do processo avaliativo.

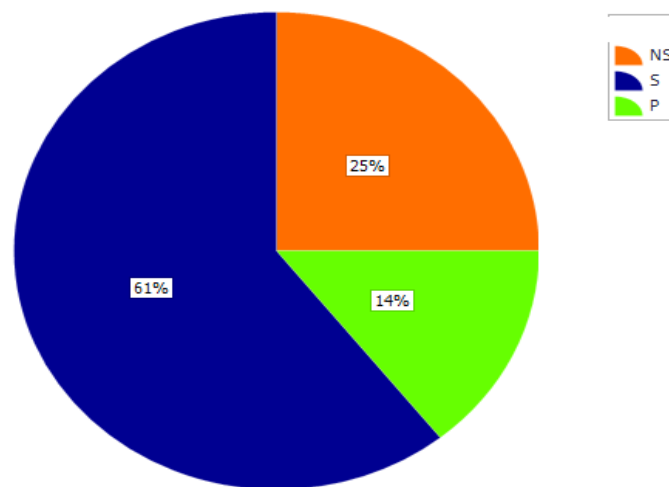
Figura 19 – Documento do gestor: gráfico de colunas



Fonte: Relatório Escolar. Acervo da autora, 2016

É possível identificar no nível da informação, que os dados de avaliação da aprendizagem foram consolidados e justapostos numa sequência das diferentes turmas do primeiro ano do ciclo da alfabetização. É um cômputo geral de médias percentuais demonstradas no primeiro gráfico que considera todas as disciplinas do currículo.

Figura 20 – Documento do gestor: gráfico circular



Fonte: Relatório de Escola. Acervo da autora, 2016.

Como se pode perceber, o gráfico acima é apenas uma variação do comparativo entre as três turmas, de modo que não oferece informações adicionais, apenas de cada turma, isoladamente, não oferecendo qualquer outro potencial adicional.

Os dados podem ser contextualizados e fundamentados, como se sabe, considerando várias dimensões, partindo do núcleo ensino-aprendizagem. Nenhuma das representações citadas traz a ideia de processo, temporalidade, ou série histórica, precisando, então, de outras construções para a visualização do comportamento das turmas nas atividades avaliativas.

Além das representações por gráficos, os gestores ainda contam com os **relatórios**. Basicamente, são registros que indicam as pendências quanto a completude dos dados, possíveis divergências e indicações de pendências, possuindo características de controle sobre a realização do trabalho docente, uma dimensão

importante, uma vez que os dados são obtidos somente após a finalização de todos os registros.

Por fim, as **atas de resultados** trazem o registro geral de cada turma no que concerne aos dados de frequência e desempenho dos alunos, por bimestre e anualmente, tratando-se de informações sintéticas, dependem de que o docente organize formas de registros mais detalhadas.

Figura 21 – Acesso dos gestores a informações do SGP por cargo

GESTORES E REGISTRO DE DADOS NO SGP				
PERFIL	CP	ADM do SGP na UE	AD	DIRETOR
ADMINISTRAÇÃO				
ALUNOS	SIM	SIM	SIM	SIM
CALENDÁRIO ESCOLAR	SIM	SIM	SIM	SIM
CADASTRO	NÃO	SIM	SIM	SIM
REGISTRO DE CLASSE				
FECHAMENTO	SIM	NÃO	SIM	SIM
DOCUMENTOS DO ALUNO				
BOLETIM	SIM	SIM	SIM	SIM
DOCUMENTOS DO DOCENTE				
DIÁRIO DE CLASSE - F	SIM	NÃO	SIM	SIM
DIÁRIO DE CLASSE - A	SIM	NÃO	SIM	SIM
ATA SÍNTESE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
RESUMO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SIM	NÃO	SIM	SIM
DADOS DO PLANEJAMENTO	SIM	NÃO	SIM	SIM
DADOS DOS DIREITOS/ EXPECTATIVAS ALCANÇADOS POR ALUNO	SIM	NÃO	SIM	SIM
ANOTAÇÕES DOS ALUNOS POR PERÍODO	SIM	NÃO	SIM	SIM

Fonte: Subsídios 2, p. 76

Como podemos observar, na Figura 21, os gestores têm acesso a todos os registros do SGP. Vale ressaltar, que o quadro acima traz apenas os gestores internos à escola, mas tal acesso amplo também se refere ao Supervisor Escolar e aos setores de DRE e SMESP. Os pais possuem acesso ao Boletim, sendo mais comum, entretanto, a impressão dos boletins pela escola, entregue aos responsáveis em Reunião de Pais.

3 ANÁLISE BIDIMENSIONAL

Identificados os elementos apresentados na descrição realizada no Capítulo anterior, a análise do SGP será realizada por dois movimentos distintos: o primeiro considera a estrutura do sistema em si, no sentido de investigar como representa os elementos da avaliação da aprendizagem e as possíveis regulações previstas; o segundo, diz respeito ao potencial de inserção dessa estrutura em um sistema de atividades. A fim de vincular a estrutura das informações às categorias teóricas já anunciadas, buscam-se os significados do modelo lógico que representa aspectos da organização, relações e divisão de trabalho na escola.

3.1 Primeira dimensão: análise da estrutura

Ao tomarmos a análise da estrutura do SGP como ponto de partida para nosso percurso, reconhecemos os limites desta escolha, mas também a possibilidade de recolocar a questão da introdução de tecnologias na gestão escolar como um aparato meramente técnico e, por isso, aparentemente neutro. Na base desta análise, encontra-se a problematização sobre o potencial desse sistema servir ao trabalho pedagógico da escola dentro dos princípios da gestão democrática e do trabalho coletivo, referencial que se coloca como pano de fundo desta análise.

Estamos propondo a análise do SGP como uma representação possível da estrutura escolar fundamentados em alguns operadores teóricos formulados por Bernstein (1971) que são os sistemas de mensagens pelos quais se efetiva o conhecimento educacional.

Uma estrutura, de forma geral, pode ser vista como um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes que formam um todo organizado para atingir determinado objetivo. Os objetivos do SGP, segundo os textos da política que lhe deram origem, são relacionados, especificamente, a “potencializar a gestão pedagógica por meio da escrituração e documentação sistemáticas da prática pedagógica” (SME-2014).

3.1.1 Perspectivas de classificação

A fim de retomarmos a utilização do operador conceitual de classificação, não podemos nos esquecer que tratamos de um sistema de mensagens, cujo conteúdo são registros pedagógicos que representam as práticas, por isso é necessário frisar que a estrutura do sistema funciona como representação. A classificação é o operador que vai estabelecer o foco no “o quê” é representado, legitimando a comunicação que se dá por meio dos registros. A produção dos registros e acesso a eles promovem (ou deveriam promover) uma interlocução importante do bojo da comunicação pedagógica, seja entre os docentes e estudantes ou entre gestores e docentes.

Na estrutura analisada, a divisão em classes reproduz a estrutura escolar do ponto de vista de seus agentes internos entre si e em relação aos outros órgãos do Sistema, sendo possível fazê-lo do ponto de vista dos espaços escolares e dos discursos. Reconhece-se a necessidade de inserir a comunidade como agente, o que buscaremos fazer na segunda parte desta análise. Cada classe, a que denominamos contexto, representa a divisão de trabalho e distribuição de informações. O Supervisor Escolar é o gestor que realiza a conexão entre a escola e o sistema, posicionado no órgão regional e na escola. A representação que o SGP traz dessas classes, que correspondem aos diferentes contextos do sistema, segundo Bernstein (1996) correspondem aos princípios de classificação em que nos baseamos para a constituição de três indicadores:

- a) Integração de contextos: Consideramos em todas as interfaces de docente e de gestor, o quanto de incursão recíproca e/ou conjunta o SGP proporciona. Os contextos são bem demarcados (docente e gestor), implicando em forte Classificação (C+). Há possibilidades de incursão dos gestores em contexto docente, mas o contrário não é permitido.
- b) Divisão do trabalho: Consideramos os comandos expressos nas interfaces, quanto às ações de registro docente e gestor. A divisão do trabalho bastante demarcada, sendo de responsabilidade docente todos os registros (C+), visto que os dados e informações requeridos pelo sistema mostram-se inerentes à

atividade docente, são objetivos e diretivos. O SGP dá relevo ao trabalho dos gestores no que tange à uma dimensão de controle dos registros do trabalho docente, relacionada à verificação de pendências, acusadas, inclusive, pelo próprio sistema. O sistema não prevê diferenciação acerca da divisão de trabalho entre os gestores, não deixando clara a responsabilidade de cada um, sendo possível ao Diretor delegar integralmente o acompanhamento do SGP ao Coordenador Pedagógico, por exemplo, já que inexitem nas interfaces específicas sinalização de ações para cada gestor, indicando papéis, a não ser o de acompanhamento, previsto em documento oficial (SME, 2014). Por óbvio, não estamos nos referindo às atribuições e competências correspondentes a cada segmento de gestão e postas pela legislação, mas sim àquilo que pode ser sinalizado na interface do SGP.

- c) Distribuição de informações: (C+) conforme delineado na integração dos contextos, o acesso às informações é total e irrestrito aos gestores e parcial aos docentes, restringindo-se aos dados das turmas em que ministram aulas. As informações mais amplas somente são oferecidas se os gestores utilizarem a sistematização dos dados, como gráficos, atas e planilhas como elemento de análise coletiva em momentos específicos. Pais e alunos somente possuem acesso à publicação ao Boletim do próprio estudante, com recomendações a ambos. Por outro lado, mesmo que os gestores tenham esse amplo acesso às informações, isso não significa que essas atendam às necessidades de acompanhamento postas pela gestão pedagógica.

A representação do SGP em relação à estrutura pedagógica da escola prima pelo estabelecimento de responsabilidades bastante claras aos docentes, dadas as regras de realização explícitas na interface gráfica. Para os gestores, entretanto, não são estabelecidas regras de realização, a não ser no que tange às pendências do trabalho docente, sendo que essas o próprio sistema aponta, ou seja, seria reduzir muito o papel dos gestores se considerássemos apenas esse tipo de intervenção, sabendo-se, inclusive, que o professor tem acesso às suas próprias pendências de registro. Para inserção do registro de ações dos gestores em relação às informações do SGP, inclusive como atribuições e competências profissionais, não há funcionalidades; quando há intenção de fazê-lo, é preciso constar em outros suportes

de registro obrigatórios ou não, como planos de ação, metas da gestão e outros instrumentos que possam evidenciar percursos da Gestão Escolar e Pedagógica.

Desta forma, podemos estabelecer grande dificuldade, tomando o SGP como ferramenta de acompanhamento, em discernir o papel objetivo de cada gestor em relação à gestão pedagógica e quais características os diferenciam entre si, dentro do sistema. Os papéis e as funções são, geralmente, vinculados aos padrões regimentais da escola, da legislação e do próprio arranjo institucional no que concerne ao Coordenador Pedagógico e ao Diretor. Ao Supervisor Escolar, entretanto, que não exerce suas funções diariamente nas escolas, o potencial de registro é inegavelmente indispensável para o exercício de seu próprio trabalho junto à rede.

Segundo Bernstein (1996), a forte classificação indica uma distribuição de poder desigual. Visto como potencializador de ações, o poder que corresponde aos gestores difere do poder dos professores em relação à distribuição das informações pedagógicas de forma ampla e irrestrita, considerando o todo da escola (todas as turmas, todos os alunos, todos os componentes curriculares, todos os docentes). Esse poder, no entanto, precisa ser motor de realizações efetivas que o legitimem, ponto que discutiremos mais à frente, considerando os papéis específicos de cada segmento da gestão e principalmente o poder decisório em trabalho coletivo.

3.1.2 Perspectivas de enquadramento.

Em relação às regras de enquadramento, ou seja, o “como” devem ser formatados os discursos dentro do contexto, podemos apontar, num primeiro plano, a forte imbricação mútua entre avaliação e planejamento contida nos documentos de implantação e perceptíveis na interface docente. Tal imbricação permite relacionar a questão do planejamento docente como elemento chave da aprendizagem, ou seja, um bom planejamento, com excelência dos aspectos didático-metodológicos, inclusive, pode funcionar como elemento facilitador das aprendizagens. Aparentemente óbvia, essa premissa pode ser encarada como um subentendido de que basta um bom planejamento para que a consequência seja aprendizagem, o que, como sabemos, não é generalizável.

Supondo que o registro de planejamento prévio no SGP corresponda, de forma mais ou menos aproximada, ao que é praticado pelos docentes, suas características não se distanciam do plano elaborado em papel, com a possibilidade de uma visibilidade maior pelos gestores, a qualquer tempo. Para acompanhamento da correlação entre avaliação e planejamento, além da coerência entre os dois elementos, é necessário o acompanhamento em sala de aula, caso seja necessário algum apoio pedagógico mais específico ao professor, pois as práticas sempre serão específicas e contextuais.

No entanto, nossa análise procura evidenciar se o próprio sistema coloca regulações e como elas se expressam nas interfaces. Sob o ponto de vista dessa relação citada, formulamos os seguintes indicadores de enquadramento, relacionados à imbricação planejamento/avaliação, com base no sistema de mensagens proposto por Bernstein, assim compreendidos:

Quadro 5 – Enquadramento em relação a planejamento/avaliação

Sistema de Mensagem	Indicador de Enquadramento	Interface SGP	Contexto docente	Contexto gestor
Currículo	Seleção de atividades	Plano	E -	E-
Currículo	Compassamento	Plano	E -	E-
Currículo	Sequência	Plano	E-	E-
Currículo	Integração entre disciplinas	Plano	E-	E-
Pedagogia	Metodologia e recursos didáticos	Plano	E-	E-
Avaliação	Avaliação	Atividades avaliativas. Devolutivas	E+ -	E+ -

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Para obter o enquadramento na primeira unidade de análise, ou seja, a seleção de atividades, podemos questionar se o professor controla tal seleção ou se o sistema induz uma seleção já estabelecida. Em relação à seleção dos objetos de aprendizagem, ou seleção curricular, a interface do SGP propunha eleger objetos entre os Direitos de Aprendizagem, do 1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização e Expectativas de Aprendizagem para os demais anos e Ciclos. Vale aqui destacar que os Direitos de Aprendizagem corresponderam à referência curricular adotada na Gestão Fernando Haddad para o Ciclo de Alfabetização, relacionada ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal, que passou, inclusive, a nortear os processos formativos institucionais da rede e apoiá-la com material didático correspondente e avaliações sistemáticas, segundo consta no Documento “Apresentação”, primeiro volume das publicações relacionadas ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (MEC, 2015).

Coexistindo com os Direitos de Aprendizagem, manteve-se na base do SGP, inicialmente, as Expectativas de Aprendizagem, outro referencial curricular da Rede, formulado em 2009, que perdurou durante toda a gestão Haddad. Desse referencial, o docente poderia, também, selecionar as expectativas que constavam na base do SGP, adequando-as a seu contexto. No entanto, considera-se o enquadramento fraco (E-) para esse indicador, uma vez que os docentes poderiam optar por não seguirem nem os Direitos, nem as Expectativas, sendo possível, considerando-se os comandos do SGP, autonomia para a seleção de atividades, segundo a publicação inaugural do SGP (SME-SP, 2014). Consta a seguinte orientação no Documento Institucional referente ao SGP (SME, 2014):

Essa abordagem permite orientar aprendizagens em andamento, no processo. Os planos de ensino deverão ser elaborados no início do ano, bimestralmente, a partir de um diagnóstico inicial de cada turma de estudantes, e em consonância com a orientação curricular de SME: para o ciclo de Alfabetização, os Direitos de Aprendizagem (publicados no documento de referência: Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º anos – do Ensino Fundamental, BRASIL, 2012) e as Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem, SME/SP, 2007, para os ciclos Interdisciplinar e Autoral em seus respectivos anos. (SME, 2014).

Como podemos observar do que foi exposto, o SGP foi formulado para abarcar tanto a possibilidade de uma visão mais aberta e flexível do currículo, quanto de introdução de um currículo mais prescritivo e controlado, já que suas funcionalidades em relação aos campos do planejamento e replanejamento não são fechadas. No momento compreendido por esta pesquisa, a questão curricular encontrava-se bastante indefinida, operando-se com duas referências simultâneas: expectativas e direitos de aprendizagem, nenhuma delas organizada por objetivos.

Esse currículo prescrito a que nos referimos, com base nos trabalhos de Sacristan (2007), normatiza os conhecimentos e aprendizagens básicos para um sistema. Somos advertidos, porém, pelo autor, que o fato de ser regulado administrativamente não se coloca como garantia de cumprimento da potencialidade anunciada. No entanto, se tomarmos como base um cenário tecnológico de enquadramento forte, em relação ao currículo prescrito, é possível que regulações igualmente fortes de natureza administrativa possam atuar sobre os aspectos curriculares com maior prescrição.

Podemos afirmar, nesse caso, que o SGP pode abrigar um potencial de recepção pela escola da política curricular sistematizada, sendo um instrumento importante de regulação do campo pedagógico, se a administração pública definir pela inserção do referencial curricular no SGP, atrelando-o ao registro, como foi o caso dos Direitos de Aprendizagem e Expectativas de Aprendizagem, em dado momento. Conforme nos mostra Sacristan (2000), essa regulação ou enquadramento e, por consequência, o controle, pode incidir na vigilância sobre o cumprimento de objetivos e aprendizagens, bem como sobre o ordenamento e intervenção por meios didáticos. Ainda na linha do autor, sobre a regulação das políticas curriculares, o SGP demonstra potencial para cumprir o papel de um mecanismo explícito por meio do qual se exerce certo controle.

A sequência curricular, também chamada ordenamento, assim como o compassamento, ou seja, o tempo destinado a cada unidade de aprendizagem não seguem padrões rígidos na estrutura do SGP, podendo os objetos de aprendizagem ou conteúdos sofrerem retomadas constantes, caso seja necessário, sendo possível transferir para outro bimestre aprendizagens não alcançadas e apontar o que foi ou não atingido dentro do previsto. Como vimos nos aportes teóricos, é pressuposto para

a avaliação formativa o estabelecimento de unidades de aprendizagem, com correspondente organização didática.

Alguns mecanismos fora do SGP indicavam um enquadramento maior para o ciclo de alfabetização, momento em que são fixados os tempos de aprendizagem, ligados à faixa etária, como no caso do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que estabelecia metas de alfabetização até os 8 anos, ou como já se verificou em outras gestões, como naquela que implantou as Expectativas de Aprendizagem, em que um se fixava percentualmente as metas de alunos alfabetizados ao fim de cada ano. Para ciclos subsequentes, alguns fatores como a complexidade quanto a seleção curricular e sua distribuição ao longo do percurso dificultam o estabelecimento de um parâmetro mais fechado de ordenamento e compassamento.

Outra possibilidade de leitura relaciona-se às relações entre um conteúdo e outro, se ocorre o insulamento de um conteúdo para outro. No SGP as “unidades” são organizadas individualmente, em disciplinas bem separadas, o que Bernstein (1996), classifica como currículo justaposto. Conforme abordamos na seção específica que tratou do texto da política educacional, o Programa Mais Educação São Paulo produziu uma mudança no que se refere aos princípios organizativos do currículo, estabelecendo uma nova ordenação por ciclos: ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e ciclo autoral. O SGP não possui, ainda, especificações exclusivas de cada ciclo como, por exemplo, adotar uma perspectiva interdisciplinar mais explícita em seu arcabouço de registro, o que tende a não alterar as fronteiras entre disciplinas, embora existam estratégias de projetos interdisciplinares na rede, não representadas no SGP. Segundo Bernstein (op.cit.), a separação forte entre disciplinas do currículo corresponde a uma classificação forte e não um enquadramento forte, adotando um modelo de análise aplicável ao currículo.

Todos esses aspectos mostram-se importantes para nossa análise, no entanto o que estamos denominando recursos didáticos e metodológicos parecem figurar no cerne das imbricações entre avaliação e planejamento. Conforme já afirmamos, o acompanhamento pela avaliação para aprendizagem é focalizado, tanto pelo Programa Mais Educação São Paulo, quanto pelo SGP, na perspectiva do ensino e não da aprendizagem. Embora sejam verificadas telas que se refiram a algumas descrições do processo de aprendizagem, é perceptível que o SGP não dispõe de

funcionalidades mais específicas para acompanhamento das aprendizagens. Ao que tudo indica, pelo menos nesta fase inicial ora estudada, há a expectativa que por meio de planejamento das ações docentes as aprendizagens passem a melhorar, o que se configura uma das variáveis do processo de ensino-aprendizagem, não a única.

É possível constatar que o SGP não foi projetado para qualquer repertório de interações dos usuários on-line. A interação em tempo real ou a inserção de comunicações pelos gestores e docentes poderiam conferir maior dinamicidade ao acompanhamento pedagógico. Ainda que não ocorrendo em tempo real, em relação aos planos produzidos pelos docentes, seria possível a introdução de devolutivas da Coordenação Pedagógica, estabelecendo maior diretividade na comunicação.

Também inexistente a possibilidade de inserção de produções de aluno, representativas do seu processo de aprendizagem, conservando-se, ainda, arquivos de avaliação em papel para consulta. Tal fato torna perceptível que o SGP propõe o acompanhamento pedagógico do ponto de vista do ensino e não da aprendizagem, uma vez que referenciado em registro de planejamento. Essa ideia ecoa entre autores importantes do campo da avaliação, como Luckesi (2011) que apregoa como tese central de uma de suas obras que “sem ações pedagógicas planejadas, não há avaliação da aprendizagem”. Para que se construa tal perspectiva, o autor indica um algoritmo de três elementos do ato pedagógico, a saber: estabelecimento de metas (ou planejamento), seguido de execução e somado à avaliação operacional, assim descrito:

Para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, como o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados. Do exposto, segue-se que a avaliação caminha *pari passu* com um projeto de ação e a ele se submete. Mais que isso: a existência da avaliação de acompanhamento depende da existência de um projeto em execução. O planejamento define onde se deseja chegar com a ação, assim como os meios para chegar aos resultados desejados. (p. 20).

É possível afirmar que um modelo de acompanhamento pedagógico fundamentado na aprendizagem exigiria, certamente, um outro desenho de sistema tecnológico, em que seriam importantes tanto os registros dos planos de metas, os

meios de que o professor se utiliza para promover as aprendizagens, quanto os passos dessa aprendizagem, com foco no estudante, vistos de maneira articulada.

De qualquer forma, as amostras de produção de alunos, organizadas seguindo princípios fixados pelos docentes e a observação e registro dos avanços e dificuldades são dados a serem compilados fora do SGP, o que, obviamente, corresponde a uma limitação importante. Diante desse quadro, o acompanhamento acurado na trajetória dos alunos, conforme afirmado nos Subsídios 2 (SME 2014), não pode ser promovido apenas com o uso do SGP.

Há aspectos relacionados à organização dos registros descritivos de dificuldades dos alunos que se encontram totalmente desarticulados dos registros avaliativos, exigindo um rearranjo que contribuiria, em parte, para a dinâmica de acompanhamento e para satisfazer, de forma mais adequada, objetivos pragmáticos.

Por fim, os instrumentos de avaliação elaborados pelos docentes também não são inseridos, por falta de recursos que propiciem essa operação, como também não é possível inserir qualquer matriz de planejamento da avaliação para acompanhamento em que os gestores possam pautar-se no acompanhamento do processo de avaliação.

Chegamos, então, à análise das formas como o SGP representa a Avaliação sob a perspectiva do enquadramento. Podemos afirmar, apoiados em Sacristan (2000) que a avaliação é uma função de controle praticamente exclusiva dos professores; sendo esses os depositários dessa função. Não se pode deixar de observar, outrossim, que dessas funções de controle sempre se derivou algum poder. Em contrapartida, como já era dado anterior ao SGP, o controle sobre a prática avaliativa do professor mostra-se praticamente inexistente. Segundo Sordi e Ludke (2009), analisando a importância da avaliação, a natureza multifacetada desse fenômeno e a relação dos educadores com a avaliação, afirmam que:

Muito pouco pode se interferir no processo de ensino, a menos que autorizados pelo professor, cujo protagonismo no cenário da sala de aula é irrefutável. Mesmo a equipe gestora de uma escola tende a considerar este lugar (sala de aula) como de uso restrito. Esta mentalidade se incorpora de tal forma que a começa a se naturalizar a ideia de que o trabalho pedagógico pertence somente ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle social sobre como se desenrola, mesmo quando este ocorre de forma disjuntiva com o projeto da

escola. Isso interdita a proposição de ações restauradoras quando este trabalho não revela eficácia social e subtrai das crianças o direito de aprender. (p. 315).

Corroborando tal ideia, quando abordamos o SGP sob a perspectiva da classificação, verificando que as questões de aprendizagem ficam na seara do professor. A regulação das aprendizagens, portanto, seria da alçada docente, estabelecendo um percurso que poderia ser descrito, a partir do feitiço previsto para tal regulação. dentro do que se entende por “avaliação para a aprendizagem”, definida como “um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essas mesmas aprendizagens” (FERNANDES, 2009, p. 68).

Dependendo, entretanto, dos métodos da gestão pedagógica, é possível ampliar-se a atuação de outros atores sobre a avaliação da aprendizagem, o que pretendemos demonstrar quando inserimos o SGP nas atividades escolares.

Conforme sinalizamos no Capítulo que trata da fundamentação teórica, de forma geral, a regulação das aprendizagens pode se dar, segundo Fernandes (2008), por duas vias principais: uma prevê a avaliação formativa, ela própria, como regulação das aprendizagens. Para nós, coloca-se como impensável, no momento, uma estrutura tecnológica que possa abarcar tal tipo de regulação. Primeiramente, porque a avaliação formativa como reguladora da aprendizagem prevê um controle, ou como aqui estamos nos referindo, um enquadramento relacionado a processos cognitivos dos estudantes, os quais “não são diretamente controláveis ou previsíveis” (FERNANDES, 2008), além de carecerem de um modelos teóricos e conceituais que possam dar amparo a essa formas, exigindo formas altamente sofisticadas de abordagem, distanciadas da realidade escolar vivenciada no sistema municipal de São Paulo. A outra, por meio de feedbacks, o que o SGP representa como orientações aos pais e aos alunos, essas de natureza predominantemente comportamental.

Com a contribuição de Fernandes (2008), estabelecemos os seguintes parâmetros para análise da representação que o SGP faz da avaliação:

- a) Função: As funções previstas para a avaliação são basicamente as formativas e somativas, não havendo elementos reguladores e, nem mesmo, diferenciadores na interface do SGP (E-), sendo minimizada a importância da

- diferenciação. Já em relação à avaliação diagnóstica, que representa a base para o planejamento, são previstas orientações e campos específicos (E+).
- b) Escopo: A avaliação poderia ser dada em relação aos direitos e expectativas de aprendizagem, alcançadas ou não pelos alunos, faltando justamente um escopo para tal. Como a seleção dos objetos de aprendizagem pode ser regulada pelo docente, não sendo obrigatória a seleção entre elementos já existentes na interface, o escopo da avaliação não obedece a nenhum tipo de regulação (E-) sobre o que, efetivamente, incidirá a avaliação. Neste ponto, é indiscutível que direitos ou expectativas não se constituem objetivos de aprendizagem, sendo também facultativo ao docente formulá-los ou não e de que forma.
 - c) Coleta de informações: O conjunto composto por estratégias, técnicas e instrumentos compõe o arcabouço da coleta de informações. Em relação às estratégias, são abertas à incorporação no próprio processo de ensino e aprendizagem (E-); quanto às técnicas, no SGP, correspondem às atividades avaliativas, como provas escritas, diários, seminários, debates, previamente contidas na interface (E+), o que acaba influenciando os instrumentos de coleta (E+) para moldarem-se às tais atividades.
 - d) Transparência: Estamos associando esse item à referência a normas ou critérios. O SGP não traz regulações nesse sentido (E-), embora os gráficos dos gestores sinalizem referência a norma, induzindo expectativas de maior percentual de alunos concentrados numa faixa intermediária de aproveitamento (notas entre 5 e 8 ou conceito S), como prevê tal referência.
 - e) Papel e natureza do feedback: Entendemos que é o feedback é dado por meio das orientações aos pais e estudantes, conforme foi apresentado (E+). Quanto à qualidade desse feedback, torna-se necessário um aprofundamento que ultrapassa os limites deste trabalho, não podendo ser negada, entretanto, a importância dessa funcionalidade como devolutiva do processo avaliativo.

Vale assinalar que, segundo Fernandes (op. cit) o desenvolvimento das aprendizagens é algo complexo e condicionado por inúmeros fatores de natureza cognitiva e metacognitiva, bem como sociocultural, que devem ser consideradas na avaliação, propondo, então, uma triangulação entre: a) estratégias, técnicas e

instrumentos, b) triangulação dos atores, considerando outros agentes avaliadores, além do professor, o que estamos buscando indicar neste trabalho e c) além da triangulação de espaços e tempos, não restringindo a avaliação à sala de aulas. Quanto à triangulação de atores, que afeta, inclusive na transparência do processo, é importante destacar que as avaliações subsidiam processos de decisão e que essas decisões, dentro dos princípios democráticos de gestão, primam por serem coletivas. A ideia de liberdade de ação relacionada à avaliação, historicamente relacionada ao professor, pode constituir-se, antes, um fator de antiprofissionalidade, segundo Roldão (2005 apud SORDI; LUDKE, 2009), que se manifesta como sinônimo de “um direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo sem interferências externas”, incluindo aí o próprio avaliado.

As decisões emanadas de cada contexto, que precisam ser consideradas em função das aprendizagens de cada aluno, para superação das dificuldades, necessitam de aportes claros que instrumentalizem os procedimentos, tendo em vista que, nem sempre, apenas a indicação para recuperação contínua e paralela satisfazem as necessidades existentes.

Analisando o SGP do ponto de vista de suas estruturas, sob a perspectiva da classificação e enquadramento, vimos que se trata de um aparato que fixa lugares institucionais, garantindo a legitimidade do dado, quem pode “falar” e sobre o quê, definindo competências e atribuições de forma bastante clara e inequívoca, para um dos segmentos que o compõe, além disso, pode ser tomado como um mecanismo de classificação, controle e acompanhamento sobre a realização de tarefas, acusando o seu não cumprimento que se configuram como pendências, atuando, portanto, sobre responsabilidades individualizadas; e, ainda, pode ser considerado um registro articulador de campos integrados: currículo, pedagogia e avaliação, sendo fracos os enquadramentos em relação aos mesmos, o que pode ser apenas circunstancial e transitório, uma vez que é possível instalar funcionalidades que tornem fortes tais enquadramentos.

Em relação ao contexto dos gestores, não há no sistema indicativos dos papéis específicos dos integrantes do segmento – coordenador, diretor e supervisor – o que leva a inferir que são necessários outros aportes de registros da ação desses gestores.

Desta forma, é possível verificar que o SGP somente poderá auxiliar para que os anseios que constam nos documentos oficiais, predominantemente democráticos, se forem potencializados processos de trabalho que atravessem essas estruturas.

Como foi visto, a ação docente envolve vários processos complexos, cujo registro é sistematicamente efetuado no SGP: diagnósticos, planos, implementação dos planos e avaliação. Esses processos requerem observação, tomada de decisão e intervenção que caracterizam seus processos de trabalho. A documentação pedagógica e a escrituração ou registro são formas de acompanhamentos inerentes aos docentes e da natureza de seu trabalho. Não é esse trabalho descolado de uma rede de atividades e isso já comprovamos que o SGP consegue representar em sua estrutura.

Não poderíamos deixar de mencionar que, sob a perspectiva da arquitetura do SGP, há inúmeras necessidades de adequação, seja do ponto de vista da organização da informação, com supressão de campos repetitivos, como os relacionados ao planejamento, conforme enfocamos na descrição do sistema. O aperfeiçoamento do sistema envolve a perspectiva dos usuários que efetuam os registros, mas também daqueles que procedem o acompanhamento.

3.2 Segunda dimensão: análise do sistema pela abordagem da Teoria da Atividade

Muitas das informações sobre a implantação do SGP na rede baseiam-se nas dificuldades vivenciadas diretamente na RMSP, inclusive orientando ações em relação ao SGP, embora estivessem claras as fragilidades do aparato tecnológico instalado nas escolas, combinadas com sérias dificuldades de acesso à internet. Sendo esses elementos – computadores funcionando em rede - fundamentais para sucesso da iniciativa, inúmeras foram as críticas e queixas relacionadas às dificuldades de trabalho com a utilização do novo suporte. As formações iniciais promovidas pela SME-SP informavam sobre as operações possíveis a partir da interface gráfica, sendo atribuído ao segmento dos gestores escolares as funções de multiplicadores da formação recebida. A introdução da ferramenta não foi

acompanhada por sugestões de dinâmicas de trabalho, até porque as urgências do momento referiam-se, provavelmente, ao próprio funcionamento do SGP nas escolas.

A contradição primária no ciclo do desenvolvimento das atividades, conforme nos propõe Engeström (2003), foi instaurada nos momentos iniciais de implantação do SGP, quando surgiram os fortes questionamentos acerca do valor de uso e valor de troca referentes a esse sistema. O dispêndio de recursos públicos para aquisição do SGP de empresa particular, ganhando o significado de mercadoria, não condizia com as expectativas de muitos educadores, principalmente na gestão em que ocorreu a implantação. Essa contradição primária engendrou outras contradições cuja caracterização depende, obviamente, de cada contexto de uso, impossível ser abordado neste trabalho. Há, no entanto, dilemas e conflitos comuns que sempre clamam por soluções, como o que se deu após a edição da Portaria que aboliu o Diário de Classe como instrumento de registro do professor, figurando doravante o SGP como único aporte de registro oficial. Essa nova orientação estabeleceu outra contradição representada pelo registro em papel x registro tecnológico. Os educadores questionavam como submeter a um suporte tão instável todos os dados de vida escolar e pedagógica da escola. Passados esses primeiros momentos, os questionamentos começaram a se revelar mais próximos das concepções que o sistema carregava como, por exemplo, em torno do cálculo da média bimestral do aluno, gerando conflitos entre a ideia de média aritmética versus média ponderada, tendo como decorrência o ajuste do sistema para que a nota de cada estudante fosse emitida pelo professor, sem considerar a ideia de média, seja qual fosse, mas possível de ser usada, para quem assim o quisesse.

É possível afirmar que o uso da ferramenta, em si, também traz alterações significativas aos processos de gestão, não sendo ainda aquilatados os avanços e dificuldades em relação às práticas cotidianas das escolas, o que mereceria uma outra pesquisa. Neste momento, conforme já afirmamos, trabalhamos com a hipótese de que, por melhor e mais completa que seja a ferramenta, se não articulada a formas de trabalho condizentes, os avanços serão pouco significativos.

Quando adotamos a perspectiva da Teoria da Atividade, mais especificamente relacionada às ideias de Engeström (2010), acreditamos, primeiramente, na dimensão formativa do trabalho e que, no seu processo, os sujeitos podem construir novos

objetos e conceitos, partindo do existente e aprendendo o que ainda não existe (ENGESTRÖM, 1987), expandido a aprendizagem sobre eles. Querol et al (2014 apud ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) ao estudar a aplicação da Teoria da Atividade nas organizações, afirmam que:

Para expandir o objeto da atividade, o sujeito necessita também criar novas ferramentas e formas de organização social do trabalho em torno desse novo objeto. Aprender de forma expansiva, implica a conceição e a implementação de um novo conceito de atividade, que envolve a reconstrução de todos os elementos dentro de um sistema de atividade. (p. 410).

Alcançar a lógica de um sistema de atividades, refletindo sobre ele, seria um primeiro passo formativo a ser dado para a incorporação de novas ferramentas de trabalho.

Quando reflete sobre a lógica do desenvolvimento do sistema, o sujeito forma uma ideia inicial do conceito, que começa como uma explicação abstrata dele, uma “célula germinal” que é gradualmente enriquecida e transformada em um sistema concreto (ENGESTRÖM, 2010).

A Teoria da Atividade prevê regras e divisão de trabalho, que podem ser implícitas ou explícitas. As regras são mediadoras e reguladoras da relação entre o sujeito e a comunidade de trabalho, enquanto a divisão de trabalho medeia a relação entre objeto e comunidade de trabalho. O papel mediador das ferramentas, as regras e a divisão de trabalho, segundo Engeström (1987) são formadas historicamente.

Dada a seleção de informações levantadas, é perceptível que o SGP não detém, em seu arcabouço, a totalidade dos aspectos pedagógicos que possui a escola. Entretanto, como tentamos demonstrar, há formas incipientes de gestão pedagógica delineadas, em relação às quais podem ser introduzidos novos elementos, estabelecidos pelo trabalho coletivo, inclusive outras ferramentas, outros artefatos, modelos e teorias que contribuem para construir o sistema teoricamente e na prática (QUEROL et al, 2014).

Ampliando essa perspectiva até agora apresentada, passaremos a abordar o SGP do ponto de vista das interações que tornariam possível a sua abordagem dentro da perspectiva de sistema de atividades, com foco na avaliação.

Tomado como Sistemas de Atividades Coletivas, além da perspectiva integradora de indivíduos e grupos, as atividades devem ser entendidas como um todo completo e organizado, cuja compreensão é sempre orientada a um objeto. Desta forma, no primeiro movimento, temos a seguinte situação em relação ao sistema de atividades avaliativas.

Nos quadros representativos de atividades singulares coletivas, considera-se presente, em todos, a comunidade, envolvendo todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos nos processos da escola. Atente-se que os quadros são a forma mais próxima que encontramos de representar o que, de uma forma mais geral, ocorre nas escolas da Rede, não os sistemas ideais que ressignificam a função dos participantes, favorecendo a atuação como sujeitos. Por certo, muitas unidades já avançaram nos quadros aqui propostos, mas a experiência na rede aponta muita dificuldade em superar parâmetros iniciais de organização.

Quadro 6 – Célula germinal da atividade coletiva: registro avaliativo

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	COMPONENTES DA ATIVIDADE
Sujeitos	Docentes
Divisão de Trabalho	Docentes registram informações e gestores verificam pendências.
Objeto	Registro Pedagógico Avaliativo
Regras	Regras de realização apresentadas na interface gráfica: registro diagnóstico, planejamento prévio, plano de aula, avaliação e registro de frequência.
Artefatos/Instrumentos/Ferramentas	SGP
Comunidade	Professores, Estudantes, Pais, Gestores, Secretaria de Educação

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Tendo como recorte a atividade avaliativa e tudo que ela envolve, o quadro acima representa a atividade de registro avaliativo. O registro avaliativo, geralmente, traduz-se na atribuição de nota, a qual sinaliza o desempenho do aluno, sem maiores detalhes. Para haver mais dados nesse sentido, é necessário que o docente utilize sistematicamente, com preocupações específicas relacionadas à avaliação da aprendizagem, os campos relacionados a “anotações”, como já citado: um campo em que se registra o desenvolvimento do aluno, suas necessidades e outras informações consideradas importantes, como consta na própria interface.

Não haveria, teoricamente, necessidade de construção de registros complementares para descrição desses processos, mas eles aparecem nos sistemas de forma pouco funcional. Ainda, em etapas posteriores da atividade avaliativa, o docente, geralmente, discorre oralmente sobre o aproveitamento do aluno durante o bimestre, as possíveis causas do desempenho, enfim, dados que somente o professor detém. Essas sínteses no quadro “anotações” geralmente tem recebido um enquadre mais ligado a questões de natureza atitudinal e procedimental do que conceitual.

Como vimos, um sistema de atividades caracteriza-se por um conjunto de operações e ações voltadas a determinados objetos e, sendo as etapas ordenadas, ocorre um aperfeiçoamento nos objetos entregues em etapas seguintes.

Considerando o sistema de atividades avaliativas algo que perpassa os contextos discentes, docentes e de gestão, pode ser assim identificado no SGP, segundo critérios de ordenação do próprio sistema:

Segundo consta na interface, é estabelecido o seguinte ordenamento da atividade avaliativa e conseqüente registro: 1) diagnóstico; 2) planejamento; 3) situações de ensino aprendizagem; 4) avaliação; 5) consolidação dos dados de avaliação; 6) registros de notas; 7) verificação de pendências; 8) conselho de classe; 9) reunião de pais e 10) reunião de Conselho de Escola.

O quadro referente à “célula germinal” corresponde a uma síntese de operações que se referem aos itens 1 a 6 do ordenamento acima descrito. Voltamos a afirmar que, dentro de um campo mais pragmático, a organização lógica desses aspectos não favorece o uso funcional. Em relação ao item 7, o próprio SGP se

autorregula, verificando pendências, demandando ação corretiva dos gestores. A partir daí, temos atividades relacionadas ao Conselho de Classe, Reunião de Pais, Reunião Pedagógica e Reunião de Conselho de Escola, todas relacionadas às tendências democratizantes e, com exceção do Conselho de Classe, inexistem no SGP.

De todos os registros feitos pelo professor, podemos verificar que há uma série de planos (de curso/ano, plano anual, plano diário) e poucos registros avaliativos. A avaliação que consta no SGP refere-se às atividades avaliativas registradas (Prova Escrita, Debate, Trabalho em Grupo, Seminário) e as listas de notas atribuídas a cada uma das atividades e, por fim, uma nota final, muitas vezes média aritmética ou ponderada entre tais notas das atividades. Primeiramente, cabe aqui uma discussão sobre o que conceitualmente pode ser denominado “atividade avaliativa”, tendo em vista o que efetivamente podemos considerar como “atividade” e sua diferença de instrumentos de avaliação ou mesmo formas de avaliação.

Partindo da reflexão sobre nota, afirma Luckesi (2011) que o uso de médias, sejam elas aritméticas ou ponderadas, é uma distorção, posto que não se pode compensar a não aprendizagem de um determinado conteúdo por outro completamente diferente, tratando-se, pois, de notas médias e não de aprendizagem plena. O SGP, inicialmente, continha um programa de média aritmética obtida a partir das diversas inserções das notas de atividades realizadas durante o bimestre. Tal mecanismo foi abolido, justamente por haver muitas críticas semelhantes à que formulou Luckesi, no entanto, é possível que ainda seja a média o que vem operando bimestralmente como nota final. É com esse registro – a nota bimestral – que vão se constituir os demais movimentos da atividade avaliativa que não se encerra com atribuição de notas.

A seguir, representaremos um sistema de atividades avaliativas comum à Rede Municipal de São Paulo e estabelecidas por Portaria, fazendo parte do Calendário Escolar Anual. Cumpre ressaltar que, evidentemente, há escolas que já romperam com determinados elementos das estruturas de atividade abaixo colocadas, aperfeiçoando e transformando seus processos internos e de relacionamento com a comunidade. Por certo, a partir de questionamentos e problematizações, tais escolas

já conseguem vislumbrar formas de trabalho coletivo mais significativos, em que os gestores ocupam papel organizador.

Após o fechamento dos registros bimestrais, principalmente em relação às notas, a atividade seguinte diz respeito ao processo de discussão e deliberação quanto ao desempenho dos alunos e às propostas advindas desse quadro. Até aqui, a interlocução com a coordenação pedagógica, pela natureza da função, é um pressuposto necessário para qualificar os processos e os registros. No entanto, Direção e Supervisão Escolar tem um papel importante na organização das atividades coletivas, sendo a atividade de Conselho de Classe, basicamente, assim organizada, com a introdução da ferramenta SGP:

Quadro 7 – Sistema de Atividades do Conselho de Classe

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	COMPONENTES DA ATIVIDADE
Sujeitos	Docentes e gestores
Divisão do Trabalho	Coordenação, emissão de pareceres, proposta de superação.
Objeto	Avaliação das aprendizagens
Regras	Legislação Educacional/Regimento Escolar/Orientações Normativas
Artefatos/Instrumentos/Ferramentas	SGP – FECHAMENTO Produções dos alunos Registros descritivos
Comunidade	SME, DRE, Gestão, Educadores, Alunos, Famílias.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O Conselho de Classe é o primeiro momento do coletivo escolar para discussão da avaliação das aprendizagens, tendo como ferramenta a análise dos dados inseridos no SGP-Fechamento. Dalben (2004, p. 16), ao estudar a prática de Conselhos de Classe dentro de perspectivas democráticas de gestão, afirma que “o conselho de classe guarda em si a responsabilidade de articular os diversos

segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação da aprendizagem e do ensino, eixos centrais do trabalho escolar.”

Efetivamente, são poucas as escolas que articulam os diversos segmentos no Conselho de Classe, geralmente contando apenas com docentes e representantes dos gestores, em muitos casos a Coordenação Pedagógica.

O primeiro questionamento pode ser assim representado: uma gestão pode ser, efetivamente, democrática se não prevê a participação de todos os segmentos em atividades de discussão e deliberação como o Conselho de Classe?

A interface do SGP que subsidia a Coordenação Pedagógica para o Conselho de Classe é a que relaciona os componentes curriculares e as respectivas notas e faltas, gerada pelas telas de “fechamento” dos docentes

Como não há registros avaliativos de tipo descritivo nas interfaces, o percurso do aluno em relação ao processo de aprendizagem proposto deve ser apresentado de uma outra forma, como oralmente pelos docentes e graficamente sintetizado pelas notas ou conceitos, dependendo do ciclo em questão; a seguir, geralmente, são verificadas as possibilidades de “solução” dos problemas de aprendizagem geralmente contando com os meios que se encontram na governabilidade da escola: por recuperação contínua, por recuperação paralela, por conversa com pais, encaminhamentos. O registro das discussões e das propostas são realizados em suportes exteriores ao SGP.

Numa atividade com a configuração proposta no Quadro 7, o princípio da multivocalidade estaria reduzido a um exercício de docentes e gestores, deixando fora do contexto os pontos de vista e, até mesmo, os interesses de alunos e seus responsáveis.

Quadro 8 – Sistema de Atividades: Reunião de Pais

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	COMPONENTES DA ATIVIDADE
Sujeitos	Pais, docentes e gestores
Divisão de trabalho	Gestores/docentes organizam e operacionalizam e pais comparecem.

Objeto	Publicação de resultados
Regras	Horário, local e duração da reunião.
Artefatos/instrumentos/ferramentas	SGP – BOLETINS; Produção de alunos, vídeos, registros multimodais, registros descritivos.
Comunidade	SME, DRE, Responsáveis, Alunos, Docentes, Gestores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A atividade Reunião de Pais tem se constituído um momento de predominantemente informativo, em que são apresentadas aos pais as notas e as possíveis causas que levaram a elas. Nesse caso, algumas vezes, as escolas optam por contar com os alunos juntamente com seus pais neste tipo de encontro. A atividade formatada nesses moldes pode contar com problematizações não somente em relação aos sujeitos dessa atividade, mas principalmente seu objeto e a própria divisão do trabalho. Dependendo do grau de proximidade e participação dos pais na escola, muitas vezes, essa atividade não permite má partilha de sentidos, distanciando ainda mais a comunidade. Os registros das reuniões, geralmente, são formatados em suportes exteriores ao SGP, como Ata de Reunião de Pais associada a uma Pauta de Reunião de Pais, documentos que ficam arquivados, ainda, em suporte de papel e se prestam para a comprovação ou não do acompanhamento da família ao processo de avaliação dos estudantes, além de comprovação dos assuntos abordados.

Quadro 9 – Sistema de Atividade: Reunião Pedagógica

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	COMPONENTES DA ATIVIDADE
Sujeitos	Docentes e gestores (outros funcionários)

Divisão do trabalho	Gestores organizam e coordenam, professores participam.
Objeto	Formação
Regras	Data, horário previstos em calendário escolar e Outros Combinados.
Artefato/Instrumento/Ferramenta	SGP – INTEFACE DO GESTOR; Gráficos – Dinâmicas – Textos – Vídeos
Comunidade	SME, DRE, Gestores, Docentes, Alunos, Responsáveis

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Sendo identificada a possibilidade de acompanhamento docente pelos gestores, podemos representar os registros avaliativos, mostrados no quadro a seguir, em que os dados correspondem à interface gráfica, informações são os dados elevados a um certo grau de compreensão e conhecimentos já a interpretação do grupo acerca das informações, engendrando, inclusive, formas de superação, num movimento expansivo ligado à constituição de novos saberes, objetos de formação. Do ponto de vista daquilo que os gestores podem visualizar em relação ao trabalho dos professores representados pelos registros que o SGP propõe, podemos categorizar os seguintes elementos, no que concerne, especificamente à avaliação.

A interface dos gestores a que nos referimos nesta atividade específica, diz respeito às representações gráficas de aproveitamento que podem, sem dúvida, subsidiar um processo formativo, juntamente com outras ferramentas que comporão a reunião de caráter formativo. É possível que uma boa problematização acerca do objeto “formação” possa relacioná-lo com as necessidades formativas em relação à avaliação da atividade, chegando a consensos mais expressivos sobre as formas de

avaliar, os instrumentos e sistematização do processo. Essas ações de tomada de consciência sobre o objeto extrapolam práticas como o estabelecimento de “semana de provas” ou implantação de “provão”.

Um bom ponto de partida para formação, talvez seria o sentido da nota que, mesmo incorporada por legislação, pode servir de mote para uma sequência de formação em avaliação, acessando outros aspectos que vão se expandindo paulatinamente.”. Fernandes (2008), ao abordar a construção de teorias da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos, afirma que essa construção obriga a um esforço de sistematização, clarificação, identificação e compreensão de elementos essenciais da avaliação e a articulação entre eles, dentro dos aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, no sentido mesmo de clarear e explicitar o significado a todos os envolvidos, processo esse, aduzimos nós, que demanda tempo e acompanhamento dos gestores.

É inegável que, tanto no próprio sistema, quanto nos documentos de implantação, que a alternativa proposta para os docentes em relação a melhorar aprendizagens é o planejamento de ações que tenham esse objetivo. São planos de recuperação contínua – desenvolvidas pelo próprio professor regente – e planos de recuperação paralela, desenvolvida fora do horário de aula no estudante e, geralmente ministrada por outro docente. Os planos de Recuperação Paralela não se encontram no SGP, mas há funcionalidade de inserir planos para cada aluno com dificuldade de aprendizagem. Caso os planos não engendrem melhoria no processo de aprendizagem, são feitas as propostas para superação de problemas de aprendizagem, em três vertentes: recuperação contínua e paralela, que são previstas em Lei, inclusive; encaminhamentos (médico, psicólogo, conselho tutelar, roda de conversa, apoios dentro da estrutura de SME) e diálogo com os pais.

Voltando a questão docente, é importante ressaltar que os “saberes constituídos” também são objetos a serem expandidos, mediados por ferramentas adequadas, como material teórico, institucional, produções em diferentes linguagens, discussão da prática, enfim, uma gama de artefatos culturais que podem ser disponibilizados à formação.

O que sinalizamos como “conhecimentos”, remete à concepção apresentada na primeira parte desta análise sobre “conhecimento tácito” proposto por Bernstein.

Conforme Querol et al (2014), a noção de conhecimento tácito é conflitante com a de conhecimento explícito, correspondendo, respectivamente, ao que não pode e o que pode ser verbalizado (BITTENCOURT; AZEVEDO, 2006 apud QUEROL et al 2014), não deixa de ser problemática, pelo que adotamos o mesmo posicionamento de nossa fonte bibliográfica (op. cit) para afirmar que o sentido de conhecimento para a Teoria da Atividade está mais relacionado à possibilidade de transformação das atividades, fluindo entre ações e pessoas.

É possível, portanto, sistematizar propostas formativas a partir de duas vertentes relacionadas:

1. Apropriação do SGP como um sistema de atividades estruturado que não só representa a estrutura de registro de atividades pedagógicas, mas serve de instrumento para a gestão e o trabalho coletivo das escolas, ambos considerados na perspectiva da prática social.
2. Incorporação do SGP na gestão pedagógica, pela lente da Teoria da Atividade que favorece a reflexão crítica em torno dos objetos e dos demais componentes de um sistema, cujas alterações produzem elementos para uma aprendizagem expansiva de toda a comunidade envolvida.

Essas ações, vinculadas ao domínio do sistema tecnológico e do sistema de atividades pedagógicas contribuem para potencialização de ambos, considerando as implicações mútuas entre sujeitos e ferramentas de trabalho, como sobejamente foi fundamentado.

Quadro 10 – Sistema de Atividade do Conselho de Escola

ELEMENTOS DA ATIVIDADE	COMPONENTES DA ATIVIDADE
Sujeito	Comunidade educativa
Divisão de Trabalho	Comissão temática
Objeto	Avaliação da Aprendizagem
Regras	Legislação e Estatuto do C.E.
Artefatos/instrumentos	SGP – gráficos, planilhas, atas

	Dados das Avaliações Externas Critérios de análise.
Comunidade Escolar	SMESP, DRE, Responsáveis, Estudantes, Sociedade Civil Organizada, Docentes, Funcionários.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O Conselho de Escola como colegiado de natureza deliberativa, legitimado pelas disposições legais que regem a RMS, está sendo aqui abordado como a última instância do Sistema de Atividades Avaliativas, por ser um colegiado que deve abarcar em seus processos decisórios a atividade-fim da escola. Nesse ponto, a instrumentalização de toda a comunidade escolar com as informações que constam no SGP favorece a tomada de decisão, incorporando pautas e temáticas que se refiram a cada contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho constituiu-se em estudo exploratório e analítico do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) como ferramenta de registro e acompanhamento da avaliação da aprendizagem. Tratou-se de uma primeira aproximação ao objeto, tomando-o pela perspectiva de uma representação possível da estrutura da escola e das formas como se estabelecem as relações de trabalho na gestão pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem, tendo como pano de fundo as tendências democratizantes ocorridas na escola pública, as quais nem sempre reverberam nos aspectos pedagógicos que constituem a atividade-fim da escola.

Apoiados em Bernstein, constatamos que a estrutura, embora apresente forte classificação, pela separação entre ambientes dos gestores e dos docentes, possui pontos de inserção dos gestores nas atividades de planejamento e avaliativas, por duas formas:

1. Pela inserção de elementos nas interfaces dos docentes (planejamento);

2. Pela apresentação de dados sintetizados em atas ou representados em gráficos, mediando análises e discussões em momentos coletivos, já que verificamos que o sistema não distribui equitativamente as informações, necessitando de um movimento dos gestores nesse sentido.

A forte classificação relaciona-se à divisão do trabalho no que tange à avaliação, principalmente em relação às atividades docentes, ficando muito clara a concentração dos elementos da avaliação de aprendizagem realizada na escola unicamente no contexto docente, cujas informações, embora ampliadas para os diferentes níveis da SMESP, ainda não conferem a transparência do processo, mencionada nos documentos oficiais. O recurso do operador conceitual da classificação favoreceu a demonstração de como o sistema distribui o poder, a partir das representações que se realizam como registro. Fica patente que a concentração do poder sobre a avaliação é, incontestavelmente, atribuída ao professor e que os mecanismos de acompanhamento com que contam os gestores são insuficientes para a apreensão do processo avaliativo.

Em relação ao enquadramento dos elementos relacionados ao currículo, avaliação e pedagogia, que correspondem aos planos em que constam as seleções curriculares, ao desempenho dos estudantes e os modos como os saberes são transmitidos, há forte acento sobre os registros avaliativos (síntese nota), mas poucas funcionalidades para aporte de dados relevantes sobre os processos de avaliação efetivados pelos docentes, como instrumentos, critérios e objetos, por exemplo, sendo necessárias outras operações fora do sistema para que os gestores tenham acesso a elas. As produções dos estudantes, também conhecidas como documentação pedagógica, tomadas como referência para análise do desenvolvimento das aprendizagens, dependem da existência de outros suportes, imprimindo menor facilidade de acesso aos dados. Seriam proveitosas funcionalidades que favorecessem o cruzamento do plano curricular, com procedimentos didáticos, avaliação e produção de alunos, a partir do que o processo avaliativo se tornaria mais claro, favorecendo seu acompanhamento.

De acordo com as possibilidades e limites oferecidos pela ferramenta, podemos observar duas tendências simultâneas e inter-relacionadas na utilização do SGP para a efetiva gestão pedagógica (do ponto de vista dos gestores): a primeira delas relaciona-se ao acompanhamento da aprendizagem do aluno, para o que o SGP ainda

não se encontra totalmente consolidado, necessitando da inserção de outras funcionalidades, como informações possíveis sobre a aprendizagem dos estudantes ; a outra relaciona-se ao acompanhamento docente, sendo claro o acento dado ao planejamento/replanejamento como mecanismo de promover as aprendizagens. No entanto, é preciso considerar que o desejável aperfeiçoamento das formas de planejar e de colocar em ação o currículo planejado pelo professor precisa caminhar juntamente com o aprimoramento dos processos avaliativos que ocorrem na escola, o que nos leva a afirmar que em relação ao caso específico do acompanhamento do processo avaliativo, tendo como base as informações que constam nas interfaces, o SGP traz um escopo insuficiente para que os gestores acompanhem o processo do ponto de vista da aprendizagem, tanto no que diz respeito ao desempenho do aluno, quanto do próprio processo de avaliação, posto em prática pelo professor, sendo indispensável, ainda, recorrer a outros registros adicionais, quando existem. Tomando como referência o SGP, não é possível o acompanhamento acurado da trajetória dos alunos, necessitando de outros suportes.

A regulação e controle evidenciado relaciona-se ao trabalho do professor, considerando aspectos relacionados ao cumprimento do registro, sendo praticamente nula a regulação quanto ao currículo praticado, processos didáticos-metodológicos anunciados nos planos que o sistema propõe e, por fim, a avaliação.

Em relação ao acompanhamento das aprendizagens pelo professor, constatamos a complexidade de representação dos dados da avaliação formativa, sendo possível, no entanto, incluir registros mais potentes que cuidem dos métodos, instrumentos, transparência, critérios e, também, quanto ao papel e natureza dos feedbacks.

Por fim, quando falamos em avaliação das aprendizagens, é possível que nos ocorra a conhecida diferenciação entre avaliação formativa e avaliação somativa. Inegavelmente, a construção da avaliação formativa ainda continua sendo um desafio nas escolas e sistemas e, por extensão, seu registro também não se constitui como questão de fácil resolução, requerendo a priorização nas pautas formativas que ocorrem na escola e também as oferecidas pelo próprio sistema.

O aperfeiçoamento das formas de registro tecnológico poderá contribuir para o avanço das questões relacionadas à avaliação. tanto quanto os acúmulos dos

coletivos escolares podem contribuir em relação à tecnologia. No entanto, podemos constatar que sistemas como o SGP carregam uma clara tendência à simplificação, que pode, em última análise, reforçar mecanismos de enquadramento, aumentando o controle exercido sobre a avaliação e o currículo, explorando o foco em resultados, por coletas periódicas, o que caracteriza mais um processo de monitoramento das avaliações internas do que, propriamente, acompanhamento pedagógico. Por outro lado, a inexistência de qualquer enquadramento não fornece informações adequadas para acompanhamento dos processos. A Gestão Democrática aqui defendida não prescinde das regulações cabíveis, podendo, inclusive, assumir formatos de autorregulação, com suas regras e responsabilidades que assegurem a coerência entre boas práticas e bons registros.

No movimento de confronto ocorrido na inserção da ferramenta SGP em uma rede de atividades avaliativas, com base nos referenciais teóricos fornecidos pela Teoria da Atividade, buscamos abordar o potencial da ferramenta pela perspectiva da aprendizagem expansiva, à luz do princípio da contradição e, em seguida, vislumbramos a possibilidade de adequar a estrutura do sistema às atividades avaliativas, partindo de uma célula germinal que se refere ao próprio registro pedagógico do professor, expandindo às atividades coletivas como Conselho de Classe, Reunião de Pais, Reunião Pedagógica e Conselho de Escola, em que é possível vislumbrar a alteração dos atores que podem exercer o papel de sujeito dos sistemas de atividades, ampliando o aspecto participativo e compartilhando as responsabilidades sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, a introdução do sistema tecnológico abre um leque de possibilidades que favorece o armazenamento e organização de dados, em prol da atividade coletiva, no tempo de trabalho que seria gasto com reunião de registros fragmentados, criação de controles sobre o trabalho, organização de arquivos, enfim, aspectos que foram parcialmente superados com a introdução do SGP.

A abordagem do SGP pela Teoria da Atividade também trouxe a possibilidade de visualizar pontos nodais na estrutura da atividade, que podem ser problematizados e aperfeiçoados, com vistas à melhoria da gestão, sempre considerada nos termos de Gestão Democrática e Participativa, obedecendo aos princípios do trabalho coletivo, da historicidade, da contradição, da multivocalidade e da aprendizagem expansiva.

Ressaltamos que a Teoria da Atividade se coloca como uma possibilidade de gestão escolar porque fornece elementos de organização dos processos que, embora não estruturados neste trabalho, podem ser desenvolvidos a partir das leituras contextuais das escolas, por meio do ciclo das atividades expansivas.

Assinalamos, por fim, que mais do que chegar ao final da pesquisa delineando limites e possibilidades do objeto tecnológico, o processo de reflexão, de idas e vindas, de buscas de modelos explicativos, a imersão na temática, o resgate de experiências, buscou interpretar muito mais do que meras planilhas, mas processos de formação de consciência, que advêm das relações de trabalho, de seus instrumentos, processos e produtos, os quais jamais serão neutros. Além disso, esperamos ter cumprido os desígnios do que, efetivamente, representa uma pesquisa de mestrado profissional que é justamente trazer de volta à cena da atividade profissional o objeto pesquisado, devidamente iluminado pela teoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomas Tadeu da Silva et al. Vozes. 1996.

_____. **Sobre a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional**. Acessado em: <www.academia.edu>.

BODKER, Sussanne. **Culture and Activity – Computers in mediated human activity**. *Mind, Culture and Activity*. V. 4, nº 3. Londres, 1997.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Acessado em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994

DALBEN, A. I. L. DE F. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. Campinas, Papirus, 1992.

_____. **Conselho de Classe e Avaliação**. Campinas, Papirus, 2006.

GREGO, SONIA M. DUARTE, **Cadernos de Avaliação Educacional**. UNESP.2013

ENGESTRÖM, Y. **Expansive Learning at Work: Toward na activity theoretical reconceptualization**. *Journal of Education and Work*. 2010. Acessado em: <www.tandfonline.com>.

_____. **Activity Theory and Individual and Social Transformation**. In: ENGESTRÖM, Y. MIETTINEM, R.; PUNAMAKI R. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge. Cambridge University Press. 1999.

_____. **Learning by expanding: na activity-theoretical approach to development research**. Helsink: Orienta-Konsultit, 1987.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. UNESP. São Paulo, 2009.

HADJI. Charles. **A avaliação: regras do jogo, das intenções aos instrumentos**. Artmed, 1999.

JUNIOR, EDSON S. DE A. **Sistemática de Apoio à Gestão Escolar – SIAGE**. Dissertação de Mestrado, UFSC. Santa Catarina, 2006.

LARA, Rafael da C. **Sob o signo de Jano**. Tese de Doutorado. UFSC. Santa Catarina, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI. Mirza S. **Educação Escolar, Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo, Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem como componente pedagógico**. São Paulo, Cortez, 2011.

MAINARDES, J. STREMEL, S. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares**. Revista Teias, v. 11. p. 22 (2010). Acessado em: <www.e-publicacoes.uerj.br>.

MORAIS, A., NEVES, I. **A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais**. Revista Práxis Educativa, v. 2, n. 2, p. 115-130. Ponta Grossa, 2007.

NOVAES, H. DAGNINO, R. **O fetiche da tecnologia**. Revista Org & Demo. v. 5 p. 189-210, UNESP. Marília, 2004. Acessado em: <www.revistas.marilia.unesp.br>.

NGUYEN. L. WICKRAMASINGHE, N. **An Examination on the Mediating Role for a Nursing Information System**. Australasian Journal of Information Systems, Vol 21 2017.

OLIVEIRA, M. das Graças Correia de et al. **Continuidades e Descontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. UFPE. Recife, 2006.

OLIVEIRA, Selma Maria da Costa. **Informação a serviço da escola: o sistema estadual de registro escolar (SERE) do Paraná**. Dissertação de Mestrado. UFPR. Paraná, 2013.

PEREIRA, JULIA R. F. **Gestão da Informação: a produção de conhecimento na escola e a prática docente**. Dissertação de Mestrado. PUCSP. São Paulo, 2006.

PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. E FRANCO, M.A.S. (org). **Pesquisa em Educação: Alternativas Investigativas com objetos complexos**. São Paulo, Loyola, 2006.

QUEROL, M.A.P., CASSANDRE, M.P. e BULGACOV Y.L.M. **Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas par o estudo da aprendizagem organizacional**. Gest. Prod. São Carlos, v. 21, n2, p. 405-416, 2014. Acessado em <www.scielo.br>.

RIBEIRO, FLAVIA DIAS. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SACRISTAN. J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. PEREZ GOMEZ. A.L. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Município). **Decreto Nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**. *Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação* São Paulo. Acessado em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7077.pdf>>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas**. Abril de 2013. Acessado em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>.

SÃO PAULO (Município). **Portaria 5.930, de 14 de outubro de 2013.** *Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.* Acessado em

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.** São Paulo: SME/DOT, dezembro 2013. 48p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Nota Técnica 22 Sobre a avaliação para a aprendizagem no ensino fundamental, incluindo a modalidade educação de jovens e adultos e no ensino médio.** Outubro 2013. Acessado em <http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8218>.

SÃO PAULO (Município). **Portaria 1.224, de 10 de fevereiro de 2014.** *Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências.* Acessado em <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Documents/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%201224.pdf>>.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios 2. Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para aprendizagem.** 152 p. São Paulo, SME/DOT, 2014.

SFORNI, M.S de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

SFORNI, M.S. de F., GALUCH, M.T.B. **Gestão Escolar e Trabalho Coletivo: Contribuição da Teoria da Atividade.** Acessado em: <www.seer.pucgoias.edu.br> em 06/08/2017.

SORDI, M.R.L. de, LUDKE, M. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias.** 2009. Acessado em: <www.scielo.br>.

SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda C. Língua, **Linguagem e Mediação Tecnológica.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Vol. 49. Nº 2. Campinas. Acessado em <www.scielo.br> em 01 jan 2017.

SILVA, LUCIANA P. F. DE M. E. **Políticas de Avaliação e Gestão Escolar: pressupostos e contradições.** Dissertação de Mestrado. UNESP. São Paulo, 2016.

SILVA, TIAGO L. **Possibilidades de uso do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas na gestão das escolas.** Dissertação de Mestrado. UFJF. Juiz de Fora, 2016.

TANZI NETO, ADOLFO. **Arquitetônica Social Escolar: um estudo sócio, histórico e cultural sobre as relações de poder e controle nos espaços, artefatos e discursos.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

TAVARES, LUCIANI BUENO. **A Teoria da Atividade como instrumento de análise da escola: o caso da EMAE**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Instituto de Física, Instituto de Química e Biociências. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ZANATA, Sergio. **Gestão e Inovação Educacional: as tecnologias móveis no espaço escolar**. Dissertação de mestrado. UFSC. Santa Catarina, 2013.