



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

RAQUEL PINHEIRO MATIOLA

**A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA
ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Camboriú

2023

RAQUEL PINHEIRO MATIOLA

**A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA
ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Marilândes Mól Ribeiro de Melo,
Doutora

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

M425a Matiola, Raquel Pinheiro
A atuação da supervisão escolar na formação
continuada na escola: percepções dos/as professores/as
da rede municipal de ensino de Florianópolis / Raquel
Pinheiro Matiola; orientadora Marilândes Mól Ribeiro de
Melo. -- Camboriú, 2023.
189 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Supervisão Escolar. 2. Formação Continuada de
Professores. 3. Formação no espaço escolar. I. Melo,
Marilândes Mól Ribeiro de . II. Instituto Federal
Catarinense. . III. Título.

RAQUEL PINHEIRO MATIOLA

**A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA
ESCOLA: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 06 de junho de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Ana Regina Ferreira de Barcelos, Dr.^a

Prefeitura Municipal de Florianópolis

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^ª Andressa Grazielle Brandt, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 06/06/2023

DECLARAÇÃO Nº 16/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 15/06/2023 12:42)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###616#4

(Assinado digitalmente em 14/06/2023 10:38)

MARILANDES MOL RIBEIRO DE MELO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CPEDAG/CAM (11.01.03.11)
Matricula: ###159#1

(Assinado digitalmente em 14/06/2023 13:23)

ANA REGINA FERREIRA DE BARCELOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.789-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **16**, ano: **2023**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **14/06/2023** e o código de verificação: **612f1f58f7**

À minha família, às amigas e amigos, às minhas professoras e professores e às/aos profissionais do magistério que contribuíram com a elaboração desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres; é o sentimento de reconhecimento por algo de bom que alguém lhe fez. É assim que me sinto ao final desta etapa: grata a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para que meus dias fossem mais leves e meus sorrisos mais largos, fazendo com que eu chegasse até aqui.

Como não poderia ser diferente, primeiramente, agradeço a Deus; sem Ele nada disso seria possível. Agradeço também a toda espiritualidade que me acompanha, orienta e inspira. Seguem os demais agradecimentos, sem ordem de importância, mas com o coração repleto de gratidão!

Aos/às profissionais do PPGE do IFC, pela oportunidade de estudar numa instituição pública e gratuita, bem como por todo acolhimento e ajuda. Aos/às professores/as pelo conhecimento compartilhado e por toda contribuição na escrita do meu trabalho. Em especial, às Professoras Dras. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Solange Aparecida Zotti e Solange Aparecida de Oliveira Hoeller.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, por me conceder a licença aperfeiçoamento, para que pudesse me dedicar somente aos estudos. No entanto, reforço que esse é um direito conquistado pelos/as trabalhadores/as do serviço público municipal.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por me permitir realizar a pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Ensino, e à Gerência de Formação Continuada por todo auxílio. Agradeço às escolas e aos/às professores/as que aceitaram participar desta pesquisa.

Às Professoras Dras. Ana Regina Ferreira de Barcelos, Andressa Grazielle Brandt e Solange Aparecida Zotti, por aceitarem fazer parte da banca e pelas contribuições que enriqueceram a minha pesquisa.

Agradeço aos/às colegas da turma de 2021 pelos momentos vivenciados. Em especial à Graciane, minha companheira de seminários, risadas, lágrimas, ansiedade, artigos... Graci, nossa amizade foi fundamental, levo para vida e para os próximos trabalhos. À Dávila, parceira de memes e risadas.

Agradeço aos/às colegas da Escola Básica Municipal Batista Pereira, em especial à diretora Karla C. Hermans Lima, por todo apoio e compreensão nesse momento tão intenso. Às amigas que a escola me deu e que levei para a vida: Aline, Elika, Elisiana, Fabiana, Marli, Mychelle, Patrícia e Stéfanie. Meu muito obrigada!

Às amigas e amigos que a vida me deu: Tati B., Tati L., Maitê, Michele, Rebecca, Sarah, Janine, Rosicléa, Luciene e Pedro. Gratidão!

À minha orientadora, Professora Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo. Gratidão pela generosidade, pela partilha, pelas oportunidades, pela paciência e por acreditar em mim. Aprendi muito e sou muito orgulhosa em tê-la como orientadora.

À tia Terezinha e ao tio Jarbas, por me acolherem em sua casa sempre que precisei me deslocar para Camboriú.

Aos meus irmãos Israel, Rafael e Ismael, pela paciência, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim! Às minhas cunhadas, pela parceria de sempre! Ao Lucca, que mesmo sem entender muita coisa, fez os meus dias mais alegres e arrancou-me as melhores risadas. Sempre perguntando se a dinda estava estudando. Levo vocês no meu coração!

Ao meu pai e à minha mãe (*in memoriam*), por todo amor, dedicação e incentivo aos estudos! Meu amor e gratidão eterna!

“...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou” (GUIMARÃES ROSA, 1956).

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa *Processos Formativos e Políticas Educacionais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense – IFC, do Campus Camboriú, e tem a Supervisão Escolar como seu objeto de estudo. O objetivo principal foi analisar a atuação da Supervisão Escolar no processo de formação continuada no ambiente escolar, a partir das percepções dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Os referenciais teóricos estão fundamentados em Freire (1996), Gadotti (2000, 2005 e 2008), Saviani (2003, 2013, 2015, 2019), Tardif (2014) e Bourdieu em várias de suas produções como teórico sustentador das análises. A pesquisa possui caráter qualitativo interpretativo e desenvolveu-se em seis escolas, localizadas em diferentes regiões do município de Florianópolis. Participaram dela professores/as regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário foi o instrumento da coleta de dados, organizado de forma virtual, sem a presença da pesquisadora no momento das respostas. A pesquisa apresenta inicialmente o percurso histórico da Supervisão Escolar, por meio de levantamento bibliográfico e de legislações, e posteriormente a importância da sua ressignificação enquanto profissão, ressaltando seu papel na formação continuada de professores/as na escola. Com o intuito de contextualizar o *locus* da pesquisa, versou-se sobre alguns aspectos da cidade de Florianópolis, bem como da Rede Municipal de Ensino. A aproximação com a realidade das escolas se deu por meio de informações obtidas pelo Projeto Político-Pedagógico. A compreensão e a interpretação dos dados coletados foram ancoradas na perspectiva bourdieusiana, com a finalidade de construir o perfil dos/as professores/as e de analisar suas percepções sobre a atuação da supervisão escolar; seu papel na formação continuada de professores/as no ambiente escolar, em sua prática pedagógica e no seu processo de formação continuada. As considerações demonstram que atualmente as atribuições do/a supervisor/a escolar estão mais voltadas para o trabalho pedagógico do que administrativo, na tentativa da superação do trabalho burocrático, pautado na fiscalização e controle da prática pedagógica, da mesma forma que a formação continuada na escola já é realidade em algumas instituições embora ainda não seja constante. Também é apresentado o perfil dos/as professores que participaram desta pesquisa com a finalidade de entender sobre o mundo social, trajetórias sociais, escolhas, “ponto de vista” e as condições de vida de cada um/a desses/as agentes.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Formação Continuada de Professores; Formação no espaço escolar.

ABSTRACT

The present study was developed in the line of research *Formative Processes and Educational Policies*, of the Graduate Program in Education, of the Instituto Federal Catarinense – IFC, of Campus Camboriú, and has School Supervision as its object of study. The main objective was to analyze the performance of School Supervision in the process of continuing education in the school, environment based on the perceptions of teachers from the Municipal Education Network of Florianópolis. The theoretical references are based on Freire (1996), Gadotti (2000, 2005 and 2008), Saviani (2003, 2013, 2015, 2019), Tardif (2014) and Bourdieu in several of his productions as a theoretical supporter of the analyses. The research has an interpretative qualitative character and was developed in six schools, located in different regions of the city of Florianópolis. Teachers from the early years of elementary school participated in it. The questionnaire was the data collection instrument: it was organized in a virtual way, without the presence of the researcher at the moment of the answers. The research initially presents the historical path of School Supervision, through a bibliographical survey and legislation and, subsequently, the importance of its re-signification as a profession, highlighting its role in the continuing education of teachers at school. In order to contextualize the locus of the research, some aspects of the city of Florianópolis were discussed, as well as the Municipal Education Network. The approximation with the reality of the schools took place through information obtained by the Pedagogical Political Project. The understanding and interpretation of the collected data were anchored in the Bourdieusian perspective with the purpose of building the profile of the teachers and analyzing their perceptions about the role of school supervision; its role in the continuing education of teachers in the school environment, in their pedagogical practice and in their continuing education process. The considerations show that currently the attributions of the school supervisor are more focused on the pedagogical work than the administrative one, in an attempt to overcome the bureaucratic work, based on the supervision and control of the pedagogical practice, in the same way as the continuous formation in the school is already a reality in some institutions, although it not constant. The profile of the teachers who participated in this research is also presented in order to understand the social world, social trajectories, choices, “point of view” and the living conditions of each of these agents.

Keywords: School Supervision; Continuing Teacher Education. Training in the school space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do município de Florianópolis no estado de Santa Catarina.....	72
Figura 2 – Divisão do Município de Florianópolis.....	73
Figura 3 – Perfil do Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (pública e privada) – 2019.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Infraestrutura Física da escola “Maricota”.....	86
Quadro 2 – Grupo profissional da escola “Maricota”.....	88
Quadro 3 – Infraestrutura Física da escola “Boi de Mamão”.....	90
Quadro 4 – Grupo profissional da escola “Boi de Mamão”.....	91
Quadro 5 – Infraestrutura Física da escola “Bernunça”.....	93
Quadro 6 – Grupo profissional da escola “Bernunça”.....	94
Quadro 7 – Infraestrutura Física da escola “Cabrinha”.....	96
Quadro 8 – Funções atribuídas aos/às supervisores/as escolares pelos/as participantes.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variável Sexo.....	103
Gráfico 2 – Estados dos quais são oriundos os/as professores/as.....	108
Gráfico 3 – Renda mensal familiar aproximada.....	111
Gráfico 4 – Grau de instrução do cônjuge.....	113
Gráfico 5 – Grau de Instrução do Pai e da Mãe.....	115
Gráfico 6 – Profissão do Pai.....	115
Gráfico 7 – Profissão da Mãe.....	116
Gráfico 8 – Educação Básica.....	118
Gráfico 9 – Dificuldades para estudar.....	119
Gráfico 10 – Tempo de docência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	122
Gráfico 11 – Gostaria de ter exercido outra profissão.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do Ensino Fundamental no município de Florianópolis.....	75
Tabela 2 – Número de Unidades Educativas por segmento.....	75
Tabela 3 – Quantidade de estudantes e turmas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	75
Tabela 4 – Especialistas em Assuntos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APP – Associação de Pais e Professores

Art. – Artigo

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

BNC Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CED – Centro de Ciências da Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CEJA – Centro de Educação para Jovens e Adultos

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos

COVID-19 – Coronavírus Disease (Doença do Coronavírus)

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCRMEF – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC

EAD – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FOPPE – Formação de Professores e Práticas de Ensino

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

FUCAP – Faculdade Capivari

GEPE – Gerência de Formação Permanente

GFC – Gerência de Formação Continuada
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC – Instituto Federal Catarinense
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
n.º – Número
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME – Plano Municipal de Educação
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RME – Rede Municipal de Ensino
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC – Santa Catarina
SINTRASEM - Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMEF – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 A TRAJETÓRIA: DO INÍCIO ÀS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	23
1.2 OBJETIVOS.....	29
1.2.1 Objetivo Geral	30
1.2.2 Objetivos Específicos	30
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	30
1.4 PARA COMPREENDER CADA SEÇÃO PROPOSTA NO ESTUDO.....	37
2 DA FUNÇÃO À PROFISSÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR	40
2.1 SUPERVISÃO ESCOLAR: O PROCESSO HISTÓRICO.....	40
2.2 UM GOLPE, UM CONTEXTO, UMA PROFISSIONALIZAÇÃO E A MUDANÇA DE PERSPECTIVA.....	57
2.3 RESSIGNIFICAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA ESCOLA.....	64
3 CARACTERIZANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)	72
3.1 ASPECTOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	72
3.2 ASPECTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF).....	75
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	79
3.4 APRESENTANDO O CAMPO DE ESTUDO: AS ESCOLAS.....	83
3.4.1 A Escola “Maricota”	86
3.4.2 A Escola “Boi de Mamão”	89
3.4.3 A Escola “Bernunça”	92
3.4.4 A Escola “Cavalinho”	94
3.4.5 A Escola “Cabrinha”	95
3.4.6 A Escola “Doutor”	97
3.5 ANÁLISES E REFLEXÕES.....	98
4 PERFIL DO/A PROFESSOR/A PARTICIPANTE DA PESQUISA	102

5 SUPERVISÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA RMEF ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	126
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS.....	126
5.2 ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	137
5.3 SUPERVISÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A - Questionário da Coleta de Dados.....	181

1 INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991).

A formação continuada de professores/as é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. O artigo 62-A, parágrafo único, acentua que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 50); ou seja, é função do Estado oferecer a formação continuada, em serviço ou em instituições próprias para isso.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 (PNE)¹, política importante para pensar as orientações nacionais da formação continuada de professores, traz na meta 16 que buscará “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, n.p.). No entanto, a aprovação da PEC 241² pode comprometer a efetivação do PNE, prejudicando o cumprimento de algumas metas que preveem mais investimentos, como a própria meta 16, que apresenta entre as suas estratégias a ampliação da oferta de bolsas de estudo e a disponibilização de recursos a fim de fortalecer a formação de professor/as das escolas públicas da Educação Básica.

O Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025, assim como o nacional, estabelece em suas metas a garantia da formação continuada de professores/as e demais profissionais da educação. Para tanto, tem como Meta 16:

Manter Formação continuada e pós-graduação de professores e demais profissionais da educação. Criar e manter políticas de incentivo e apoio à Formação, visando atingir 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como, garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino. (FLORIANÓPOLIS, 2016a, p.120).

Em Santa Catarina, encontram-se orientações sobre a formação continuada na Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998, no Título VI, Dos profissionais da educação,

¹ Pode ser encontrado em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

² Proposta de emenda constitucional que cria um teto para os gastos públicos. O objetivo é limitar os gastos públicos por 20 anos, inclusive com educação e saúde.

em seus artigos 68 e 76. A Resolução CEE/SC nº 062, de 27 de novembro de 2018, fixa normas complementares para a formação continuada de professores da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Destacamos o 2º e o 3º artigo, que expõem a finalidade da formação continuada pautada na preparação complementar e no aperfeiçoamento dos/as profissionais do magistério com sua abrangência em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, englobando também a reflexão do processo pedagógico. Nesse sentido, a formação continuada na Rede Estadual de Santa Catarina é entendida como um espaço de complemento e aperfeiçoamento das funções do magistério, tendo como uma das finalidades a reflexão sobre a prática educacional.

Ainda que a legislação a assegure como um dever do Estado e busque garanti-la também por meio dos Planos Nacionais e Municipais, a formação continuada sofre com a desvalorização e com os ataques à educação brasileira. A revogação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi uma das mais recentes arremetidas contra a formação continuada, significando um verdadeiro recuo. Entretanto, como era de se esperar, a nova resolução (CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020³) gerou indignação e as mais diversas críticas⁴: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em conjunto com outras entidades, emitiu um manifesto em repúdio a sua homologação.

A formação continuada, principalmente em serviço, é concebida por muitos como uma obrigação legal e denominada por diferentes termos, como reciclagem, capacitação e treinamento, indo contra as concepções presentes na maioria da legislação vigente, embora na prática nem sempre aconteça como está estabelecida na lei. Por vezes, ainda é entendida como uma forma de superar as possíveis defasagens da formação inicial ou de implementar políticas e projetos de governo, desconsiderando os conhecimentos dos/as professores/as e se distanciando do cotidiano escolar. A formação em serviço, seja em rede ou na escola, precisa estar articulada ao trabalho cotidiano dos/as professores/as e ter como objetivo o desenvolvimento profissional⁵, a partir da reflexão crítica da prática pedagógica individual e

³ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

⁴ Dentre as críticas podemos citar a fragmentação entre a formação inicial e continuada, a imposição de uma abordagem tecnicista e pragmática, a redução da compreensão de formação continuada, a invisibilidade das diferentes possibilidades de formação continuada e o esvaziamento da relação universidade-escola.

⁵ Para Hobold (2018, p. 428), “[...] em relação ao processo de formação profissional, pode-se pensar o

coletiva. Além disso, como um direito garantido por lei, é imperativo prezar por sua qualidade e lutar para que se torne um espaço de aprendizado e resistência.

Quando centrada na escola, a formação continuada valoriza sobretudo a importância do coletivo na formação individual de cada professor/a e na construção de uma escola democrática, numa perspectiva emancipatória. A reflexão da prática e as trocas com os/as colegas de profissão propiciam a construção de novos conhecimentos e a inovação do trabalho pedagógico. Nóvoa (2009) identifica cinco propostas que visam valorizar a prática; dentre elas destacamos duas: a cultura profissional e o trabalho em equipe. Ao abordar cultura profissional, o autor traz a ideia de “devolver a formação de professores aos professores”; ou seja, construir uma cultura profissional na qual os/as professores/as ocupem um lugar de destaque nas formações continuadas, oportunizando aos “professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 206).

Ao partilhar saberes com os/as colegas de trabalho, o/a professor/a se torna também um/a formador/a (TARDIF, 2014), o que corrobora com a concepção de que a formação continuada na escola fortalece a relação entre os/as professores/as, cooperando para que se tornem responsáveis pela própria formação, deixando o papel de espectador para vivenciar um outro lugar. Não podemos afirmar que a formação continuada resolverá todos os problemas do cotidiano escolar, pois existem questões de ordem política, econômica e estrutural que ultrapassam os muros da escola, mas ela permite o entendimento da sua própria realidade e o pensar crítico sobre ela.

Neste sentido, procuramos conceber a formação continuada como um processo que acontece durante toda a vida profissional dos/as professores/as e que contribui com o seu aprimoramento pela reflexão crítica do trabalho pedagógico, bem como da educação em suas múltiplas dimensões. Não se limita à capacitação ou à superação das defasagens da formação inicial. Quando centrada na escola, a formação continuada é ainda mais enriquecedora e oportuniza o trabalho colaborativo e a construção de práticas coletivas na busca de caminhos para a resolução das demandas. A formação continuada no ambiente escolar propicia um espaço de troca, amplia o sentimento de pertencimento e dá condição para que o/a professor/a se torne sujeito de sua própria formação.

desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações – uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor”.

A partir da introdução da temática, pretendemos a seguir apresentar a minha trajetória acadêmica, bem como a relevância deste estudo, abordando a justificativa e o problema da presente pesquisa.

1.1 A TRAJETÓRIA: DO INÍCIO ÀS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Antes de escrever sobre a pesquisa que ora se apresenta, seus objetivos e metodologia, é importante revisitar a minha trajetória no campo educacional para conhecer os motivos que me levaram a pleitear a formação *stricto sensu* em nível de mestrado e, mais especificamente, a desenvolver esta pesquisa. A Educação é meu campo de atuação e a escola meu lugar de trabalho. Foi nesse espaço que me constituí enquanto educadora, professora e supervisora escolar. Assim, cabe acionar a reflexão de Canário (1998, p. 9, grifos do autor), com a qual concordo ao afirmar que:

[...] os professores aprenderem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores *só* aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Logo, ressalto que o processo de aprendizagem é contínuo, diversificado e que a escola é também um lugar de aprendizagem e de formação. Nas trocas, nas articulações, nas relações, nas conversas na sala dos professores, no diálogo diário com a equipe pedagógica⁶ e gestora aprendo a minha profissão e busco aprimorar a minha prática. Entretanto, evidencio o quanto a minha formação inicial e todo processo de formação continuada ao longo de quase 20 anos de profissão são, e continuam sendo, fundamentais para a constituição de minha identidade profissional. Compreendendo a identidade profissional como um processo de construção do sujeito, que se dá continuamente por meio da apropriação de diferentes saberes, pelo contexto e o momento histórico em que se vive, pelo confronto entre a teoria e a prática, pelo significado conferido à ação docente e pelas relações estabelecidas com os pares, nas escolas, nos sindicatos e em outros grupos (PIMENTA, 1996).

A minha pretensão é mostrar que esse percurso aconteceu (e continua acontecendo) em diferentes espaços, cada qual com sua singularidade, e fomentar a ideia da

⁶ Termo utilizado na RMEF para denominar o grupo de supervisores/as escolares, administradores/as escolares e orientadores/as educacionais. Segundo consta em Barcelos (2014), foi criado no período da gestão da Frente Popular (1993/1996).

implementação da formação continuada no espaço escolar, não mais na informalidade, mas como política pública, fortalecida enquanto projeto de escola e sob a organização e coordenação do/a supervisor/a escolar.

Confesso que a Pedagogia não foi a minha primeira opção quando chegou o momento em que “deveria” prestar concurso vestibular e escolher a profissão a seguir. Já havia considerado a ideia de tentar cursar Licenciatura em Pedagogia, especialmente porque surgiu a oportunidade de cursar o magistério durante o Ensino Médio e naquela época optei por não fazer. Prestei meus primeiros vestibulares para Educação Física e Nutrição, no entanto, não fui aprovada.

Quando entra a Pedagogia nesta história? Influência da minha mãe, que na época cursava Pedagogia. Isto “rendeu” inclusive “discussões”, pois na minha terceira tentativa de realizar um curso superior em uma universidade pública (a segunda tentativa para Pedagogia), afirmei para minha mãe que não pretendia cursar Licenciatura em Pedagogia, pois não tinha interesse e que só me inscrevi para esse curso por sua causa. A resposta que obtive dela acerca de minha afirmação foi bem objetiva: caso eu não fosse aprovada, ela não me deixaria mais prestar vestibular para Pedagogia. No entanto, quis o “destino” que eu passasse! Era para ser?! Mesmo assim, minha mãe me apoiou dizendo que se não gostasse, poderia trancar a matrícula e prestar vestibular para outro curso de meu interesse. Para minha satisfação, tudo correu bem e, ainda no primeiro semestre, eu tinha a certeza de que estava no lugar certo. Foi assim que iniciei a minha formação no campo da educação, no ano de 2002, quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Saliento que almejei ter a oportunidade de estudar numa instituição pública e de qualidade por acreditar na Educação Pública.

Foram quatro anos de estudos, sendo que no último ano optei por cursar a habilitação em séries iniciais (hoje anos iniciais), embora fosse meu objetivo cursar a habilitação em Supervisão Escolar, área na qual atuo hoje. Foram quatro anos de aprendizado e durante o curso tive a oportunidade de estudar e trabalhar na área; isso me possibilitou analisar e refletir sobre a práxis do trabalho pedagógico, foi uma excelente experiência para a minha formação. A escolha por cursar primeiramente séries iniciais foi por não ter a formação no magistério e acreditar que antes de ser supervisora escolar deveria vivenciar a docência, pois me forneceria subsídios para realizar meu trabalho posteriormente.

Minha mãe foi fundamental durante toda minha trajetória escolar e a grande influenciadora pela escolha do curso; eu não poderia deixar de registrar que infelizmente no último ano de minha graduação, faltando 45 dias para me formar, ela teve um aneurisma

cerebral e faleceu. Ela, que tanto esteve presente em cada passo meu até aquele momento, não esteve presente fisicamente para me acompanhar e aconselhar nas minhas demais escolhas. E como me faz falta! Ressalto que minha mãe e meu pai foram essenciais para que eu chegasse até aqui e, principalmente, para que nunca pensasse em desistir.

Em 2006, retornei para cursar a habilitação em Supervisão Escolar na mesma universidade. A escolha por essa habilitação se fez pela experiência de trabalhar diretamente com a supervisora escolar da instituição, em que atuava, na época, como auxiliar de ensino (chamados de coordenadores/as), a quem admiro e sou muito grata. A vivência diária me permitiu perceber o quanto o trabalho de uma Supervisão Escolar, de forma articulada e em parceria com os/as professores/as, faz a diferença na escola. Meu objetivo era contribuir de maneira mais significativa com os/as estudantes, por meio de meu trabalho direto e em parceria com os/as professores/as, em vez de lecionar: a minha trajetória na educação estaria relacionada à articulação pedagógica, ao subsídio na ação pedagógica do/a professor/a, ao pensar pedagógico para além dos espaços circunscritos da sala de aula e à busca por novas formas de ensinar.

Estudar em uma instituição pública e de qualidade me abriu as portas para participar de eventos, cursos e debates sobre o/e no espaço público, valorizar a Educação Pública e desejar que minha prática profissional fosse desenvolvida em uma rede pública de ensino. Porém, percebo que faltaram alguns debates políticos no interior do curso de Pedagogia. Gadotti (2005, p. 32) afirma que “mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão”. Possivelmente, no contexto de minha formação inicial, eu ainda não estivesse preparada para alguns debates, mas acredito que quando a universidade proporciona mais leituras e conversas sobre políticas, nos diferentes âmbitos, o campo e o sistema educacional são fortalecidos, pois as universidades constituem-se também em espaços de formação política. Apropriei-me desses saberes quando já exercia a função de supervisora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)⁷ e foi então que percebi o quão frágil era minha formação política.

Esses saberes se construíram a partir das conversas informais com os próprios pares e pelo movimento sindical, que se faz presente no ambiente escolar por meio do/a representante da escola, escolhido de forma democrática pelo próprio grupo. As falas constantes e pertinentes (muitas vezes na sala dos professores) mostrando que nossas conquistas e direitos adquiridos, em prol de uma educação de qualidade e de uma carreira

⁷ Daqui para diante ao nos referirmos a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis utilizaremos a sigla RMEF.

valorizada, são frutos de muita luta da categoria, despertou em mim, não só a consciência de classe⁸, mas o interesse pelas políticas públicas. A participação nas assembleias da categoria e nas formações oferecidas pelo sindicato também contribuíram e seguem contribuindo para essa formação política.

No ano de 2007, cursei em nível de pós-graduação *lato sensu* a especialização em “Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries Iniciais”, pela Faculdade Capivari (FUCAP), dando sequência à minha formação acadêmica. O interesse por essa temática emergiu e cresceu pela necessidade de estudar conceitos que envolviam a minha prática enquanto professora dos anos iniciais e por acreditar em um planejamento integrado entre as disciplinas, o que mais tarde veio a contribuir com a minha atuação na função de supervisora escolar.

Em 2009, efetivei-me na RMEF como supervisora escolar. Foi um ano desafiador, pois boa parte dos/as professores/as já lecionava há cerca de 10 anos na escola e eu tive muitas inquietações acerca da maneira como poderia me aproximar deles/as e contribuir com os processos de qualificação de suas práticas pedagógicas, estabelecendo uma cultura de co-formação. Aos poucos, percebi que naquele primeiro ano a observação seria a minha companheira diária; era preciso conhecer aquele espaço, realizar um exercício antropológico de aproximação, de familiarização para conhecer de que forma as relações aconteciam e “descobrir” qual seria minha função diante de tais relações. Foi um ano em que aprendi muito mais do que de fato contribuí com a escola. Acredito que a troca com meus pares, tanto na escola quanto na formação continuada oferecida pela RMEF, foi o que me possibilitou pensar a Supervisão e suas atribuições no espaço escolar.

O vínculo com a escola e com todo trabalho que envolve a Supervisão Escolar me fez, aos poucos, desvelar e conhecer mais sobre a minha profissão, assim como despertou o interesse em aprofundar meus estudos. Desde os tempos da graduação, havia o interesse em cursar o mestrado, era um objetivo que permeava os meus pensamentos. Contudo, o cotidiano da escola, em sua exigência, foi me distanciando deste fim, mas ainda assim esta ideia continuava a me visitar, a me provocar.

Com o tempo, senti a necessidade de retornar aos estudos acadêmicos. Nestes 20 anos de exercício da profissão não deixei de dar continuidade a minha formação, mas senti

⁸ Entende-se como a percepção que se tem do lugar que se ocupa na sociedade (na estrutura da sociedade), nesse caso a classe trabalhadora. Para Löwy (2018, p. 230), “por consciência de identidade de classe entende-se a consciência de pertencimento à classe operária, o que jamais pode ser considerado como algo dado”. Por meio da consciência de classe se constrói a possibilidade de união e lutas pelas melhorias para a classe.

que o momento havia chegado e desejava pesquisar um objeto que estivesse diretamente relacionado ao meu trabalho; ou seja, desejar isto é transitar em zona perigosa quando se trata de desenvolver pesquisa. Pensava em um tema que fizesse meus olhos brilharem. Ressalto que este despertar para a pesquisa se deu em parte por minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE, grupo este, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual iniciei em meados do ano de 2019.

A experiência na Supervisão Escolar do Ensino Fundamental me trouxe inquietações, que surgiram ao perceber que precisávamos ultrapassar limites no que se refere à formação continuada. Enquanto grupo, precisávamos assegurar tempo e espaço para estudo, análise e reflexão da nossa prática pedagógica, tal como para dialogar sobre as situações cotidianas. Ter conhecimento das formações que aconteciam em outra escola⁹ da RMEF e das quais os relatos me pareciam sempre muito positivos, fez-me pensar na possibilidade de elaborar um estudo nesse sentido, pensando em nossas demandas.

Comecei a escrita do projeto para o mestrado no ano de 2020, em meio a pandemia da Covid 19¹⁰, motivada pela abertura do processo seletivo lançado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), em especial pela ementa proposta na linha de pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais, pois estava articulada ao objeto que eu pretendia pesquisar.

A escolha do tema se deu pelo interesse em pesquisar sobre os momentos formais de estudos e trocas de experiências no ambiente escolar, assim como o papel do/a supervisor/a escolar nesse processo, e em estudar a formação de professores/as de modo mais amplo. Embora aconteçam conversas pontuais entre supervisores/as e professores/as e até mesmo troca entre o grupo de professores/as de maneira informal, é evidente a necessidade de garantir tempo e espaço para estudo e formação continuada com todo o coletivo, transformando a escola num ambiente de aprendizagem para todos/as os/as profissionais e não apenas para os/as estudantes.

⁹ Na tese intitulada *Tomando a Palavra... O Processo de Formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013)*, a pesquisadora Márcia Bressan Carminati (2017, p. 13, grifo da autora) aponta que os resultados da pesquisa “[...] indicam que o curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente que, construído e articulado cotidiana e coletivamente, possibilitou mudanças importantes na escola”.

¹⁰ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus e de fácil transmissão. Esta doença se espalhou rapidamente pelo mundo, tornando-se uma pandemia. Chegou ao Brasil em março de 2020, resultando no isolamento social e no trabalho de forma virtual. Por essa razão, ainda em 2021, cursei as disciplinas do mestrado em modo virtual.

Consideramos importante construir, de forma coletiva, um plano de formação coerente e sistemático, composto por um trabalho sequencial, sem quebras e rupturas. No entanto, o tempo ainda é um limitador no ambiente escolar, o que torna um imenso desafio dar sequência aos momentos de estudo e aprendizagem. Para Alvarado-Prada *et al.* (2010, 371), a escola é o principal espaço em que se dá a formação de professores,

Entretanto, para isso são necessárias condições que os viabilizem como, por exemplo, a organização da gestão institucional, na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva.

Posto isto, esta pesquisa é relevante cientificamente por trazer elementos que nos levam a refletir a formação continuada de professores/as no cerne da escola, mesmo que essa formação ocorra em diferentes tempos e espaços. Além disso, reconhece a importância desse processo como parte do trabalho do/a supervisor/a escolar, mesmo que não esteja escrito explicitamente nas atribuições do/a supervisor/a escolar da RMEF¹¹. Como sinalizado nos estudos de Barcelos (2014), oportunizar esse momento e coordenar o processo de formação de professores/as no ambiente escolar, garantindo tempo e espaço para o estudo, o diálogo coletivo e a reflexão crítica da prática pedagógica, são fundamentais.

Para a discussão acadêmica, contribuiu para a compreensão da atuação desenvolvida pela Supervisão Escolar nos processos formativos dos professores/as de modo mais *lato*, bem como para a formação continuada de professores/as no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de modo mais *estrito*. Os desafios encontrados foram muitos, mas tive por propósito fornecer subsídios para o estudo e pesquisa dos

¹¹ A RMEF traz as atribuições gerais dos especialistas em assuntos educacionais e específica de cada um dos componentes (administrador/a, orientador/a e supervisor/a) de forma sistematizada no documento *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação* (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 162). O documento não apresenta de forma explícita como função dos especialistas ou do/a supervisor/a escolar promover/coordenar momentos de formação continuada na escola. Entretanto, no item 2 do quadro de atribuições gerais dos especialistas aparece a seguinte atribuição: “2. Refletir e encaminhar as discussões, atividades, programas, junto à comunidade escolar (professores/as, estudantes, pais, diretor/a, funcionários/as), do processo de articulação das ações curriculares, mediando e intervindo para que o/a estudante em sua realidade seja foco permanente de reflexão da práxis educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 162). Nesse sentido, pressupomos que esse item pode estabelecer de alguma maneira a formação como uma das ações dos especialistas. Todavia, cabe salientar que o edital nº 003/2019, do último concurso para efetivação do magistério, traz como uma das atribuições do/a supervisor/a escolar planejar momentos de formação continuada na Unidade Educativa, gerando uma inconsistência.

processos formativos¹² de professores/as centrados na escola, por meio do trabalho desenvolvido pela Supervisão Escolar.

Ao ampliar e colaborar com o conhecimento sobre formação continuada de professores/as, esta pesquisa também contribuiu com a sociedade. Uma escola que se preocupa com a busca e a construção do conhecimento e que tem por prática proporcionar tempo e espaço para reflexão crítica da prática pedagógica, certamente tem por objetivo oferecer um ensino de qualidade aos/às estudantes, melhorar o trabalho pedagógico e fazer desse ambiente um lugar acolhedor e humano.

Remetemo-nos, portanto, à ideia de que a sociedade se transforma por meio da educação e que, para isso, é essencial professores/as críticos/as, comprometidos/as e conscientes de que a educação é uma forma de intervenção do mundo. Como mostra Freire, (2022, p. 38) “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Deste modo, o problema de pesquisa inserido na problemática descrita se apresenta da seguinte maneira: Quais as percepções dos/as professores/as sobre a atuação da Supervisão Escolar na formação continuada no ambiente escolar? ¹³Este problema orientou os objetivos geral e específicos que seguem.

1.2 OBJETIVOS

Um dos aspectos que cabe atenção na elaboração de uma dissertação são os objetivos. Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 124), mediante suas investigações, concluem que “[...] os objetivos são essenciais em uma pesquisa”. Elucidam ainda, que eles devem aparecer na introdução e na parte final da dissertação e ressaltam que embora refiram-se à delimitação do problema, eles não são o problema da pesquisa. Deslandes (1994, p. 42) afirma que “é fundamental que esses objetivos sejam possíveis de serem atingidos”. A mesma autora apresenta como sugestão a utilização dos verbos no infinitivo para a sua definição. No que tange aos objetivos de pesquisa, Lakatos e Marconi (2003, p. 219) definem objetivo geral e objetivos específicos da seguinte forma:

¹² Aqui entendidos como os processos vivenciados pelos/as professores/as ao longo da trajetória profissional que possibilitam a reflexão sobre a própria prática corroborando com o trabalho pedagógico desenvolvido. Esses processos podem ou não acontecer no meio acadêmico.

¹³ A ideia de percepção é compreendida como a interpretação, entendimento, julgamento que os/as professores/as fazem da atuação do/a supervisor/a escolar.

Objetivo Geral

Está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das idéias estudadas. Vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto.

Objetivos Específicos

Apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares.

A partir desses pressupostos, os objetivos desta pesquisa foram definidos e são apresentados da seguinte forma:

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a atuação da Supervisão Escolar no processo de formação continuada no ambiente escolar a partir das percepções dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram pensados como específicos:

- a) Contextualizar por meio de uma abordagem histórica a constituição da Supervisão Escolar no Brasil;
- b) Caracterizar a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a fim de contextualizar o *locus* da pesquisa;
- c) Compor o “perfil” de professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis participantes da pesquisa;
- d) Dialogar sobre a formação continuada de professores/as e a formação continuada no ambiente escolar no Brasil¹⁴;
- e) Compreender as percepções dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sobre a atuação da Supervisão Escolar no processo de formação continuada no ambiente escolar.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo possui caráter qualitativo, baseando-se no compreender e interpretar. Minayo (2012, p. 623) elucidada que:

¹⁴ Optamos por abordar apenas o Brasil devido à dificuldade de encontrar dados sobre a formação continuada em Santa Catarina.

Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação de viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Deste modo, a autora afirma que toda compreensão é parcial e inacabada, uma vez que temos limitações na compreensão e interpretação. Para Lüdke e André (2020, p. 20), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Já Rosenthal (2014, p. 15) afirma que “a denominação métodos qualitativos compreende variados modos de levantamento e análise, assim como posições bastante diversas quanto às bases teóricas”.

Esta pesquisa se caracteriza também por seu caráter interpretativo: “a pesquisa social interpretativa é um paradigma de pesquisa qualitativa, que se distingue de pesquisas quantitativas por ter seu foco na interpretação das experiências dos sujeitos no mundo social e nos processos de constituição de suas interpretações” (SANGALL; RINALDI, 2018, p. 110). Rosenthal (2014) apresenta algumas possibilidades da pesquisa social qualitativa, dentre elas estão: investigar o novo e o desconhecido, apreender o sentido subjetivamente visado e verificar hipóteses e teorias a partir do caso particular. Contudo, a autora destaca que a pesquisa social e interpretativa não pode realizar conclusões a respeito da dispersão e representatividade de seus resultados e generalizações numéricas ou estatísticas baseadas na frequência de ocorrências dos fenômenos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, Bourdieu (2008) nos ensina sobre a necessidade da reflexividade e de uma comunicação não violenta durante a pesquisa. A reflexividade reflexa consiste na consciência do/a pesquisador/a de que seu modo de pensar e agir interfere na observação que está sendo realizada. A reflexividade busca a imparcialidade na observação e evitar que o/a pesquisador/a se torne também objeto de seu estudo. A comunicação não violenta é a redução de qualquer violência simbólica que venha a interferir nas respostas obtidas.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa contribuiu de maneira significativa para a compreensão e interpretação do objeto de estudo analisado nesta dissertação, uma vez que os dados coletados apresentam riqueza em descrição de informações, situações e acontecimentos a respeito da vida pessoal dos participantes, aproximando-nos um pouco mais da realidade social de cada um e da vida profissional, o que possibilitou trabalhar com diferentes elementos para traçar o perfil dos/as professores/as. Os olhares sobre a função e o papel

desempenhado pelos/as supervisores/as escolares colaboraram para um melhor entendimento da problemática deste estudo.

Reafirmamos que esta pesquisa se constitui como qualitativa interpretativa e conta com as respostas dos/as professores/as, obtidas por meio de um questionário, cujo contexto social são seis escolas de Educação Básica pertencentes a RMEF. Portanto, tal interpretação é fruto de realidades sociais que se originam nas experiências tanto objetivas quanto subjetivas de professores/as dessa rede de ensino; estes/as professores/as é que são responsáveis pela construção e manutenção simbólica desta realidade. O caráter interpretativo da pesquisa contribuiu para compreendermos a visão que possuem do cotidiano escolar e da atuação da Supervisão Escolar em seus processos formativos. Neste aspecto, a abordagem qualitativa interpretativa possibilita “[...] lançar outro olhar sobre esses fenômenos, reconstruir as correlações e os sentidos latentes de casos concretos particulares” (ROSENTHAL, 2014, p. 26).

A pesquisa se ancora em autores como Freire (1996), Gadotti (2000, 2005 e 2008) Saviani (2003, 2013, 2015, 2019), Tardif (2014), Bourdieu (2011, 2012, 2013, 2014, 2018, 2020, 2021) e acionamos também neste estudo a análise de alguns documentos como fonte de coleta de dados. A análise de documentos se efetuou por meio da legislação educacional em que constam as orientações sobre a formação de professores/as, tanto a inicial quanto a continuada, e o papel da Supervisão Escolar nos processos formativos. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes também foi analisado; por meio dele buscamos identificar a concepção de educação e escola, a estrutura física e humana e as orientações sobre reunião pedagógica e formação continuada. Optamos pelo PPP por ser o eixo sustentador dos projetos, das ações e da formação que ocorre na escola, e por acreditar que, em tese, foi construído coletivamente e apresenta a posição da escola frente a seus objetivos. Ressaltamos que nem sempre as informações necessárias estavam inseridas no documento.

Veiga (2009, p. 164) assinala que “[...] o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente”. Portanto, ainda para Veiga (2009, p. 164), cabe ao coletivo da escola construí-lo, executá-lo e avaliá-lo, além disso o PPP “[...] exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica”.

Quanto à concepção desse documento, é fundamental que o entendamos numa perspectiva emancipatória, compreendendo-o como uma construção humana em prol da democratização, inclusão, do diálogo a fim de favorecer a autonomia e o movimento de luta e

resistência da escola (VEIGA, 2003). O PPP deve ser elaborado coletivamente e de forma democrática por todos/as aqueles/as que fazem parte da escola, demonstrando compromisso e ética com a educação pública. É um documento aberto e flexível às mudanças, por isso precisa ser permanentemente estudado, acompanhado e avaliado, visto que a escola está em constante movimento. Sobre a questão, Gadotti (2000, p. 34) aponta que “o projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Sua análise permitiu conhecer a história de cada instituição escolar, o número de estudantes que atendem, a realidade socioeducacional, os projetos em andamentos e, do mesmo modo, a forma como está organizada a formação dos/as professores/as que lá atuam, o que entendem por formação continuada e se é centrada na escola (em que tempo e espaço) e qual a participação da Supervisão Escolar nos processos formativos continuados desses/as professores/as. É importante lembrar que:

Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época (GADOTTI, 2000, p. 34).

Realizamos um levantamento bibliográfico acerca do processo histórico da Supervisão Escolar no Brasil, sobre a formação continuada de professores e a formação centrada no ambiente escolar, bem como estudos relevantes que abordam o trabalho desenvolvido pela Supervisão Escolar na formação continuada de professores/as. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) mostram que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Para analisar a atuação da Supervisão Escolar na formação continuada de professores a partir das percepções dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o questionário semiestruturado¹⁵ (APÊNDICE A) foi o instrumento que permitiu coletar os dados das seis escolas, geograficamente localizadas em bairros de diferentes regiões do município (norte, sul, leste, centro), incluindo a parte continental. O critério utilizado para a seleção das escolas foi o de maior número de matrículas daquela região e os/as participantes foram os/as professores/as pedagogos/as dos anos iniciais (Ensino

¹⁵ Apresenta questões abertas em que o participante pode desenvolver suas respostas e questões fechadas com respostas já preestabelecidas.

Fundamental I). Na região central insular, foram selecionadas duas escolas para que tivéssemos um número representativo em relação às demais escolas.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no contato com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), por meio da Gerência de Formação Continuada (GFC), a fim de solicitar a autorização para realizar a pesquisa de campo na RMEF. Seguindo as orientações, encaminhamos a carta de apresentação e o projeto de pesquisa para a GFC. Após a autorização, submetemos o projeto, com os demais documentos requisitados, ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense para aprovação. Assim que deferido, enviamos o parecer de aprovação, de número 5.358.672, à GFC para encaminhamento dos documentos ao campo de pesquisa. Cabe destacar que todas as dúvidas e/ou informações referentes à pesquisa, inclusive dados sobre a RMEF, foram de forma muito solícita recebidas e respondidas pelos/as profissionais da GFC.

O contato inicial com as escolas se deu por meio de uma conversa presencial e individual com o/a diretor/a (chefia imediata) para que autorizasse a realização da pesquisa naquele espaço escolar. Quando autorizada, foi enviado para o/a diretor/a por *e-mail* e/ou *WhatsApp* o link do formulário (APÊNDICE A) para que compartilhasse com as/os professoras/es pedagogas/os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contamos também com a colaboração da equipe pedagógica (supervisores/as escolares, orientadores/as educacionais e administradores/as escolares), que conversou com os/as professores/as sobre a relevância da pesquisa.

Sabemos que o processo de construção dos questionários é complexo e exige um olhar cuidadoso para que por meio dele se obtenha um número relevante de retorno e de informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Algumas das inviabilidades do questionário são a aplicação para pessoas com pouca instrução formal e a impossibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações (LUDKE; ANDRÉ 2020), uma vez que o pesquisador pode não estar presente quando o agente estiver respondendo. O uso do questionário (APÊNDICE A) contribuiu para a composição do perfil dos/as professores/as respondentes e igualmente para a análise da atuação da Supervisão Escolar nos processos formativos desses/as professores/as, o que se fará em momento posterior.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) definem questionário como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Já Rosenthal (2014, p. 25), sobre este instrumento de coleta de dados, alerta que “é impossível elaborar um questionário adequado

quando desconhecemos o mundo da vida em questão e sobretudo seus jogos e linguagens próprios”.

Acionamos o questionário como instrumento de coleta de dados tendo a consciência de que não há nele “facilmente uma garantia do realismo de suas perguntas na realidade das respostas recebidas” (BOURDIEU *et al.*, 2004, p. 56). Esse sociólogo ainda assevera que “o questionário não garante necessariamente a univocidade das respostas pelo simples fato de submeter todos os sujeitos a perguntas formalmente idênticas” (BOURDIEU, 2004, p. 57). Melo (2014, p.71) afirma que “este é o valor e também o risco desta técnica que não pode, como inventário de informações e instrumento de observação metodológica” acobertar os limites epistemológicos.

O questionário foi elaborado por meio do *Google Forms*, armazenado no *drive* do *e-mail* da pesquisadora e compartilhado com a professora orientadora. Ao final da coleta, os dados foram arquivados em dispositivo eletrônico local (*download*), sendo apagado todo e qualquer registro do *drive* da pesquisadora e da professora orientadora. Os dados coletados ficarão arquivados por um período mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa. Esse acervo poderá ser retomado para novas pesquisas relacionadas ao objeto aqui tratado: Supervisão Escolar. Todas as etapas da pesquisa que envolvem a aplicação do questionário foram feitas por *e-mail*, *WhatsApp* e pelo formulário *Google Forms*, em virtude do momento vivido pela pandemia – COVID 19, com o intuito de resguardar a integridade da saúde da pesquisadora e dos/as pesquisados/as. Não houve outra forma de interação com os/as participantes que não a aplicação do questionário. Seguimos as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021.

De um total de 64 professores/as dos anos iniciais que lecionavam nas 06 escolas participantes, 20 responderam ao questionário; uma das participantes não autorizou a utilização das informações contidas em suas respostas. Deste modo, obtivemos um percentual de aproximadamente 30% de questionários respondidos. Salientamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado aos/às participantes da pesquisa juntamente com o questionário. O TCLE precedeu as questões a serem respondidas pelos participantes e nele havia local destinado a ser assinalado ratificando a concordância em participar ou não da pesquisa. O participante da pesquisa teve acesso às perguntas somente depois de ter dado ou não o seu consentimento.

As conversas posteriores foram por via dessas mesmas ferramentas, tanto com a direção, quanto com a equipe pedagógica, que muito auxiliou para que o questionário fosse respondido pelos/as professores/as. No texto, os/as professores/as foram identificados pela

letra P (professor/a) e o número de acordo com a sequência das respostas no questionário (1, 2, 3...). Decidimos utilizar nomes fictícios ao nos referirmos às escolas para não gerar qualquer tipo de constrangimento. Os nomes reais foram substituídos por personagens do Boi de Mamão, uma das manifestações culturais mais conhecidas e divulgadas no litoral de Santa Catarina¹⁶. Gonçalves (2000, p. 13), sobre esta manifestação cultural, esclarece que “a brincadeira do Boi de Mamão é um misto de música, dança, cantoria e composta de uma encenação da morte e vida do personagem boi”.

A tradição cultural açoriana se faz muito presente em todo o município de Florianópolis, seja pelas apresentações em escolas ou pelas encenações que acontecem por toda cidade. Em 2019, por meio do Decreto nº 20.629, de 26 de agosto, o folguedo do Boi de Mamão foi declarado Patrimônio Imaterial Cultural ou Intangível do município de Florianópolis, uma forma de preservar e valorizar essa cultura popular. Representar as escolas utilizando as personagens do Boi de Mamão é trazer um pouco dessa cultura de tamanha riqueza e preciosidade que faz parte da vivência local. Gonçalves (2000, p. 151, grifos do autor) ainda destaca:

Boi de Mamão é um **processo contínuo de fazer e refazer** os elementos constitutivos da brincadeira e os seres humanos envolvidos neste fazer. Boi de Mamão é uma **ação cultural** para além da simples reprodução cultural. É um descobrir, um criar e recriar “*jeitos*” de viver a vida dentro dos bonecos, dentro da cantoria, dentro dos personagens, enfim, dentro da brincadeira.

Tendo explicitado as razões pelas quais nominamos as escolas com os nomes dos personagens do Boi de Mamão, importa esclarecer as vias utilizadas para compor o perfil dos/as professores/as. Para tanto, acionamos as seguintes categorias: **Dados Pessoais; Trajetória Escolar e Carreira Profissional**. Na categoria **Dados Pessoais** foram acionadas as seguintes variáveis: sexo, estado de nascimento, renda mensal familiar, grau de instrução dos cônjuges e grau de instrução e a profissão de seus genitores. Na categoria **Trajetória Escolar**, as variáveis onde cursou a Educação Básica, o magistério e Ensino Superior; e por fim, a variável dificuldades para estudar. Na categoria **Carreira Profissional**, optamos pelas variáveis tempo de exercício da docência na RMEF, diferentes cargos exercidos fora da sala de aula, atuação no Ensino Superior, o exercício de outra profissão e a filiação à associação, sindicato e/ou partido político.

¹⁶ A escolha por essa manifestação cultural não desconsidera todas as outras culturas presentes no município de Florianópolis.

Nas duas últimas categorias: **Formação Continuada** e **Supervisão Escolar** optamos pelas variáveis que nos possibilitaram compreender as percepções dos/as professores/as da RMEF quanto à formação continuada e ao trabalho desenvolvido pelos/as supervisores/as escolares, que contribuíram com a resposta do problema dessa pesquisa. Na categoria **Formação Continuada**, foram acionadas as variáveis: o que entende por formação continuada; se frequenta a formação obrigatória oferecida pela RMEF; se costuma frequentar outras formações oferecidas pela RMEF; a avaliação que faz das formações da RMEF; se a escola oferece formação continuada; a forma como as temáticas são escolhidas; o tempo e a frequência com que essas formações acontecem; quem coordena o processo formativo; se existe tempo e espaço para compartilhar experiências e/ou socializar os planejamentos; se acontecem reuniões pedagógicas (número de vezes ao ano); quem coordena; e o que se discute nessas reuniões.

Na categoria **Supervisão Escolar**, optamos pelas variáveis: se a escola em que leciona possui supervisor/a escolar (e a quantidade); como percebe os impactos da presença da supervisão na escola; se conhece as atribuições da supervisão escolar e quais são elas; o papel da supervisão escolar na formação continuada de professores/as na escola; a percepção sobre a relação entre supervisor/a e professor/a na escola em que trabalha; e os impactos do trabalho da supervisão escolar na sua prática pedagógica e no seu processo de formação continuada.

1.4 PARA COMPREENDER CADA SEÇÃO PROPOSTA NO ESTUDO

A primeira parte do estudo teve por objetivo fazer uma breve contextualização da pesquisa, tecendo um olhar sobre a formação continuada de professores/as no Brasil e relatando momentos da minha trajetória escolar/acadêmica. Buscamos apresentar e explicitar também as contribuições e a relevância social, científica e acadêmica desta pesquisa, bem como seu objetivo geral, os objetivos específicos e os percursos metodológicos.

A segunda seção, intitulada “Da função à profissão: o processo histórico da Supervisão Escolar no Brasil”, elucida o processo histórico da Supervisão Escolar no Brasil e enfatiza, por meio das principais reformas e leis de cada período, a figura do/a supervisor/a escolar e suas atribuições, com destaque para os anos em que o Brasil vivia a ditadura civil-militar (1964-1985). Finalizamos abordando as décadas de 1980 e 1990 como um período de ressignificação da Supervisão Escolar.

A apresentação da RMEF encontra-se na terceira seção, a qual está dividida em quatro subseções. Na primeira subseção, retratamos os aspectos gerais do município de Florianópolis e da RMEF numa tentativa de aproximação com a realidade em que está inserida cada escola participante. A formação continuada na RMEF está contemplada em uma subseção própria. Na última subseção, há uma contextualização das escolas, enfatizando pontos importantes, como a organização da estrutura física e humana de cada uma, assim como as especificidades do PPP que atendem ao interesse desta pesquisa.

Na quarta seção, apresentamos a composição do perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa, por meio de três categorias: Dados Pessoais; Trajetória Escolar; e Carreira Profissional. Dentro de cada categoria optamos pelas variáveis que acreditamos ter contribuído significativamente para compreender o problema deste estudo. A compreensão e interpretação dos dados coletados são fundamentados e pensados na perspectiva bourdieusiana.

A escolha por Bourdieu como referência fundante se fez por sua imensa contribuição ao campo da educação. Ele foi um estudioso do sistema de ensino, em especial sobre o papel da escola na sociedade, identificando a escola como um espaço de reprodução e legitimação da desigualdade social, desmistificando a ideia que se tinha sobre sua neutralidade e justiça social. Para compor o perfil dos/as professores/as da RMEF participantes da pesquisa utilizamos alguns de seus principais conceitos como: *Habitus*, *Capital*, *Dominação e Reprodução*, *Violência Simbólica* e *Espaço Social*. Sapiro (2017, p. 341), ao debater com Bourdieu, nota que para este teórico “a ciência, como a arte e a literatura, não escapa à análise sociológica. É um universo social semelhante aos outros, do qual é preciso, no entanto, compreender as lógicas específicas”. Evidenciando, assim, a importância da análise sociológica para a ciência.

Na quinta seção, apresentamos as duas últimas categorias: Formação Continuada e Supervisão Escolar. Essa seção foi dividida em três subseções: a primeira aborda a formação continuada de professores/as, a segunda trata da formação continuada de professores/as no ambiente escolar, e a última retrata a atuação do/a supervisor/a escolar no processo de formação continuada de professores/as no ambiente escolar. Ao longo das subseções, realizamos a análise das respostas dos/as participantes, entrelaçando a escrita com os dados obtidos na pesquisa.

Por fim, realizamos as nossas considerações, nas quais percebemos que a formação continuada de professores/as de forma centralizada¹⁷ é uma prática constante na RMEF, diferente da descentralizada. Foi possível concluir também que a contribuição da atuação da Supervisão Escolar na formação continuada de professores/as ultrapassa a organização desses momentos.

¹⁷ A formação centralizada é articulada e planejada pela Secretaria Municipal de Educação e a formação descentralizada é desenvolvida a partir das demandas e expectativas das escolas.

2 DA FUNÇÃO À PROFISSÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL

Esta seção tem por objetivo apresentar a Supervisão Escolar, em sua perspectiva histórica, enquanto uma função modificada e constituída ao longo do desenvolvimento do campo educacional brasileiro. Ao percorrermos a trajetória histórica da Supervisão Escolar, percorreremos também os quatro marcos legais fundamentais do curso de Pedagogia no Brasil: o Decreto-Lei nº 1.190/1939; o Parecer nº 251/1962; o Parecer nº 252/1969 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (ARANTES; GEBRAN, 2014).

Contextualizamos o golpe civil-militar de 1964, em seus aspectos gerais, com a finalidade de retratar o momento histórico em que vivia o Brasil no final da década de 1960, período em que a Supervisão Escolar se tornou profissão, e que conseqüentemente influenciou em suas atribuições e forma de atuar. Destacamos a implementação do Parecer nº 252 do Conselho Federal de Educação (CFE), de 1969, que regulamentou o Curso de Pedagogia, estabelecendo a criação das habilitações e profissionalizando a área de Supervisão Escolar.

Ao final, procuramos escrever sobre a ressignificação da Supervisão Escolar, a partir da década de 1980, como uma forma de desconstruir o papel burocrático, controlador e de fiscalização atribuídos aos/às supervisores/as escolares, delineando um novo “olhar” sobre esse/a profissional.

2.1 SUPERVISÃO ESCOLAR: O PROCESSO HISTÓRICO

As análises aqui expostas contextualizam e refletem sobre o movimento da Supervisão Escolar na educação brasileira, além de observarem a necessidade de ressignificar o exercício dessa função na atualidade e a sua ação em prol da transformação da escola para uma educação humanizadora, inclusiva e emancipatória. Villas Boas (2011, p. 77) mostra que “qualquer reflexão sobre a prática da Supervisão partirá, forçosamente, de sua conceituação e da consideração de seus objetivos – o porquê ou o para quê supervisionar. Só então o pensamento se deterá na análise do como fazê-la”. A pesquisadora ainda argumenta que “é, sobretudo, com o desempenho dos professores, com o nível de sua produção, com a riqueza de sua contribuição que tem a ver a Supervisão” e que a atuação deste/a profissional da educação “incide sobre pessoas que vivenciam o trabalho educativo” (VILLAS BOAS, 1985, p. 64).

Antes de adentrarmos ao processo de construção da Supervisão Escolar, é importante explicitar o significado etimológico da palavra Supervisão, uma vez que esta apresenta informações acerca da ação supervisora, assim, “etimologicamente, Supervisão significa ‘visão sobre’, e a sua origem traz o viés da administração, o que faz ser entendida como gerência para controlar o executado” (FERREIRA, 2003, p. 238). Quando adaptada ao contexto educacional, passou a ser concebida como uma função de vigilância e controle do trabalho do/a professora/a, construindo uma relação verticalizada de hierarquia. Ferreira (2003, p. 238) complementa que seus princípios se destinavam ao “[...] cumprimento de funções implícitas, decorrentes da política da época, racional, funcionalista, tecnicista”.

Sobre a mesma questão, Rangel (2003, p. 76) entende Supervisão como dois vocábulos: super e visão. Pressupomos, então, o/a supervisor/a como aquele/aquela que possui um olhar amplo sobre o processo pedagógico, como um/a articulador/a.

Na supervisão, o prefixo ‘super’ une-se à visão para designar o ato de ver o geral que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso ‘ver sobre’ e é este o sentido de ‘super’, superior, *não* em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa ‘olhar’ o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2003, p. 76).

No Brasil, existem diferentes denominações que se referem à Supervisão: entre elas Supervisão Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Supervisão de Ensino e Coordenação Pedagógica; mesmo com denominações distintas, estes/as profissionais possuem algumas atribuições semelhantes. Ressaltamos que o campo de atuação pode ser diferente entre municípios ou ainda nas redes estaduais, podendo os supervisores/as trabalhar tanto no órgão gestor (secretaria) quando diretamente na escola, como no caso da RMEF.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), em seu artigo 64, refere-se apenas à Supervisão e garante que a formação desse profissional se dê em nível de graduação em Pedagogia ou pós-graduação. Nesta pesquisa, optamos pelo termo “Supervisão Escolar” por ser a denominação utilizada no contexto em que o estudo foi desenvolvido.

Refletir e problematizar sobre o porquê e para quê supervisionar é essencial para entender a própria função e decidir sobre o direcionamento que se quer seguir enquanto supervisor/a escolar. Evidenciamos que a Supervisão Escolar passou por diferentes momentos em sua história, e as suas atribuições sempre estiveram articuladas ao contexto histórico em que estava inserida. Villas Boas (2011, p. 77) afirma que “ela deve ser entendida como o ver

crítico, construtivo, vitalizador das ações educativas colocadas a serviço dos indivíduos e dos grupos, tendo-se em vista seu desenvolvimento e transformação para melhor”. A avaliação crítica do trabalho faz parte da prática do/a supervisor/a escolar, para que tenha clareza de quais são seus objetivos e suas contribuições para a melhoria do processo pedagógico.

Fundamentando-nos nas afirmações de Saviani (2015) e considerando que o ato de supervisionar é histórico, destacamos as relações de ensino e aprendizagem, observando que a atuação do/a supervisor/a escolar pode contribuir para a consolidação tanto de uma escola que reproduz quanto de uma que transforma o *status quo*. Ronca e Gonçalves (1985, p. 30) mostram que “a prática do Supervisor se dá numa sociedade de classes, que apresenta sérias contradições tanto no próprio sistema educacional como na forma de se encarar a educação”. Cabe, portanto, ao/a supervisor/a escolar decidir o tipo de trabalho pedagógico que pretende desenvolver: para a transformação social, voltando-se para a construção de uma escola que visa formar cidadãos/cidadãs críticos/as e conscientes, em uma prática humanizadora e incluyente ou atuar para a perpetuação da escola que reproduz e legitima as desigualdades sociais, em um viés tecnicista e mercadológico.

Esse, sem dúvida, é um desafio aos/às supervisores/as; por isso enfatizamos a dimensão política em que se deve pautar a atuação da Supervisão Escolar. É preciso instigar discussões no ambiente escolar que estimulem o coletivo a pensar acerca da estrutura em que a educação brasileira está inserida e qual escola se quer construir. Ações desse tipo favorecem a ideia de uma escola formadora e possibilitam a reflexão crítica da prática individual e coletiva.

Ronca e Gonçalves (1985) compreendem que o/a supervisor/a, como possibilidade concreta em seus espaços de atuação na escola, tem a capacidade de combater tanto o ativismo, que se manifesta no excesso de trabalho pedagógico, nas exigências burocráticas, na ausência de momentos para a reflexão sobre a prática, quanto o verbalismo, que sufoca a dimensão da ação. Assim,

Para entrar na práxis e conseqüentemente superar o ativismo ou verbalismo é indispensável que o Supervisor perceba a relação que existe entre os problemas que enfrenta na escola e o contexto social, político e econômico no qual a escola está inserida. Para tanto, é necessário não só que o Supervisor esteja convencido de que o mundo não termina no portão da sua escola, mas que também ele esteja realmente informado do que ocorre na sociedade brasileira e procure perceber de que forma a sua prática é influenciada por este contexto e por outro lado o que é possível fazer para alterar esse contexto (RONCA; GONÇALVES, 1985, p. 32).

Neste sentido, quando há uma dicotomia entre o fazer e o pensar, a atuação do/a supervisor/a fica comprometida. Tal dicotomia pode ter origem na própria formação desse

profissional, nas experiências efetivas, muitas vezes não proporcionadas por universidades em seus Estágios Supervisionados, e nos problemas que ele enfrenta ao se deparar com as situações reais que encontra nas escolas (RONCA; GONÇALVES, 1985).

Dentre algumas possibilidades de desempenho da função do/a supervisor/a está a formação continuada de professores/as, contribuindo para o desenvolvimento profissional individual e coletivo. Não necessariamente na posição de formador/a, mas como articulador/a do processo pedagógico, pode propiciar momentos que visem práticas formativas no espaço escolar. Garrido (2006, p. 9) entende que “essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade”.

Um outro aspecto referente ao trabalho do/a supervisor/a escolar faz referências à criação de estratégias que desnudam as relações entre professor/a e aluno/a, entre os/as próprios/as professores/as e caminham no sentido de sua reconstrução, visando a configuração de um perfil para o/a supervisor/a escolar como um/a educador/a que formule projetos coletivos e não que seja controlador/a (RONCA; GONÇALVES, 1985). Sobre esta questão, Villas Boas (1985, p. 64) mostra que o sucesso na atuação do/a supervisor/a escolar ocorre

Em boa proporção, do relacionamento que se estabelece entre supervisores e supervisionados. [...] é no respeito à personalidade do companheiro de trabalho, na justa valorização não só de sua produção, mas do empenho com que a ela se aplica, no suporte oferecido no momento necessário, em seu envolvimento nas ações como pessoa e educador, [...] na criação de um clima ao mesmo tempo de empatia, segurança e estimulação, que repousa o êxito do comportamento supervisório.

Este relacionamento que gera respeito pessoal e profissional, colabora para que as atribuições técnicas e administrativas do/a supervisor/a sejam exercidas de maneira eficaz, e fundadas em “postulados filosóficos conscientemente assumidos e diretrizes científicas consensuadas que permeiam todas as fases do processo” (VILLAS BOAS, 1985, p. 65) de educar em coparticipação e respeitando a relação entre a escola e os contextos social, histórico e cultural nos quais está inserida. Estas articulações visam, de acordo com Villas Boas (1985, p. 69), cumprir o “fim último da Supervisão [que] é contribuir para a melhoria do processo educacional, no âmbito do sistema de ensino ou em suas unidades operacionais, as Escolas”.

Saviani (2019) afirma que para estudarmos a Supervisão Escolar, é conveniente recordar em que consiste a função e a sua conversão em profissão posteriormente. O autor (2019) parte da constatação de que a função de supervisionar existe desde as épocas primitivas nas ações educativas e que “[...] à medida que a função supervisora vai se explicitando esboça-se no espírito a ideia de Supervisão como representação mental da função

supervisora” (SAVIANI, 2019, p. 80). Com isso, foi aberta a possibilidade da ação supervisora se tornar profissão. Ao assegurar que a função supervisora está presente na educação desde suas origens, o autor explica que nas comunidades primitivas, mesmo a ação educativa acontecendo de modo espontâneo e difuso no ambiente, os adultos educavam as crianças, de maneira indireta, por meio de vigilância, protegendo-as e orientando-as pelo exemplo. Já na Idade Média, a função supervisora aparece na educação escolar (destinada apenas à classe dominante) sob a forma de controle, fiscalização e coerção, na figura do pedagogo, como se configurou na Grécia (SAVIANI, 2015, p. 19). Esse tinha uma função de vigilância e controle dos atos das crianças.

Lima (2001, p. 69), em seus estudos, salienta: “a ideia de Supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”. Assim, tratava-se, inicialmente, de adestrar os trabalhadores com técnicas para atuação na indústria e no comércio; posteriormente a Supervisão se expandiu para os campos militares, esportivo, político, educacional dentre outros, mas com o mesmo intuito de obter bons resultados de trabalho (LIMA, 2001).

Saviani (2019) assegura que com a institucionalização da educação a partir do surgimento da sociedade burguesa, na qual a escola se tornou a forma de consolidar as classes dominantes e o capitalismo, esboça-se a ideia de Supervisão Educacional. Lima (2001, p. 69) afirma que no século XVIII e princípios do XIX “a Supervisão manteve-se dentro da linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar”, o autor acrescenta que somente no ano de “1841, em Cincinnatti, surgiu a ideia de Supervisão relacionada ao processo de ensino, sendo que até 1875 estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes” (LIMA, 2001, p. 69).

Já em fins do século XIX e início do XX, no que diz respeito aos processos de Supervisão, a preocupação era estabelecer padrões comportamentais bem definidos e critérios de “aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino” (LIMA, 2001, p. 70). Na primeira metade do século XX, a ciência foi acionada para a melhoria do ensino e mensuração das aprendizagens dos estudantes. Conforme Lima (2001, p. 70), nesse contexto, “a Supervisão [...] se propõe a transmitir, explicar, mostrar, impor, julgar e recompensar”.

Para Saviani (2011, p. 41), nos dois primeiros séculos da colonização no Brasil, ocorreu o monopólio da educação, que por mais de um século permaneceu nas mãos dos jesuítas (Companhia de Jesus), apoiados pela Coroa portuguesa e pelas autoridades da colônia. A respeito da mesma questão, Franca (2019, p. 45-46) demonstra que a Companhia

de Jesus era administrativamente dividida em províncias e circunscrições territoriais e que a frente de cada província se encontrava um provincial. Entre suas funções estava a de nomear o Prefeito de Estudos e de disciplina. No que se refere aos estudos, tinha-se no Reitor a figura central do colégio, que exercia a autoridade mais elevada. Dentre suas atribuições estavam a de distribuir ofícios, convocar e dirigir as reuniões dos professores e presidir as grandes solenidades. Na orientação pedagógica, o Prefeito de estudos era seu braço direito.

No Brasil, na atuação educacional dos jesuítas estava presente a função supervisora, mas é na Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*, que se apresentou a ideia de Supervisão de forma sistematizada. Saviani (2015, p. 23, grifo do autor), argumenta:

Explicita-se, pois, no *Ratio Studiorum*, a ideia de Supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado de *prefeito dos estudos*.

É na figura do Prefeito de Estudos que a ideia de Supervisão aparece nesse período. O Prefeito de Estudos é assim caracterizado por Franca (2019, p. 46, grifo nosso):

Homem de doutrina e de larga experiência de ensino, acompanha de perto toda a vida escolar, *visita* periodicamente as aulas, urge a *execução dos programas* e dos *regulamentos, forma, aconselha* os novos professores e *articula* a atividade de todos. Guarda fiel das tradições, *assegura*, com a unidade atual da obra pedagógica, a sua continuidade no tempo.

Na *Ratio Studiorum*, em que se encontram as normatizações das atribuições do Prefeito de estudos, consta na regra de número 17: “ouvir e observar os professores”; faz-se presente aí a ideia da Supervisão Escolar. Observamos, que existia também o Prefeito de Estudos Inferiores, este era encarregado de auxiliar o Prefeito principal em grandes estabelecimentos de ensino. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, iniciou-se o processo de implementação das reformas pombalinas¹⁸. Entre os motivos encontrados para a expulsão da Companhia de Jesus está o fato de serem um obstáculo às reformas econômicas e educacionais, além de educarem o cristão em função da ordem religiosa e não a serviço do Estado (RIBEIRO, 2011). Com relação à educação, a autora afirma que:

[...] a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número se interessasse

¹⁸ “As reformas pombalinas da instrução pública constituem expressão altamente significativa do iluminismo português. Nelas se encontra consubstanciado um programa pedagógico que, se por um lado, representa o reflexo das ideias que agitavam a mentalidade europeia, por outro, traduz, nas condições da vida peninsular, motivos, preocupações e problemas tipicamente lusitanos” (CARVALHO, 1978, p. 25).

pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 2011, p. 20).

Ainda nas palavras de Ribeiro (2011, p. 20), “surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim, o financiado pelo e para o Estado”. Com a aprovação do Alvará de 28 de junho de 1759, foram implementadas as Aulas Régias, que consistiam em aulas avulsas (disciplinas isoladas), lecionadas por um único professor e com desarticulação entre as disciplinas. Para Ribeiro (2011), esta reformulação representou um recuo pedagógico. Arriada e Tambara (2016, p. 287) assinalam que:

[...] o processo proposto pela coroa portuguesa de uma ampla reformulação no sistema educacional, em meados do século 18, constituiu-se em um dos momentos mais significativos e promissores em termos de mudança de perfil educacional em todo período colonial português.

Foi instituído também o cargo de Diretor Geral dos Estudos, assumido por Dom Tomaz de Almeida, e dentre suas atribuições estavam a inspeção e a fiscalização do trabalho do professor. Sobre o cargo de diretor geral, Saviani (2013, p. 83) relata que cabia:

[...] supervisionar o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado em que se encontram os estudos visando a evitar os abusos e sugerir os meios ‘mais convenientes para o adiantamento das escolas’; advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação de emprego e outras penalidades; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões dos professores, caberá ao diretor ‘extirpar as controvérsias’ e ‘fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina’ em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos.

É na figura do diretor geral que, durante esse período, aparece a ideia da Supervisão Escolar como compreende Saviani (2019). Cabia ao diretor geral um papel altamente controlador e coercitivo da execução do trabalho do professor, papel esse que não se diferencia muito daquele que, por anos, foi destinado à Supervisão Escolar. Percebemos, também, que o diretor geral era tido como um vigilante, a fim de que se concretizasse a educação proposta para aquela época; ou seja, não havia a participação direta dos professores nos processos mais amplos de educar, transformando-os em simples reprodutores das propostas oficiais de educação, sem questionar ou analisar, apenas como o profissional que garantia a sua aplicação. O que ainda é muito comum na ação supervisora, quando este/a especialista se presta a desenvolver um trabalho voltado a cumprir metas estabelecidas de forma verticalizada pelos poderes hierárquicos. As influências das reformas pombalinas, no Brasil, fizeram-se presentes até 1834.

No período do Brasil independente, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, ficaram instituídas as escolas de primeiras letras. Estas, de acordo com o artigo 1º, deveriam estar presentes “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” (BRASIL, 1827). Ressaltamos que até esse momento não existia preocupação com a formação de professores/as; a partir da promulgação da referida Lei é que se começou a pensar no preparo destes/as profissionais. Estabeleceu-se ainda, o ensino mútuo que consistia na utilização de monitores, estudantes mais adiantados, para ensinar aos demais estudantes e como forma de suprir a escassez de professores/as.

Este método, de origem inglesa, praticamente dispensava a existência de professores. Estes instruíam os alunos mais adiantados, que se transformavam em monitores, e em grupos instruíam a seus colegas. Assim, o Estado, agroexportador e escravocrata, não garantia as condições mínimas para o funcionamento da escola pública (ZOTTI, 2001, p. 40).

De acordo com as pesquisas de Bastos (1997), ao analisar a instrução pública e o ensino mútuo no Brasil entre os anos de 1808 a 1827, o método mútuo ou lancasteriano foi sistematizado por A. Bell (1753-1832)¹⁹ e por J. Lancaster (1778-1838)²⁰, que “reivindicaram a paternidade do mesmo” e que “nos métodos de ensino individual e simultâneo, o agente de ensino é o professor. No método mútuo a responsabilidade é dividida entre o professor e os monitores, visando uma democratização das funções de ensinar” (BASTOS, 1997, p. 117).

Destacamos no artigo 5º (BRASIL, 1827) a ideia da necessidade de formação para atuar nesse sistema de ensino, pois aqueles que não possuísem tal formação deveriam instruir-se com seu próprio ordenado. No ensino mútuo, o professor realizava não só o trabalho de docência, mas também de supervisão, uma vez que “ele instrui os monitores e *supervisiona* as suas atividades de ensino” (SAVIANI, 2003, p. 22, grifo nosso).

Saviani (2003) mostra, ainda, que no Brasil Império era recorrente a ideia da Supervisão como uma função exercida por agentes específicos. Em seu relatório, publicado

¹⁹ “A. Bell, médico e pastor anglicano, aplicou princípios do método nas índias Inglesas, onde dirigiu um orfanato, em Madras, de 1787 a 1794. Não podendo contar com mestres capacitados, teve a idéia de utilizar os melhores alunos - os monitores - para transmitir os conhecimentos que haviam aprendido, com o professor, aos seus colegas. Com esse método, conseguiu instruir perto de duas centenas de alunos. Quando retorna à Inglaterra, publica um ‘Essa i d’éducation fait au college de Madras’ (1797), onde relata sua experiência: ‘o meio pelo qual uma escola inteira, pode instruir-se ela mesma sob a supervisão de um só professor’” (BASTOS, 1997, p. 117).

²⁰ “Lancaster, da seita dos Quackers, cria uma escola para crianças pobres, (800 meninos e 300 meninas) em Londres, em 1798. Diante do problema de instruir, gratuitamente, grande número de alunos, sem utilizar muitos professores, decide dividir a escola em várias classes, colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior ao dos outros e sob direção imediata do professor. Lancaster percebe que, por este método, um só professor é suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de 500 e até mil alunos. Publica uma obra intitulada ‘Amélioration dans l’éducation des classes industrieuses de ia société’, onde destaca os resultados obtidos, estimulando a abertura de inúmeras escolas imitando o ‘método de Lancaster’ (BASTOS, 1997, p. 117-118).

no ano de 1834, o ministro do Império, Chichorro da Gama, descreveu que:

[...] as Aulas d' Ensino-Mutuo, qualquer que seja a razão não tem correspondido às nossas esperanças; e eu vejo-me na forçosa necessidade, de confirmar esta asserção. O bem do serviço, Senhores, imperiosamente reclama a criação d' hum Inspector d' Estudos, ao menos na Capital do Imperio. He impraticável que, em hum Paiz nascente, onde tudo está ainda por crear, e com o máo Systema de Administração, que herdámos, o Ministro possa presidir a exames, fiscalisar Escolas, e descer a outras minuciosidades. Quanto à fiscalisação, he certo que as Câmaras Municipaes também tomao parte nella, mas estas Corporações, principalmente fora das grandes Cidades, não são as mais aptas para semelhante serviço (BRASIL, 1834, n.p.)²¹.

Por meio desse documento, o ministro ratifica não só com a concepção de que o ensino mútuo não alcançou os objetivos propostos, como traz a necessidade da criação de uma função denominada “Inspetor de Estudos”. Está explícita em sua escrita a necessidade de que era preciso um profissional específico para fiscalizar as escolas.

Por meio do Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, foi aprovado o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz. Para Saviani (2013), esse é um regulamento minucioso que dá ênfase na inspeção escolar, na regulação das escolas particulares, e nas condições e regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. Nesse Decreto, aparece a figura do Inspetor Geral: o Título I, Capítulo Único, desse Decreto trata “Da Inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria”²².

Art. 1º A inspeção dos estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte será exercida;
Pelo Ministro e Secretario d' Estado dos Negocios do Imperio,
Por hum Inspector Geral,
Por hum Conselho Director,
Por Delegados de districto (BRASIL, 1854, n. p.).

Art. 2º O Inspector Geral será nomeado por Decreto Imperial.
Não poderá exercer este cargo o professor ou director de qualquer estabelecimento publico ou particular de instrucção primaria ou secundaria (BRASIL, 1854, n. p.).

Observamos que cabia ao Inspetor Geral o papel de inspecionar as escolas, públicas e privadas, como uma forma de controle do “Estado” sobre a educação nas províncias, a partir do desenvolvimento de atividades complexas de controle. Esse modelo de inspeção favorecia a ideia de uma política centralizadora que era almejada por Couto Ferraz, considerado conservador. Para Limeira e Schueler (2008, p. 45), pela análise dos dispositivos da Reforma Couto Ferraz, “[...] foi possível observar que o governo procurou manter sob seu controle as atribuições de aprovar e inspecionar os programas de ensino, os horários de

²¹ Optamos por manter integralmente a escrita original.

²² Optamos por manter integralmente a escrita original.

funcionamento dos estabelecimentos, os compêndios escolares e a capacitação profissional e moral dos professores”.

Os termos como inspecionar, autorizar, coordenar, convocar, instituir e organizar que aparecem nas atribuições dos inspetores, remetem-nos a ideia de que o “objetivo precípua foi o de submeter à instrução o máximo de controle e fiscalização” (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 37). Desta forma, podemos dizer que a concepção pedagógica dessa reforma se revela centralizadora (Estado centralizador), o que ficava evidente no papel atribuído ao inspetor geral (SAVIANI, 2013).

A última reforma do Império ocorreu em 1879 e foi instituída por meio do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril, ficando conhecida como a Reforma Leôncio de Carvalho; ela que alcançou todo o ensino primário e secundário no município da Corte e o Ensino Superior em todo o Império. A Reforma não apresentou mudanças significativas no que tange ao perfil e as funções do inspetor geral. Destacamos o artigo 15 dessa Reforma que determina:

Para a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária criados ou subvencionados nas províncias pelo Governo geral, assim como para a dos que gozarem das prerrogativas do art. 8º ns. 6, 7 e 8, haverá em cada município onde existirem tais estabelecimentos um delegado de governo [...] nomeado de preferência dentre os cidadãos que com distinção houverem exercido o magistério oficial. Estes delegados assistirão aos exames prestados nos estabelecimentos de que tratam os números citados e não poderão exercer o magistério particular (BRASIL, 1879, n.p.).

Para o exercício da função de inspetor geral, delegado de governo ou inspetor de distrito, notamos a exigência de experiência do exercício do magistério secundário ou superior no âmbito público ou particular. No entanto, ao assumir tal função, a dedicação desse profissional deveria ser exclusiva ao ensino público, não podendo dar continuidade ao exercício do magistério no âmbito particular.

No período republicano, a formação de professores/as foi marcada pelo “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1930), cujo marco inicial é a Reforma Paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo” (SAVIANI, 2009, p. 144). O serviço de inspeção escolar apresentou dois momentos: na inspeção da 1ª República (1889-1930), predominou a ideia de Supervisão centrada na fiscalização e controle, com um trabalho voltado para as questões administrativas da escola e a inspeção; na 2ª República (1930-1945), em que se iniciou o afastamento, embora não totalmente, da Supervisão fiscalizadora. Por meio dos Decretos Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, denominada como Lei Orgânica do Ensino Secundário e Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário, a função do inspetor escolar começa a apresentar

sinais que caracterizam a função como orientação pedagógica.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu Capítulo III, trata da inspeção federal dos estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos de modo amplo: no § 1º, essa inspeção foi prevista do ponto de vista administrativo, “mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”. Já o Capítulo VI, ao tratar sobre a orientação educacional, manifesta o caráter de vigilância, sendo caracterizado pelo de orientação pedagógica, em especial no artigo 82: “cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica”.

Nunes (2000, p. 36), ao analisar o que denomina “o ‘velho’ e ‘bom’ ensino secundário”, constata sua introdução no Brasil “pelos jesuítas na sociedade colonial brasileira há praticamente 500 anos, embora outras ordens religiosas, como os franciscanos, carmelitas e beneditinos, também estivessem realizando em nossa terra um apostolado que privilegiava a educação”. Afirma ainda que desde os 1500 o país se tornou “território de experimentação das políticas colonizadoras. É nesse contexto que surgem os colégios de ensino secundário, como produtos da missão da Companhia de Jesus no Brasil” (NUNES, p. 36). Esta pesquisadora da História da Educação no Brasil, sobre o ensino secundário, faz a seguinte reflexão:

Na acelerada e controversa conjuntura em que vivemos, num país endividado e em recessão, surpreendido por sucessivos e gigantescos escândalos financeiros e morais, o debate sobre o ensino secundário parece ter uma importância menor. Emerge como um episódio do passado e os textos produzidos sobre ele como produções datadas, cujo único mérito foi o de registrar concepções e iniciativas localizadas, muitas delas já inexistentes. O que denominamos ensino secundário corresponde atualmente ao segundo segmento do ensino fundamental. No entanto, questões a ele referidas nesse passado, não tão distante, reaparecem com força, projetadas no atual nível de ensino médio. Uma delas, fruto da política do Ministério da Educação, expressa pelo decreto 2.208/97, é a restauração da dualidade, mediante a separação institucional e curricular, entre o ensino médio geral, que alguns insistem em denominar ‘acadêmico’, e o ensino técnico. A restauração da dualidade é perniciosa pelo retrocesso no processo de unificação da estrutura educacional, ensaiado de forma pioneira em 1932 com a criação das Escolas Técnicas Secundárias no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e desenvolvido pelas Leis de Equivalência dos anos 50, num momento em que a atual Lei 9.394/96 consagrou a formação humanista e científica e, portanto, essencialmente cultural, do Ensino Médio (NUNES, 2000, p. 36).

Saviani (2015) compreende que nos anos 1920, preocupações com a profissionalização dos profissionais em educação ganharam evidência, e com elas veio também a divisão do trabalho na escola. A formação desses profissionais ou técnicos de educação cabia ao Curso de Pedagogia. Houve então a separação entre o trabalho administrativo e o trabalho técnico. A administração da escola era de responsabilidade da

direção e ao técnico em educação, também denominado pedagogo generalista, ou especialista em educação, cabia a função técnica de orientação pedagógica. Foi assim até a década de 1960. Para Saviani (2015, p. 28), foi a “condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do diretor e também do inspetor”.

Entre 1925 e 1930, a Supervisão foi influenciada por ciências comportamentais com a incipiente manifestação de uma tendência a introduzir princípios democráticos nos sistemas de ensino, o que redefine a figura do/a supervisor/a com traços mais democráticos. O/A supervisor/a assume também um atributo de líder que age em “esforço cooperativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões” (LIMA, 2001, p. 70). Na segunda metade do mesmo século, ocorreu a articulação entre a ação do/a supervisor/a e o currículo. É quando a pesquisa assumiu posição de destaque na busca da melhoria e da qualidade do ensino. De acordo com Lima (2001, p. 70), no Brasil, entre os anos de 1931 e 1961, a Supervisão Escolar assim se constituiu.

A década de 1930 foi um período de grandes conquistas para a educação brasileira: ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC), sob responsabilidade de Francisco Campos. No que diz respeito à formação de professores/as, tivemos ocorreu a organização dos Institutos de Educação, na qual Anísio Teixeira e Lourenço Filho apresentaram as principais iniciativas. Segundo Saviani (2009, p. 146), “[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar exigências da pedagogia, que buscava se formar como um conhecimento de caráter científico”. Desse modo, pretendia-se corrigir as falhas apresentadas pela Escola Normal e trazer a educação voltada não só para o ensino, mas também para a pesquisa.

Em 1931, implementou-se o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como a Reforma Francisco Campos. Os Decretos n.º 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõem sobre o Ensino Superior no Brasil e sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, respectivamente. Sobre essa Reforma, Ribeiro (2011, p. 81) explica que:

[...] reveste-se de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário. Isto por meio da criação da reitoria, com a função de coordenar administrativamente as faculdades. Exigia, ainda, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior – Direito, Medicina e Engenharia – ou, em lugar de algum desses, a Faculdade de Ciências e Letras.

O Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, iniciou a proposta de reforma do ensino secundário que só seria consolidada no ano seguinte pelo Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932. A partir dele, o

ensino secundário passou a ser dividido em dois cursos seriados: fundamental e complementar. O primeiro com duração de cinco anos e o segundo com dois anos de estudo intensivo. De acordo com Dallabrida (2009, p. 185, grifo nosso),

A chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a *reestruturação do sistema de inspeção federal*.

Para Romanelli (1986, p. 138), o alto índice de seletividade, consequência de um sistema de avaliação extremamente minucioso e em suas palavras, rígido e exagerado, comprova que o controle da expansão do ensino se dava na oferta. Ressalta, também, que a rigidez da estrutura escolar, por meio do controle dos programas e métodos de ensino, resultava em uma baixa produtividade escolar. Essa rigidez se evidencia pelo fato de que foi fixado para todo o país, o mesmo currículo, método de ensino, critérios de avaliação, sistema de provas; ou seja, em momento algum se levou em consideração o contexto social, político e econômico de cada localidade brasileira.

Ainda de acordo com Romanelli (1986), essa rigidez se confirma no sistema de inspeção, por meio de suas minuciosas normas e controle centralizado. Essa vigilância, que deveria ser exercida pelos inspetores sobre o estabelecimento de ensino, professores e alunos, está manifestada no artigo 56 do Decreto n.º 19.890.

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua seção devendo para isso, por série e disciplina:

- a) assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) assistir igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinado.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no art. 37, deverá ser feito registo em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino (BRASIL, 1931, n.p.).

Com a expedição do Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, o sistema de inspeção estabelecido na Reforma Francisco Campos foi abrandado. Romanelli (1986, p. 138) argumenta que “felizmente o Decreto n.º 21.241, que modificou o Decreto n.º 19.850, atenuou bastante o caráter rígido da inspeção expresso por este último decreto, propondo um tipo de atuação mais próxima da moderna Supervisão do ensino (ver BRASIL, 1932, Cap. II, Tít. II,

pedagógica ao/a inspetor/a ao estabelecer que a inspeção não se dará apenas de forma administrativa, mas terá caráter de orientação pedagógica. Ressalta-se, entretanto, que a função de assegurar a ordem e a eficiência escolar continuava, de forma imprescindível, como atribuição dos/as inspetores/as. No Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário, constava no artigo 25, alínea “e”, que cabia aos estados, Territórios e ao Distrito Federal providenciar a “organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino” (BRASIL, 1946, n. p.). Porém, nesse artigo não ficou evidente a quem caberia a fiscalização.

Na década de 1950, com o objetivo da melhoria do ensino elementar brasileiro, foi implementado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que consistia num acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos e cujo intuito era a formação de professores/as primários/as para escola pública. O programa, na interpretação de Abreu e Eiterer (2008, p. 94),

Caracterizou-se pela presença do chamado tecnicismo americano no aperfeiçoamento de professores da Escola Normal, visando à melhoria da qualidade da formação de professores para o ensino primário, bem como, mais indiretamente, minimizar o analfabetismo, a evasão escolar e a presença de grande número de professores leigos, tidos como obstáculos ao avanço econômico do país.

Waschinewski e Rabelo (2017, p. 537), ao analisarem o PABAE, afirmam que as suas prioridades eram “a) formar professores do ensino normal; b) elaborar materiais didáticos; c) enviar aos Estados Unidos professores de ensino normal e elementar para realizar curso de aperfeiçoamento”. O Programa foi articulado “como uma solução dos problemas para educação brasileira, buscando reforçar o papel que a escola deveria cumprir no processo de modernização e a centralidade do trabalho da professora” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 535).

Por outro aspecto, o Programa mostrou “a necessidade de uma nova escola, com métodos ativos, com equipamentos escolares adequados, evidenciando que a escola vigente estava atrasada e era pouco atrativa” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 535). Aconteceram resistências e oposições à implantação e ao desenvolvimento do Programa e a mais duradora “foi formada por algumas professoras que se opuseram aos métodos de ensino empregados [...]. A oposição tomava como referência os métodos de alfabetização utilizados e defendidos pela professora Lúcia Casasanta²³ que defendia o método global, diferente do

²³ “Lúcia Casasanta, era professora da Escola de Aperfeiçoamento, que mais tarde passou a ser Curso de Administração Escolar, teve influência considerável na qualificação dos supervisores de ensino mineiros e na divulgação do método global, abordagem que defendia de acordo com a qual escreveu e publicou material didático para alfabetização largamente utilizado nas escolas primárias mineiras” (WASCHINEWSKI; RABELO,

método adotado pelo PABAEÉ” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 539).

O PABAEÉ “culpabilizou a professora primária pelos baixos índices educacionais” (WASCHINEWSKI; RABELO, 2017, p. 535). Entre as finalidades desse acordo de 1956 estão a introdução e a demonstração de métodos e técnicas de ensino na escola primária. A seleção e o envio de professores para os Estados Unidos também estavam entre as ações do programa (ABREU; EITERER, 2008). No que tange a Supervisão Escolar, é nesse período que ela aparece separada da inspeção escolar, numa tentativa de modernização. Lima (2014, p. 78, grifos do autor) afirma que:

a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro na década de 1950, de forma ‘modernizada’, com a denominação de Supervisão Escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.

Esse programa marcou a história da Supervisão Escolar no Brasil, uma vez que o primeiro grupo de supervisores/as se formou sob a égide da tendência tecnicista, visando a modernização do ensino elementar e a formação dos professores. É fundamental destacar o papel formador atribuído ao/a supervisor/a durante esse período. Quanto à função do/a supervisor/a escolar, Arroyo *et al.* (1988, p. 108) notam que:

A redefinição dos conteúdos curriculares passa a ser considerada como uma das atividades centrais do PABAEÉ e o departamento de currículos-Supervisão um dos instrumentos básicos do Programa. A função de Supervisão se justifica como coordenador e controlador dos novos conteúdos redefinidos em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica.

É nesse contexto empresarial e de controle que “nasce” a Supervisão Escolar, o que facilita o entendimento dos “ranços” presentes ainda hoje na prática pedagógica desse profissional.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei 4024 de 20/12/1961 estabeleceu, em seu artigo 52, que o ensino normal tinha por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. No artigo 65, quanto à/o inspetor/a de ensino, indica que: “[...] deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1961, n. p.). Além de separar Supervisão e inspeção, a lei também enfatizava a formação dos/as supervisores/as, diferente da inspeção que enfatiza os conhecimentos que o/a inspetor/a de ensino deveria se apropriar. A Supervisão

enquanto profissão, isto é, “como uma especialidade com contornos definidos implicando qualificações determinadas que exigem uma formação específica” (SAVIANI, 2015, p. 17), só se desenhou no final da década de 1960, já durante o período da Ditadura Civil-Militar.

No ano seguinte, o segundo marco legal, o Parecer n.º 251/1962, “reafirma a estrutura padrão dos cursos de licenciatura no formato 3 + 1, proposta ao curso de Pedagogia, desde a sua regulamentação inicial por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939” (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 282). Esse parecer também foi responsável pela determinação de um currículo mínimo, que consistia em sete matérias para o bacharelado, sendo algumas obrigatórias e outras opcionais. O curso de Pedagogia foi assim organizado:

[...] Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar e outras matérias opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a licenciatura, as matérias que deveriam ser cursadas eram: Didática e Prática de Ensino (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 282).

Contudo, a fixação de um currículo mínimo não foi aceita sem resistência. Brzezinski (1996, p.56) realça que “os educadores protestaram contra a fixação de um currículo mínimo, porque foi instituído como uma ‘camisa de força’ que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do País”. A pesquisadora observa ainda a existência de dualidade entre bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia, pois a forma como se estruturava o currículo separando conteúdo e método, uma vez que as disciplinas de didática e prática de ensino vinham apenas na etapa final do curso, impossibilitando momentos concomitantes.

A Supervisão Escolar passou por diferentes momentos até se constituir como profissão. Da função à profissão, por muito tempo esteve condicionada ao controle e à vigilância do trabalho pedagógico do/a professor/a. Em alguns períodos, tentou-se separá-la desse viés fiscalizador e controlador e constituir um “olhar” mais pedagógico para sua prática cotidiana. Foi somente no final da década de 1960, com a criação das habilitações no curso de licenciatura em Pedagogia, que a Supervisão Escolar se profissionalizou.

A seguir, esse processo de profissionalização será contextualizado de forma mais abrangente, levando em consideração o entendimento do que foi a ditadura civil-militar e qual a sua relação com a Supervisão Escolar.

2.2 UM GOLPE, UM CONTEXTO, UMA PROFISSIONALIZAÇÃO E A MUDANÇA DE PERSPECTIVA

Você que inventou a tristeza.
 Ora, tenha a fineza de desinventar
 Você vai pagar e é dobrado
 Cada lágrima rolada nesse meu penar
 (Buarque, 1978).

O golpe civil-militar de 1964 foi, sem dúvida, um dos períodos mais obscuros do país. Sob o espectro do comunismo, espalhando o medo e o terrorismo durante o mandato de Jango²⁴, e prometendo o fim da corrupção, o Brasil sofreu o golpe, e por 21 anos foi governado pelos militares e seus aliados civis, entre eles latifundiários e empresários brasileiros e estrangeiros. A participação da Igreja Católica se deu de maneira contraditória durante a ditadura militar, “de apoiadora da iniciativa conservadora à porta voz de resistências perante torturas e prisões políticas, a Igreja desempenhou importante papel durante os anos de ditadura militar” (CUBAS, 2018, p. 7). Inicialmente, houve um apoio de alguns setores da Igreja, mas com o aumento do autoritarismo e da repressão esse apoio foi se reduzindo. De acordo com Cubas (2018, p. 15),

Dizer que a Igreja Católica apoiou institucionalmente o golpe em 1964 não significa, porém, que tal apoio foi consensual e partilhado por todo o seu corpo de congregados e congregadas. O discurso proferido por meio da oficialidade, muito além de instituir uma ordem, buscava ocultar as dissidências e heterogeneidades existentes na instituição.

Os reflexos desses “anos de chumbo” foram desastrosos na cultura e na educação, além dos prejuízos econômicos, políticos e do sofrimento dos torturados e “desaparecidos” (ARANHA, 1996). Um governo autoritário que não aceitava críticas e repreendia de forma violenta todos aqueles que se colocavam contra o regime. Muitos foram assassinados ou exilados por lutarem por mudanças e pelo direito à liberdade de expressão. Economicamente, o período apresentou um crescimento, porém apenas um setor da sociedade foi privilegiado: a burguesia; isto ampliou o abismo econômico e social no país aprofundando desigualdades.

Intensificou-se igualmente nesse período a dependência financeira do capital estrangeiro. O trabalhador sofreu com o arrocho salarial e as condições de trabalho pioraram de forma relevante: “esse arrocho veio, evidentemente, acompanhado da proibição do direito de greve, do fim da estabilidade de emprego, bem como ajudado pelo ‘terror político’” (RIBEIRO, 2011, p. 142). Toda e qualquer manifestação trabalhista foi repreendida e a

²⁴ João Goulart (1961-1964), popularmente conhecido por Jango, assumiu a presidência após a renúncia de Jânio Quadros. Jango foi retirado da presidência logo após o golpe de 1964.

exploração aumentou exponencialmente, diante do impedimento de mobilização para o enfrentamento da situação, uma vez que os sindicatos foram atacados duramente, pois se objetivava extingui-los. Muitos sindicalistas foram presos, a fim de evitar qualquer tipo de manifestação contrária à realidade imposta e alguns sindicatos passaram a ter direções pelegas²⁵, que seguiam as normas do governo. Aranha (1996, p. 211) explica que:

O golpe militar de 1964 opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquida de vez o nacional-desenvolvimentismo. A ‘recuperação’ econômica proposta usa o modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submete os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não têm condições de acolher a todos decentemente. Surgem sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidades.

No aspecto cultural, o Brasil vinha de um período em que as artes buscavam politizar a população. Por meio da música, do teatro e do cinema, artistas demonstravam seu desejo de mudança e um posicionamento político mais voltado à esquerda. Durante os primeiros anos da ditadura, cantores conseguiram, mesmo que de forma velada, expressar-se contra o regime militar. Artistas como Chico Buarque²⁶ e Geraldo Vandré atacavam a censura com músicas até hoje conhecidas pelo público: *Apesar de você* e *Pra não dizer que não falei das flores*, respectivamente, podem ser usadas como exemplos.

Foi com o Ato Institucional n.º 5 (AI-5) que iniciou o período mais violento da ditadura no Brasil; nele a censura se fez mais forte e muitos/as artistas e intelectuais foram presos/as e precisaram se exilar do país. Com a proibição de peças clássicas e a repressão aos artistas, os atores e atrizes de teatro reagiram e se articularam promovendo atos de resistência. O AI-5 ficou marcado como o mais duro e com maiores impactos para a vida nacional.

A educação brasileira, alvo da ditadura, foi profundamente afetada por diversos ataques durante esse período. Uma das primeiras ações após o golpe foi o ataque à sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), que foi invadida, saqueada e queimada. A organização estudantil representava uma ameaça para o governo militar, pois desde sua fundação participava ativamente das causas políticas e defendia uma reforma universitária bem diferente da proposta defendida pelos militares. Sanfelice (2015, p. 133) esclarece que “a Universidade de Brasília, ainda em processo de implantação, foi invadida em 09 de abril, por

²⁵ Pelego era a direção sindical de confiança do governo, uma forma do Estado controlar a entidade. No período da Ditadura Civil-Militar, muitos líderes sindicais eram indicados pelos militares e assim passaram a ser controlados por eles, não cumprindo seu papel de luta e resistência.

²⁶ Chico Buarque, por exemplo, lançou mão de uma estratégia icônica para ludibriar a censura no período da ditadura usando o pseudônimo de Julinho da Adelaide, para compor e divulgar suas canções. Brauner (2005, p. 1) relata que “Chico Buarque escondeu-se por detrás de Julinho da Adelaide para fazer com que suas músicas passassem pelo crivo da Censura durante os anos de 1974 e 1975”. Sob essa alcunha compôs músicas denúncia tais como: *Acorda Amor* (1974), *Jorge Maravilha* (1974) e *Milagre Brasileiro* (1975).

tropas que a vasculharam por completo. Foi apresentada uma lista de professores a serem aprisionados e isso se efetivou com alguns”.

No entanto, os ataques à UNE não vieram somente por meio de agressões físicas. Em novembro de 1964, foi criada a Lei Suplicy (conhecida como lei da mordação), que estabelecia, entre outras coisas, a ilegalidade da União Nacional dos Estudantes, o fim da organização política entre os/as estudantes e a criação de novas entidades, como os Diretórios Acadêmicos, que eram de total controle das autoridades universitárias. Aranha (1996, p. 211) explicita que:

Em 1967 a ditadura coloca fora da lei as organizações consideradas subversivas, como a UNE (União Nacional dos Estudantes). A intenção é evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do DA (Diretório Acadêmico), restrito a cada curso, e do DCE (Diretório Central dos Estudantes), para cada universidade. É proibida qualquer tentativa de ação política: ‘Estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar’.

Já no primeiro ano da ditadura houve uma série de acordos entre o MEC e a Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que só em 1966 se tornaram públicos. Tais acordos foram muito criticados pela UNE, pois tinham por objetivo um projeto completo de reestruturação da educação brasileira, visando a implementação do modelo americano de educação no Brasil. Essa agência auxiliava os países subdesenvolvidos com recursos técnicos e financeiros. Seu foco era a reforma universitária, tendo a privatização, a formação de mão de obra e o silenciamento dos estudantes como principais ações. Os acordos previam também as reformas de 1º e 2º graus, implementadas pela Reforma 5.692/71, que modificou a LDB de 1961, configurando a nova educação brasileira.

Sabe-se que quando um país perde o seu regime democrático e entra em outra forma de governo que não seja a democracia e no caso do Brasil foi um golpe militar, o local de se inculcar uma ideologia a favor do regime seria a educação. Evidente que, os meios para se fazer essas mudanças, seria criar uma lei que desse autonomia para o sistema instalado fazer suas alterações, dentro da ótica militarista e dessa forma, fortalecer o processo de alienação da massa (CORDEIRO, 2019, p. 138).

Foi nessa perspectiva que a reforma de ensino Lei n.º 5692 de 1971, imposta pelo governo militar, apresentou mudanças na educação brasileira e, dentre elas, as mudanças no ensino de 1º e 2º graus. De acordo com Romanelli (1986, p. 253), “[...] o que a lei propõe, como inovação mais substancial pode ser resumido nos seguintes itens”:

- 1- a extensão da obrigatoriedade escolar;
- 2- a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas;
- 3- a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo;
- 4- a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas;
- 5- a profissionalização, em nível médio;

- 6- a cooperação das empresas na educação;
- 7- a integração geral do sistema educacional desde o primeiro grau até o superior.

Com a nova legislação, o ensino de 1º grau passou a ser obrigatório dos 07 aos 14 anos, extinguindo os exames admissionais realizados na passagem do ensino primário para o ginásio. O Ensino de 2º grau passou a ser profissionalizante, visando a habilitação profissional e a qualificação para o trabalho. As Escolas Normais, antes responsáveis pela formação de professores/as para o antigo ensino primário, foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau: “o antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147), resultando num quadro de precariedade. Essas mudanças vieram com um subterfúgio de que seria uma forma de alcançar a igualdade social e oportunizar que todos tivessem acesso à escola. Germano (1990, p. 240) afirma que:

A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento de diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados ‘centros cívicos escolares’, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais.

Fica evidente o interesse em estabelecer políticas educacionais que fossem ao encontro do governo ditatorial e dos interesses do capital, no sentido de formar mão de obra qualificada para as empresas, atendendo ao modelo econômico, na lógica da teoria do capital humano²⁷. No artigo 5º, parágrafo 2, alínea “b” da Reforma de 1971, encontramos “que a parte de formação especial de currículo: b) será fixada quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”. Reforça-se então a educação em favorecimento ao mercado de trabalho, aumentando ainda mais a dualidade educacional nas políticas educacionais brasileiras. Aos pobres, o ensino profissionalizante e o ingresso no mercado de trabalho, enquanto a elite continuava com o privilégio do ensino propedêutico e do acesso às universidades, preferencialmente as públicas. Aranha (1996, p. 216) afirma que

[...] a escola da elite continua propedêutica, enquanto as oficiais rarefazem seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando da formação geral. De forma mais grave ainda persiste a questão da seletividade, já que a elite, bem-

²⁷ Essa teoria afirma que investir na educação torna os indivíduos mais aptos e produtivos para o mercado de trabalho, favorecendo o crescimento do país e consequentemente o progresso econômico. Seu principal representante é o economista estadunidense Theodore Schultz (1902-1998).

preparada, ocupa as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não consegue desfazer o dualismo.

As mudanças também aconteceram na organização curricular: disciplinas como Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Religião (facultativa para o/a estudante) passaram a ser obrigatórias, conforme artigo 7º da Reforma, em seu artigo 4º, a LDB/1971 definia que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971, n. p.).

O Parecer n.º 853, aprovado em 12 de novembro de 1971, estabelece, para o núcleo comum, a classificação tríplice: (a) Comunicação e Expressão, (b) Estudos Sociais e (c) Ciências, aglutinando algumas disciplinas, como é o caso de História e Geografia, que passam a ser denominadas Estudos Sociais no ensino primário. A disciplina de Filosofia foi retirada do currículo escolar por representar uma ameaça, trazendo para o debate questões e reflexões acerca da sociedade. Em seu lugar, colocaram a Educação Moral e Cívica com uma perspectiva totalmente ideológica, com o propósito de reforçar as ideias impostas pelo governo. Porém, conforme Aranha (1996, p. 215), “podemos dizer que a reforma não só foi um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira”.

No Brasil, nesse período, introduziu-se a tendência tecnicista na educação. Implementou-se uma concepção de educação voltada para o modelo empresarial, favorecendo o sistema capitalista. Para Aranha (2016, p. 213, grifos da autora),

Um dos objetivos teóricos dessa linha é, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico.

O professor, para o tecnicismo, é um executor de tarefas, e aos técnicos cabia a função de planejamento e controle. A Supervisão Escolar, enquanto profissão, foi concebida nesse cenário, com uma função técnica especialmente designada para acompanhar o planejamento e controlar o trabalho do professor. Para Santos (2007, p. 114), “[...] o serviço de supervisão passou a preocupar-se com a divulgação dos meios, recursos e estratégias tecnicistas, com o treinamento de professores para utilizarem adequadamente os recursos e, principalmente, com a mensuração dos resultados obtidos”. Todavia, a autora (2007) relata que exercer esse papel não trouxe novas críticas à supervisão, uma vez que ela já havia sido criticada pela divulgação de técnicas de treinamento da aprendizagem em outros períodos. De

acordo com Aranha (1996, p. 183, grifos da autora), “[...] a tendência tecnicista privilegia as funções de *planejar, organizar, dirigir e controlar*, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho”.

Nesse mesmo período, o terceiro marco legal do curso de Pedagogia se dá com a aprovação do Parecer n.º 252/1969, que reformulou a estrutura do Curso de Pedagogia, estabeleceu também o tempo de duração, o conteúdo curricular, as disciplinas obrigatórias e organizou o curso em habilitações. Arantes e Gebran (2014, p. 283) explicam que

A estrutura curricular do curso foi dividida em duas partes: a comum, que era à base do curso, e a diversificada, que oferecia diversas habilitações de duração plena, compostas por Magistério das disciplinas pedagógicas na Escola Normal, Orientação Educacional; e de curta duração, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As habilitações passaram a compor a parte final na estrutura do curso de Pedagogia, ao contrário do formato anterior composto por bacharelado e licenciatura.

Esse parecer definia quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional. Instituiu-se, assim, a profissionalização da Supervisão Escolar,

Com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para constituir-se uma atividade com o status de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte, gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional (SAVIANI, 2015, p. 31).

O artigo 33 da Reforma n.º 5.692/1971 regularizou a presença dos especialistas em educação nas escolas, dando origem à polêmica da divisão do trabalho no ambiente escolar. O fato da profissionalização do/a supervisor/a escolar ter ocorrido no cenário da ditadura militar, influenciou diretamente sua formação, pois se apoiava em bibliografias americanas que enfatizavam uma atuação mais técnica e de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o que observamos na prática foi um conjunto de ações que não condizia com essa linha teórica. Por estar num momento político-administrativo demasiadamente controlador e centralizador, o/a supervisor/a escolar não tinha autonomia e sua atuação estava articulada as decisões tomadas de cima para baixo (por outras instâncias), desconsiderando as necessidades da comunidade escolar (SILVA, 2011).

As mudanças educacionais propostas para esse período foram pensadas por pessoas que não faziam parte da realidade escolar, ou seja, foram impostas de forma verticalizada, sem nenhuma participação de professores. Contudo, essas mudanças precisavam chegar às salas de aula e para isso precisavam de algum tipo de supervisão. A

formação totalmente apolítica e técnica fez, então, com que o/a supervisor/a escolar fosse o/a responsável por garantir que os professores implementassem as políticas educacionais daquele período de maneira acrítica.

Para Cardoso (2011, p. 91-92), “[...] todo ato que implica uma ação e supõe um valor tem um sentido político, ainda quando pretenda negá-lo: o apoliticismo é uma posição política que se define pela omissão, pela negação, pela ausência de se assumir como tal, mas que nem por isso deixa de ser política”. Sendo assim, coube a esse/a profissional controlar e vigiar o trabalho do/a professor/a, numa postura política de omissão e autoritarismo.

Esse sistema acabará levando o supervisor a exercer um papel controlador principalmente dos aspectos burocráticos da estrutura escolar. Um papel isolado e pouco motivador. Um papel de policial do sistema, pouco crítico e criativo, distante e antagônico à formação teórica que permeou sua especialização (SILVA, 2011, p. 29).

Nessa perspectiva foi que se constituiu o/a supervisor/a escolar, como um/a profissional que hierarquicamente se percebia acima dos/as professores/as, tendo por função vigiar e controlar o trabalho desses/as profissionais, pelo qual acreditava que qualificaria a prática pedagógica e para isso usava de uma postura autoritária e de distanciamento para com os/as professores/as. De forma muito arraigada, trazia consigo a figura do/a supervisor/a da área empresarial, burocrático e fiscalizador, reproduzindo a pedagogia tecnicista.

Santos (2007) se contrapõe à ideia da criação da Supervisão no período da ditadura para controle e fiscalização, pois afirma que o cargo técnico em educação teria sido criado 40 anos antes e já desempenhava essa função de controle. Acrescenta também que a fragmentação na formação dos especialistas teria tido a função de desarticular, impedindo a conexão dos afazeres e que “isso de forma alguma permite que os supervisores possam ser confundidos com ‘olheiros’ da ditadura” (SANTOS, 2007, p. 114).

Em síntese, a Supervisão Escolar, mesmo antes de ser assim denominada, teve uma longa trajetória até se constituir como profissão no final da década de 1960, como observamos, pelo número excessivo de leis, decretos e resoluções elaboradas ao longo dos anos que direcionavam sua ação e formação. Contudo, ela ficou marcada pelo papel de vigilância, controle e fiscalização do trabalho do/a professor/a, ainda presente na prática de alguns/algumas supervisores/as escolares, como visto no entendimento de muitos/as professores/as, dificultando e prejudicando a relação entre o/a supervisor/a, os/as professores/as e o fazer pedagógico da escola.

Diante de tal situação, acreditamos que é necessária uma ressignificação da Supervisão Escolar, por meio da superação do papel historicamente atribuído: “isto significa

supervisionar, em nome da educação, as condições políticas da autonomia pedagógica, ao invés de supervisionar, em nome do controle do sistema, a autonomia do educador” (BRANDÃO, 1988, p. 81).

2.3 RESSIGNIFICAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NA ESCOLA

Se as décadas de 1960 e 1970 foram importantes para a construção da Supervisão Escolar enquanto profissão, mais dissociada da ideia de inspeção escolar, mas ainda com uma conotação tecnicista e fiscalizadora do trabalho do/a professor/a, a década de 1980 foi um período de críticas à ação supervisora. Alonso (2003, p. 168) afirma que:

Na década de 80 especialmente, quando foi mais forte o chamado ‘movimento crítico’ da Educação, os ‘especialistas’ do ensino e, particularmente, o supervisor, permaneceram no centro da crítica, apontados como responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino.

As críticas permeavam a atuação do/a supervisor/a escolar, que era voltada para uma tendência tecnicista e reducionista da educação, também para a formação dos especialistas e suas habilitações, entendidas como uma fragmentação e hierarquização do trabalho. Rangel (2003, p. 71) considera que “como ‘especialista’, este supervisor estaria usando a técnica sem contexto, num tipo de setorização, que divide, desagrega, enfraquece a escola no seu interior e na relação com seu entorno [...]”; tais análises, nos anos 1980, instigaram inclusive a ideia da exclusão do/a supervisor/a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Retirou-se até mesmo a formação em Supervisão Escolar dos cursos de graduação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), transformando-a em possibilidade de especialização. A função supervisora, mesmo que de maneira precária, continuou sendo exercida por professores/as; entretanto ficou evidente a necessidade de um profissional especificamente habilitado (RANGEL, 2003), o que reforçou a importância de um/a profissional devidamente formado/a e habilitado/a para exercer a função.

Acreditamos que dentre as críticas voltadas à Supervisão Escolar, a que mais se destacava era autenticar, por meio de uma prática acrítica e uma atuação “neutra”, a construção de uma escola pública que reproduzia o conhecimento hegemônico, elitista e altamente excludente. Limitar a educação à função técnica, para Saviani (2019, p. 84), “[...] é

uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes”. A omissão perante a realidade na qual se encontravam foi um dos estopins para que se extinguísse ou para a tentativa de extinguir a existência do/a supervisor/a do campo educacional. De acordo com Rangel (2003, p. 71), “os problemas sociais reprimidos avolumam-se de tal forma que transbordam do sonho à realidade, provocando, nos anos 80, o movimento de transformação”.

Ao se opor à exclusão dos especialistas, Garcia (1986, p. 22) questiona: a quem interessaria acabar com a Orientação Educacional e a Supervisão Escolar, “[...] exatamente quando ambos, compreendendo como e porque foram criados, redefiniram seu papel, dando um sentido àquele para o qual foram criados?”. Para a autora, o interesse na extinção destes especialistas aconteceu a partir do momento em que assumiram o compromisso político com interesses populares e no “consenso entre orientadores e supervisores que sua função primordial é a mobilização da escola para a discussão política da prática pedagógica [...]”. Desta forma, para os quais serviu a criação da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar, também interessava sua extinção, uma vez que já não atendiam mais aos interesses daqueles que detém o poder, mas sim aos das classes trabalhadoras. Como resultado, esses especialistas foram responsabilizados pelo fracasso escolar.

Foi com esse movimento de transformação que, na década de 1990, buscou-se ressignificar a habilitação Supervisão Escolar e a percebê-la como um dos caminhos possíveis para a construção de uma escola democrática. O/A supervisor/a que fora visto/a numa perspectiva autoritária e, muitas vezes, com uma prática coercitiva sobre professores/as, passou a ser compreendido com uma nova concepção, que engloba um papel de mediação e articulação do processo pedagógico e como um “companheiro²⁸” dos/as professores/as a quem não cabe mais apontar equívocos e sim ajudar a construir caminhos. Alonso (2003, p. 168) elucida: “a década de 90 assiste à descoberta da supervisão, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas”.

Embora a concepção de Supervisão Escolar tenha passado por transformações, a ação supervisora não acompanhou instantaneamente essa mudança. A falta de formalização do próprio trabalho e o não se perceber parte do trabalho pedagógico, resultaram no não comprometimento com a prática pedagógica, o que acabou por dificultar a superação da imagem já consolidada do/a supervisor/a escolar. Para Freire (1988, p. 94, grifos do autor),

No momento que o supervisor ou supervisora tomam como objeto da sua Supervisão os aspectos mais formais, ou certos pormenores, da prática do seu companheiro, mas

²⁸ Termo inspirado em Freire (1988). Ao se referir à relação entre professor/a e supervisor/a, o autor utiliza o termo companheiro.

sem se comprometer com ela, então eu acho que aí os riscos para a burocratização da sua prática são enormes. Fazendo a indagação de outra forma: eu acho que não cabe ao supervisor fiscalizar a pontualidade do colega professor, os prováveis equívocos cometidos na prática do seu companheiro professor; mas, para mim, o que cabe é um esforço de avaliação da prática do educador: *com* ele eu até diria *com ele e com os educandos dele*.

Freire (1988) apresenta um outro aspecto do papel da Supervisão Escolar, que se contrapõe àquela figura de vigilância e controle e vai ao encontro de um profissional cada vez mais pertencente ao trabalho pedagógico. Cabe, nesse sentido, a crítica ao/à supervisor/a escolar que ainda restringe a sua ação ao burocrático da escola, abstendo-se do trabalho pedagógico. Comprometer-se com a prática pedagógica é perceber-se como parte do processo, é agir em colaboração com os/as professores/as, contribuindo com o pensar e o fazer pedagógico. Ressaltamos que a atuação do/a supervisor/a escolar é também um compromisso político, por tanto, é preciso tomar posição frente às questões educacionais.

Destacamos outros dois aspectos que Freire (1988) relaciona ao trabalho da Supervisão Escolar. Primeiramente, a educação enquanto um ato político por si só, e que assim entendida, não pode ser admitida como neutra. Neutralidade essa que Freire (1996, p. 112) compreende ser “coisa impossível, acinzentada e insossa”, e que é a maneira mais hipócrita de “lavar as mãos”. Diante desse imperativo proposto pelo autor (1996), qual é então a atribuição do/a supervisor/a escolar nessa perspectiva? Partimos da premissa de que um de seus objetos de estudo é o currículo e, sendo esse historicamente um instrumento de disputa de poder, é preciso que o/a supervisor/a não permaneça apenas como um/a executor/a das propostas oficiais, de forma a mediar esse processo entre as secretarias municipais e/ou estaduais e a escola.

É necessário ir além desse papel, no qual muitos se colocavam ingenuamente. É indispensável construir no espaço escolar, de forma coletiva, a reflexão e a análise crítica das diretrizes/propostas educacionais elaboradas e implementadas de cima para baixo. Fortalecer e colaborar com a autonomia da escola, trabalhar coletivamente e garantir a construção democrática do PPP possibilitam ao/à supervisor/a ascender da ingenuidade para a criticidade. Assim, ergue-se a possibilidade de superar as críticas sofridas na década de 1980: reproduzir a educação domesticadora e a hegemonia do conhecimento dominante favorecendo a classe burguesa. Portanto, torna-se viável voltar-se para a “utopia” na qual é possível uma educação libertadora para a transformação social. Saviani (2019, p. 85) compreende que “para que o supervisor ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação”.

A coerência entre o discurso e a prática também era fundamental para Freire

(1988). Indagações acerca da consistência entre o discurso político defendido e o realizado na prática era comum em seus escritos. No que tange a Supervisão Escolar, faz a seguinte afirmação: “quer dizer que se eu sou supervisor e faço um discurso democrático em torno da supervisão, eu devo experimentar o meu discurso e não usá-lo apenas como o pano-de-boca de uma prática que eu escondo” (FREIRE, 1988, p. 99). O autor fortalece a ideia do quanto é basilar na ação supervisora que teoria e prática estejam em acordo. Esses dois pontos levantados por Freire (1988), isto é, a educação enquanto ato político e a consistência entre discurso e prática, mostram a necessidade de ressignificar a figura do/a supervisor/a no espaço escolar enquanto um agente crítico, político e mobilizador da transformação social, “e isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 112).

No que se refere à legislação nos anos de 1990, foi promulgada na segunda metade da década a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No artigo 64, assim como no artigo 33 da LDB/1971, permanece a divisão das especializações e assegura que estas podem ser cursadas em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, Supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 51.).

Após a promulgação da LDB 9394/1996, foram iniciadas as discussões para a elaboração das diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia, sendo aprovadas somente no ano de 2006. Em dezembro de 2005, veio à lume o Parecer CNE/CP n.º 5 de 2005; entretanto, seu artigo 14 estava em desacordo com o que garantia a LDB/1996. Sobre esta questão Evangelista e Triches (2008, p. 2) explicam que:

[...] o artigo 14 do Parecer (BRASIL, 2005b, p. 24) ao indicar que a formação dos especialistas (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, entre outros) entraria em regime de extinção na graduação, devendo ocorrer na pós-graduação lato sensu, aberta para todos os licenciados, contrariava a Lei nº 9394/96, artigo 64, que garantia a formação desses especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou na pós-graduação lato sensu. Em razão dessa irregularidade legal o parecer retornou ao CNE para adequar-se, segundo despacho do Ministro da Educação, à citada lei.

Em 2006, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, quarto marco legal, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e fundamentou a formação do/a licenciado/a na concepção teórico-prática, investigativa e reflexivo-crítica. No que diz respeito à estrutura do curso, seu artigo 6º, estabelece que serão respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições e que constituir-

se-á de: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Quanto às habilitações, foram extintas do curso de Pedagogia; conforme o artigo 10, “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006, n.p.). Passaram as habilitações a partir de então a ser ofertadas em nível de pós-graduação.

O Parecer do CNE/CP n.º 3/2006 trouxe a emenda que retificou o artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n.º 5/2005. O texto que inicialmente se referia à formação para as habilitações, encontrava-se redigido da seguinte forma,

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei n.º 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.
Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 2005, n.p.).

No Parecer CNE/CP n.º 3/2006, a redação foi modificada ficando da seguinte forma:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n.º 9.394/96.
§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n.º 9.394/96. (BRASIL, 2006, n.p.).

Evangelista e Triches (2008) ressaltam a importância da pressão exercida pelas associações de especialistas. Embora, tenha-se alcançado uma vitória ao garantir que o curso de Pedagogia continuasse a formar os/as profissionais do artigo 64, essas seguiram sendo oferecidas também em nível de pós-graduação e estendidas aos demais licenciados, extinguindo o modelo de organização da formação nas habilitações.

Com a abertura para as licenciaturas e a reformulação do curso de Pedagogia, perdeu-se também a identidade dos especialistas em educação destinados a cumprir funções de Supervisão, Orientação e Administração, o que resultou na entrada de outros profissionais exercendo as mesmas funções, como os casos do Coordenador Pedagógico e do Assistente Técnico Pedagógico (ATP), no Estado de Santa Catarina.

Iza *et al.* (2014, p. 275) explicam que “em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições”. Com as habilitações não mais restritas ao curso de

Pedagogia, os especialistas deixam de ter uma representação comum. Profissionais de diferentes licenciaturas e com processo histórico de formação distintos passaram a exercer a mesma profissão por meio de uma pós-graduação *lato sensu*, além dos novos cargos que foram criados com atribuições bem semelhantes, mas que descaracterizaram e extinguíram a Supervisão Escolar. Exemplificamos com a Coordenação Pedagógica, que em muitas realidades, unifica o trabalho das diferentes habilitações centralizando a função de supervisor/a escolar e orientador/a educacional num mesmo profissional. Já no caso do/a Assistente Técnico Pedagógico, de acordo com a Lei complementar n.º 668, de 28 de dezembro de 2015, encontram-se dentre suas atribuições:

Prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem;
Participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo;
Participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais (BRASIL, 2015, n.p.).

Ainda que o ATP apresente uma denominação diferente e que faça parte do Grupo de Apoio Técnico, a descrição de algumas de suas atribuições vai ao encontro das atribuições que historicamente são desempenhadas pela Supervisão Escolar. O artigo 4º do Decreto n.º 1.061, de 14 de fevereiro de 2017, publicado pelo estado de Santa Catarina, corrobora com essa ideia, ao afirmar que:

Art. 4º - as unidades escolares em que não houver servidores ocupantes do cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional), a Coordenação Pedagógica será exercida pelos ocupantes do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (SANTA CATARINA, 2017, n.p.).

Diante dessa nova configuração que se estabelece a criação de cargos para possível substituição do/a supervisor/a escolar, no entanto, qual seria o papel desse especialista no atual contexto escolar e em que se diferencia dos demais? Ao indagar sobre qual seria a atribuição do/a supervisor/a escolar na educação, o documento “Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/as Profissionais da Educação”, produzido pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis, confere pelo menos 18 atribuições²⁹ a este profissional. Dentre elas, destacamos duas, a de número 1 e a de número 14, por acreditarmos que elas são um diferencial na prática pedagógica desse/a profissional:

1. Contribuir para o acesso e permanência do/da estudante na Unidade Educativa,

²⁹ Conferir texto organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos. *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação*. Publicado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis em 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.07.03.a4d4e13e18ff0703794aa8927245f059.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

intervindo com sua especificidade de mediador da ação docente no currículo, mobilizando os/as professores/as para a qualificação do processo ensino e aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas, do horário escolar, listas de materiais e de outras questões curriculares;

14. Subsidiar o/a professor/a no planejamento da ação pedagógica, para o alcance da articulação vertical e horizontal dos conteúdos, metodologia e avaliação, redimensionando, quando necessário, o processo ensino e aprendizagem. (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 164).

Percebemos, por estas duas atribuições em destaque, que nessa rede municipal de ensino o/a supervisor/a escolar é um/a articulador/a, mediador/a da ação pedagógica e que cabe a esse/a profissional subsidiar os/as professores quanto ao currículo, conteúdos, planejamento, metodologia e avaliação. Essa nova dimensão da atuação desse profissional muito se difere da caracterização “como elemento de fiscalização e controle da produção, a partir de uma relação vertical de autoridade e submissão” (SANTOS, 2012, p. 146) a que a profissão de supervisor/a escolar esteve relacionada durante seu processo histórico de constituição e até mesmo depois da profissionalização, no período da ditadura civil-militar. Assim como também não cabe mais a hierarquia verticalizada entre o/a supervisor/a escolar e o/a professor/a.

Soares e Silva (2016, p. 281) consideram que “um bom supervisor escolar deve servir de referência frente ao grupo de trabalho, frente a todos os envolvidos no dia a dia da escola”. Ainda que não concordemos com a expressão “um bom supervisor”, pois nos remete a um pensamento maniqueísta, em que se é bom ou ruim, desconsiderando o processo de aprendizagem e de formação constante que é parte do desenvolvimento profissional. Os autores trazem a percepção do/a supervisor/a como um/a profissional de referência na escola, talvez pela proximidade com que deve ter com os/as professores/as servindo inclusive como um elo entre professores/as e direção.

Acrescentam que ao/a supervisor/a escolar cabe ser “[...] observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, ter muita paciência e muito senso de justiça” (SOARES; SILVA, 2016, p. 281). Com esta afirmação, os autores traçam o perfil de como deveria ser esse/a “bom” profissional, focando principalmente no aspecto comportamental. A atuação desse/a profissional não pode estar associada somente a uma lista de características, antes é preciso entender que o/a supervisor/a é um/a educador/a e que a sua formação perpassa por caminhos que buscam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a construção coletiva de uma escola inclusiva, democrática, libertadora e não ao condicionamento de atitudes.

A atuação da Supervisão Escolar na construção de uma escola democrática passa por se despir da superioridade, do autoritarismo e do controle do trabalho do/a professor/a, a fim de edificar uma prática libertadora³⁰. As relações no contexto escolar implicam estar fundamentadas no diálogo, no qual faz parte o ouvir e ser ouvido: “assim, o supervisor deve ser ouvido, pois há de ter o que dizer, no sentido da orientação, da ajuda, da assistência que dele é esperada” (CARDOSO, 2011, p. 122). Desta forma, a comunicação dialógica é fundamental para a construção de uma educação libertadora e de uma práxis democrática. Acreditamos que ultrapassar a individualidade e tornar as relações mais humanas nos aproximam dessa escola que tanto buscamos. Cardoso (2011, p. 122, grifos do autor), argumenta que

A estratégia democrática contribuiria, assim, para uma ação e *práxis* supervisoras libertadoras e não castradoras das potencialidades dos indivíduos em todos os níveis de atuação, que, para além do tecnicismo, enseja a crítica e a criação, a reflexão e a ação nos limites e no alcance de cada um.

Uma Supervisão democrática contribui para a transformação da sociedade, por meio da garantia de uma educação de qualidade, servindo às necessidades e interesses das classes trabalhadoras, propondo uma formação crítica e libertadora. Saviani (2019, p. 88) ajuda a compreender que “a atividade educativa e, conseqüentemente, a ação do supervisor educacional que se pretenda humanizadora e includente deverá se mobilizar na direção da superação da ordem existente tendo em vista a construção de uma nova sociedade”.

Esta seção apresentou a Supervisão Escolar em seu processo histórico, desde a sua profissionalização, contextualizando o período, e estendendo-se às décadas seguintes. Essas décadas abriram novas perspectivas, passando de uma atuação voltada ao controle e fiscalização para uma prática pedagógica centrada na articulação, na mediação e nos processos de ensino e aprendizagem. Na seção seguinte, a intenção é contextualizar o campo da pesquisa, abrangendo desde o município de Florianópolis até as escolas.

³⁰ Remetemo-nos a ideia de Paulo Freire, concebendo a educação como uma forma de libertação das classes oprimidas. Os temas políticos e sociais são centrais na educação libertadora.

3 CARACTERIZANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)

Esta seção tem por objetivo apresentar as escolas participantes da pesquisa que ora se apresenta. Para tanto, retratamos o município onde estão localizadas e a Rede de Ensino em que estão inseridas. Nesta primeira subseção, trazemos os aspectos físicos e os humanos com o intuito de mostrar a realidade do município de Florianópolis sob a perspectiva dos seguintes campos: saúde, trabalho e rendimento (salário médio mensal) e educação. Descrevemos também sobre a RMEF e a forma como está organizada e estruturada a formação continuada. Ao final, descrevemos as escolas, baseando-nos em dados contidos no PPP que nos permitiram entender um pouco do contexto de cada uma delas.

3.1 ASPECTOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e está localizada na Região Sul do Brasil. A Figura 1 mostra a localização do município de Florianópolis no estado de Santa Catarina.

Figura 1: Localização do município de Florianópolis no estado de Santa Catarina

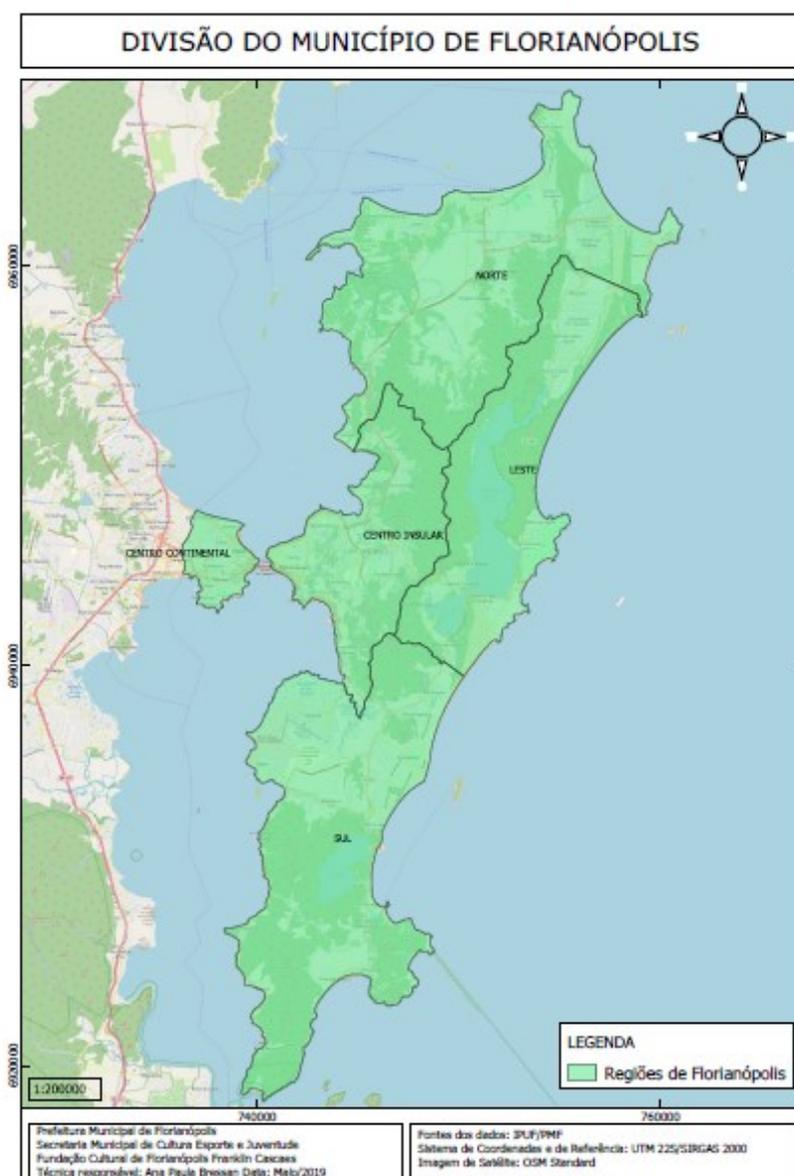


Fonte: <https://www.google.com/maps>.

De acordo com dados do IBGE, a população estimada para o ano de 2021 era de 516.524 pessoas; no censo de 2010, Florianópolis possuía 421.240 pessoas. Geograficamente, sua configuração está dividida entre a parte continental e a parte insular, denominada Ilha de Santa Catarina. O município se divide em 5 regiões e possui 131 localidades pertencentes aos

13 distritos de Florianópolis³¹, a maior parte territorial se encontra na Ilha, sendo 674,844 Km², de acordo com dados do IBGE de 2021. O censo de 2010 constatou que “[...] 87.8% de domicílios [possui] esgotamento sanitário adequado, 32% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 54.4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio)”³². A Figura 2 apresenta a divisão do Município de Florianópolis.

Figura 2: Divisão do Município de Florianópolis.



³¹ Dados obtidos em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_10_2018_14.08.43.53ea94ec5d4105a45e5483053cca02fb.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

³² Dados obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2022.

³³ Imagem obtida do Site da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2019_9.19.01.7e0205402b79024ee5b382d5f911ac7c.pdf. Acessado em 25 jun. 2022.

Em conformidade com as informações do *site* da Secretaria Municipal de Turismo, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, “Florianópolis tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo”³⁴. Quanto aos atrativos turísticos, destacam-se, além das praias, as localidades onde se instalaram as primeiras comunidades de imigrantes açorianos e o centro histórico do município.

Na área da saúde, o IBGE (2020, n.p.) revela que “a taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 7,78 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0,1 para cada 1.000 habitantes”³⁵. Se comparado aos outros municípios do estado, Florianópolis fica nas posições 149 de 295 e 257 de 295, respectivamente (IBGE, 2020). Em comparação às cidades brasileiras, posiciona-se em 3.306 de 5.570 e 4.734 de 5.570, nessa ordem (IBGE, 2020).

Com relação ao trabalho e rendimento, “o salário médio mensal era [em 2019] de 4,5 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 65,8%” (IBGE, 2019, n.p.). Comparado a outros municípios de Santa Catarina, Florianópolis ocupava em 2019 as mesmas posições 1 de 295. Já nacionalmente, encontrava-se na posição 11 de 5570 e 21 de 5570, respectivamente (IBGE, 2019). Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, havia 24,6% da população nessas condições. Economicamente, o Produto Interno Bruto (PIB) “per capita” é de R\$ 43.842,54 (IBGE, 2019)³⁶.

Nos aspectos educacionais, a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade, faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental, era de 98,4 % no ano de 2010, comparando a outros municípios do país, a capital catarinense ocupava a 1440º posição de 5570º e no estado 137º de 295º. No que condiz ao desempenho escolar no Ensino Fundamental da Rede Pública, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2021³⁷ foi de 5,8 nos anos iniciais, superando o índice nacional, e dos anos finais de 4,9, igualando-se ao índice nacional. Outros dados importantes que caracterizam a educação do município estão dispostos na Tabela 1, que apresenta dados referentes ao Ensino Fundamental no município de Florianópolis.

³⁴ Dados obtidos em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/index.php?cms=historia&menu=6&submenuid=571>. Acesso em: 25 jun. 2022.

³⁵ Dados obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2022.

³⁶ Dados obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2022.

³⁷ Dados obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama> e <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Tabela 1: Dados do Ensino Fundamental no município de Florianópolis

Matrículas no Ensino Fundamental [2021]	55.370
Docentes no Ensino Fundamental [2021]	3.206
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental [2021]	138

Fonte: IBGE (2022).³⁸

Essas informações sobre Florianópolis, em especial os dados sobre a educação, têm por intuito mostrar o contexto mais amplo no qual as escolas participantes deste estudo estão inseridas, conhecendo um pouco da realidade do município.

3.2 ASPECTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (RMEF)

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) atende crianças, adolescentes e adultos por meio da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escolas estão distribuídas pelas 05 regiões do município, sendo que o maior número de instituições da Educação Infantil e de polos da EJA encontra-se na região central, e do Ensino Fundamental na região norte do município, como mostra a Tabela 2, que trata do número de escolas por segmento e a Tabela 3, que aborda a quantidade de estudantes e turmas da RMEF.

Tabela 2 – Número de escolas por segmento³⁹

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	
Segmentos	Número de Unidades Educativas
Educação Infantil	86 da RME e 12 unidades parceiras/conveniadas
Ensino Fundamental	38 ⁴⁰
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	11 sedes e 15 polos (26 localidades)

Fonte: Gerência de Formação Continuada da RMEF (maio 2022).

Tabela 3: Quantidade de estudantes e turmas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis		
Segmentos	Número de Turmas	Número de Estudantes Cursando
Educação Infantil (Creche)	577	9.571
Educação Infantil (Pré-Escolar)	322	8.435
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	462	11.632
Ensino Fundamental (Anos Finais)	291	8.666
Educação de Jovens e Adultos	63	1.294
Total	1715	39.598

Fonte: Sistema de Gestão Educacional On-Line da Secretaria Municipal de Educação (abr. 2023).

A RMEF possui um total de 5.984 profissionais, dos quais 2.327 são

³⁸ Dados obtidos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 22 jun. 2022.

³⁹ A Secretaria Municipal possui também instituições parceiras/conveniadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

⁴⁰ Dez Unidades Educativas possuem Educação Infantil vinculadas.

professores/as, sendo que 987 atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Acrescenta-se a esse número, 1.334 professores/as auxiliares de ensino⁴¹, profissionais que têm entre suas funções a responsabilidade de substituir os/as professores/as quando estes/as precisam se ausentar da escola⁴². Diferente de outras redes de ensino, a RMEF comporta em seu quadro de profissionais os/as Especialistas em Assuntos Educacionais (equipe pedagógica). Faz parte desse grupo: supervisores/as escolares, orientadores/as educacionais e administradores/as escolares. Historicamente, consta que a presença dos/as primeiros/as especialistas na Rede se deu na década de 1970, mas foi somente a partir de 1985, quando se alcançou a condição de Secretaria Municipal de Educação (SMEF), que estes/as profissionais foram incorporados/as ao quadro do magistério por meio do Estatuto do Magistério Público⁴³. Em 1986, nesse contexto, realizou-se o primeiro concurso público para ingresso destes profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2016b).

No ano de 1998, os/as supervisores/as escolares também foram inseridos na Educação Infantil, tendo em vista a necessidade de que o trabalho pedagógico fosse coordenado nessa etapa de ensino. Como um dos propósitos iniciais, essa coordenação promoveria a articulação entre o PPP, o planejamento e os processos formativos (FLORIANÓPOLIS, 2016b). Para Barcelos (2014, p. 180)

A inserção da supervisão na educação infantil é um dado relevante, pois potencializa a ampliação do quadro de especialistas e, de modo específico, do supervisor na rede pública municipal de ensino de Florianópolis, uma vez que o número de unidades educativas nesta etapa é superior à de ensino fundamental.

É interessante acrescentar que a partir da Lei complementar n.º 636, de 25 de abril de 2018, os/as Especialistas em Assuntos Educacionais passaram a ter direito à substituição em caráter temporário. Esse, sempre foi um ponto polêmico entre os/as especialistas, dividindo opiniões. Sabemos da importância da equipe pedagógica e o quanto a ausência

⁴¹ Dados obtidos por meio do contato com a Gerência de Formação Continuada da RMEF.

⁴² Atribuições Sumárias do Cargo: Elaborar planos de trabalho específicos aos grupos/turmas/estudante(s) de atendimento; elaborar relatórios periódicos sobre as atividades desenvolvidas e as metas e objetivos alcançados; participar de reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, grupos de formação continuada em serviço, colegiados de classe, assembleias de pais dentre outros eventos de caráter político-pedagógico; auxiliar os professores e substituí-los em suas ausências e/ou hora-atividade; auxiliar a equipe pedagógica e direção na organização de questões pedagógicas e administrativas; comprometer-se com práticas pedagógicas que atendam as demandas surgidas no cotidiano da Unidade Educativa; seguir o proposto pela Unidade Educativa e seu respectivo calendário; desenvolver atividades de acordo com a organização da Unidade Educativa e as diretrizes curriculares em vigor; assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, famílias e profissionais da educação; zelar pela aprendizagem dos estudantes (PMF, Edital n.º 003/2019, n.p.). Disponível em: http://florianopolis.fepese.org.br/?go=download&arquivo=CONCURSO_PUBLICO_EDITAL_003_2019_MAGISTERIO.pdf&inline=1. Acesso em: 13 abr. 2022.

⁴³ O Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis estabelece as normas especiais sobre o regime jurídico do Magistério do Município de Florianópolis.

desses/as profissionais na escola interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. Todavia, é desafiador que um/a profissional consiga desenvolver um trabalho pedagógico consistente e familiarizar-se com a realidade em que a escola está inserida em um curto período naquele ambiente. Aspectos que precisam ser analisados, inclusive como pauta de formação continuada.

O artigo 71, em parágrafo único, que trata sobre o afastamento dos/as especialistas orienta que poderá ocorrer por: “[...] gozo de licença prêmio, licença para tratamento de saúde, licença para tratar de interesses particulares, aposentadorias, afastamento para curso de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação e licença de gestação” (FLORIANÓPOLIS, 2018). Cabe salientar que, o mesmo artigo traz como indispensável a formação profissional com habilitação específica, ou seja, garante que sejam contratados/as apenas profissionais com formação nas devidas habilitações para atuar nessas funções.

A Tabela 4 a seguir mostra o cargo e o número de profissionais Especialistas em Assuntos Educacionais que exercem seus cargos na RMEF.

Tabela 4: Especialistas em Assuntos Educacionais da RMEF

Categorias	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Órgão Central		Total
	Efetivo	Substituto	Efetivo	Substituto	Efetivo	Substituto	
Administrador Escolar	1		28	9	2	-	40
Orientador Educacional	-	-	55	24	3	-	82
Supervisor Escolar	74	26	34	8	3	-	145
	75	26	117	41	8	0	

Fonte: Gerência de Formação Continuada da RMEF (novembro 2022).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (DCRMEF) estabelecem que nos documentos que formam a trajetória da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (SMEF), na Educação Infantil estão estabelecidos os referenciais para essa etapa; destacam-se entre eles: “o binômio educar e cuidar; os princípios pedagógicos para a Educação Infantil; as diretrizes da ação pedagógica; e a função social das instituições de educação Infantil no município” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 26). No que tange ao Ensino Fundamental, consta nas Diretrizes que se tem “assumido protagonismo na organização dos tempos e espaços do EF, desenvolvendo processos formativos e avaliativos para professores e estudantes, objetivando sempre garantir o sucesso do processo de escolarização” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 26).

A EJA é ofertada a partir da década de 1970 no município de Florianópolis e desde então vem se ajustando à legislação e se aprimorando quanto às estruturas organizativa

e pedagógica. Desde 2001, tem como princípio educativo a pesquisa. A EJA, na RMEF, está regulamentada pela Resolução n.º 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 243-244). A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2016c, p. 240), ressalta que ofertar a EJA é “transformar vidas, elevando a autoestima, resgatando a dignidade, fortalecendo a cidadania”. A SMEF também oferta educação formal nas modalidades de Educação Especial⁴⁴ e Educação à Distância.

Quanto à Educação Especial, a partir do ano de 2001 a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis deu início ao processo de revisão e reestruturação dessa modalidade, com intuito de se adequar aos novos tempos de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 27).

Sobre a Educação à Distância, em nota de rodapé, as DCRMEF estabelecem que:

A modalidade Educação à Distância (EAD) refere-se à formação inicial, continuada e pós-graduação lato sensu. Quando se trata dos processos de formação inicial, especialização e cursos de extensão a modalidade EAD é ofertada com cursos abertos a comunidade, promovidos por Instituições de Ensino Superior, vinculados a Universidade Aberta do Brasil, que são desenvolvidos no Pólo UAB Florianópolis, mantido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. Já a formação continuada na modalidade EAD fica sob a coordenação da Gerência de Formação Permanente vinculada à Secretaria Municipal de Educação e é voltada aos profissionais da rede (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 26).

A SMEF tem, como consta em seu *site*⁴⁵, a missão de “Oportunizar a aprendizagem de qualidade e a formação integral do estudante, com os profissionais da educação, as famílias e a sociedade de forma participativa e plural”; e a visão de “ser uma rede de ensino público municipal inovadora com qualidade social da educação, gestão e práticas pedagógicas humanistas”. Os programas e projetos educacionais, relacionados pela SMEF em seu *site*, que fazem parte da RMEF são: Primeiros Socorros, Escola Aberta, Bombeiro Mirim, Projeto Escola Sustentável, Floripa Letrada, Escola do Mar, Educando com a Horta Escolar e Saúde na Escola.

As DCRMEF entendem a Educação Básica como um direito de todos e que precisa contemplar duas dimensões: “uma educação comum que necessariamente precisa ser acessível a todos, e o respeito à diferença, que demanda objetivamente, identificar que para tornar o comum acessível para sujeitos diferentes, necessita construir caminhos alternativos” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11). Quanto ao currículo, as DCRMEF propõem a construção

⁴⁴ O jornal Diário Catarinense, com data de 05 de fevereiro de 1987, traz a lista de aprovados no Magistério de Florianópolis em que consta o cargo de Dificuldade de Aprendizagem. Foi nesse formato que a Educação Especial iniciou na RMEF. Posteriormente, a modalidade foi reestruturada, de acordo com a legislação, até chegar na organização atual.

⁴⁵ Prefeitura Municipal de Florianópolis. [*site*]. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php>. Acesso em: 15 abr. de 2022.

de um currículo integrado, pautado nas áreas de conhecimento, priorizando o trabalho integrado e rompendo com as fronteiras disciplinares. Foi a partir da implementação e das proposições das DCRMEF que se deu a atualização da *Proposta Curricular do Ensino Fundamental da RMEF*.

A *Proposta Curricular* (2016), que abrange também as modalidades da EJA e da Educação Especial da RMEF, é o resultado “[...] de estudos, debates e socialização de experiências realizadas nos grupos de formação continuada dos/das profissionais da educação [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 13). O documento busca manter a filiação histórico-cultural e de abordagens críticas em educação, contemplando também abordagens pós-críticas em atenção aos desafios atuais. Tem enfoque na pesquisa como princípio educativo, especificamente na EJA, como já mencionado. Destacamos que a formação humana integral está presente em todas as discussões da proposta.

A RMEF, no que se refere ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, possui também outros três documentos que orientam e contribuem para as reflexões e as práticas pedagógicas no espaço escolar: *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*, *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação* e *Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em Compartilhamento*⁴⁶.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, *locus* desta pesquisa, em sua *Proposta Curricular* afirma que:

[...] a proposta de formação continuada se concretiza no diálogo, que não ignora as deliberações no plano macroeducacional, mas também contempla especificidades das unidades. A SMEF, unidades educativas e profissionais da educação constituem um uno, a RMEF, sendo todos corresponsáveis na efetivação de uma formação de qualidade, imprescindível para o êxito dos/das estudantes em sua trajetória escolar (FLORIANÓPOLIS, 2016c, p. 51).

No documento intitulado *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação* está posto o que:

⁴⁶ Os documentos poderão ser encontrados no *site* da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=12&submenuid=253>. Acesso em: 13 abr. 2022.

[...] são consideradas redes de formação continuada:

- os cursos de formação organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, nas modalidades presenciais e à distância;
- as formações realizadas nas unidades educativas;
- a socialização das boas práticas pelos/pelas profissionais da educação, especialmente em seminários, fóruns, congressos, cursos diversos e através da publicação de artigos, revistas, dentre outros;
- a formação individual dos/das profissionais em cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) ou até mesmo através da participação em palestras e seminários, a leitura de livros, o acesso ao teatro e ao cinema, dentre outros importantes espaços para refletir sobre sua prática e aperfeiçoar sua formação;
- a experiência educacional com os/as estudantes;
- a realização do Congresso de Educação Básica (COEB) que tem como objetivo promover a interlocução, o compartilhamento e a construção de conhecimentos entre os/as profissionais da educação (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 17).

No ano de 2009, com o comprometimento em alcançar as metas definidas em documentos oficiais e com os indicadores do município, foi criada a Gerência de Formação Permanente (GEPE)⁴⁷. A GEPE tem por objetivo promover a valorização e a reorientação da ação educativa. As suas atribuições perpassam pela articulação de cinco áreas estratégicas: Cursos de Formação Presencial e a Distância; Estágio Curricular Obrigatório; Pesquisa; Extensão e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (FLORIANÓPOLIS, 2016b). A GEPE tem como política fomentar uma educação de qualidade e tem a ação-reflexão-ação como um de seus princípios: “para a GEPE, as ações formativas são compreendidas como processos que possibilitam a apropriação e a ressignificação de conhecimentos [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 212).

Nesse sentido, a RMEF garante a formação continuada enquanto política e a assegura em seus documentos, assim como concebe de forma ampliada os espaços e tempos de formação continuada, considerando inclusive a escola como um espaço de formação. A portaria n.º 031/10, que define as diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da SMEF, estabelece que a formação permanente terá como objetivo valorizar e (re)orientar a ação educativa dos profissionais e que compete à Gerência de Formação Permanente em conjunto com as diretorias e gerências planejar, organizar, acompanhar e avaliar as ações desse processo. A formação poderá ser centralizada (articulada e planejada pela SMEF) ou descentralizada (desenvolvida a partir das demandas e expectativas educacionais das escolas); essa última precisa estar em consonância com o PPP e com as diretrizes e metas da SMEF. A portaria determina ainda que as formações podem ocorrer nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância.

⁴⁷ A partir da Lei Complementar n.º 596, de 27 de janeiro de 2017, passa a ser denominada Gerência de Formação Continuada.

A Portaria n.º 397/2018, publicada pelo município de Florianópolis, define as diretrizes para expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela SMEF. Por evento, de acordo com a portaria, entende-se as diferentes modalidades de formação continuada. O documento é válido, também, para as escolas e a RMEF conta com o Departamento de Apoio à Formação e Atividades Complementares para organização desses eventos. Salientamos que a portaria orienta e organiza os eventos, inclusive por meio da certificação, mas que respeita a autonomia das escolas para planejarem a formação continuada em conjunto com o coletivo e de acordo com as suas demandas. Para que a formação ocorra de forma descentralizada, é necessário que a escola apresente um projeto e siga as orientações das duas portarias supracitadas.

Ressaltamos que a hora atividade⁴⁸ é uma forte aliada para pensar e concretizar a formação continuada no espaço escolar. Possibilita a formação continuada por grupos e áreas, podendo ser usada como uma boa estratégia para grupo de estudos e oficinas, no entanto não é viável quando se pretende realizar com todos/as os/as profissionais. Prevista na LDB 9394/96, que traz no artigo 67 como dever dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 52), a implementação da hora-atividade ainda é um desafio em termos nacional. Para Furtado (2020, p. 27),

A hora-atividade é uma conquista histórica, porém sua implementação ainda está acontecendo no território brasileiro. Sendo a hora-atividade em tempo, um direito reconhecido recentemente, o seu trajeto até aqui é permeado de contradições e lutas que foram evidenciadas pelas pressões das professoras e professores em denunciar suas condições exaustivas de trabalho.

No município de Florianópolis, a hora-atividade está prevista no Estatuto do Magistério Público Municipal e disposta em seu artigo 38 da seguinte forma: “A jornada semanal de trabalho do Magistério é constituída de horas/aula e hora/atividade” (FLORIANÓPOLIS, 1986, n.p.). Todavia, a configuração como está hoje, de acordo com a Lei complementar 427, de 04 de abril de 2012, foi uma conquista da categoria, pois pouco mais de 10 anos a hora-atividade em tempo era restrita aos professores do Ensino Fundamental II e a alguns outros grupos, como equipe pedagógica e professores da Educação Especial. O direito à hora-atividade foi pauta das lutas e das greves da categoria com o

⁴⁸ Tempo (1/3 da carga horária total) destinado para atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, como: estudo, planejamento, pesquisa, atividades formativas, formação continuada, reunião com as famílias, participação em colegiados, reunião com a equipe pedagógica, entre outros.

Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), que também oferece formação continuada para os servidores municipais.

Ainda acerca do processo de formação continuada na escola, quando acontece, é comum que a equipe pedagógica e a direção assumam para si essa tarefa de pensar, levantar os interesses e as pautas necessárias, organizar o dia e o horário, entre outras funções que a formação requer.

Na RMEF, mais especificamente nas escolas de ensino fundamental, embora esta discussão ainda não tenha tido a importância que merece, talvez em função de uma política de centralização dos processos de formação que se fortaleceu a partir de 2005, este papel, sem dúvida, pode e deve ser desempenhado pela equipe pedagógica. O que exigirá, por parte deste grupo de profissionais (supervisor escolar, orientador educacional e administrador escolar), um debate mais aprofundado em torno desta temática, pois ela certamente tem implicações importantes para a definição e consolidação de seu papel enquanto articuladores e mediadores do trabalho pedagógico na/da escola (CARMINATI, 2017, p. 330).

Os desafios para que a formação aconteça no ambiente escolar existem, e pretendemos abordá-los mais adiante. Entretanto, é preciso evidenciar que essa não é uma temática presente nas formações centralizadas dos especialistas, em especial dos/as supervisores/as escolares do Ensino Fundamental. Pensamos que levá-la para o centro dos debates, ancorados/as em estudiosos/as do assunto, compartilhando as experiências e as possibilidades de consolidar práticas exitosas, contribuirá para que se amplie o número de escolas que promovem formação em seus espaços, bem como qualificará esse processo.

Diante do exposto, reforça-se a ideia da formação continuada centrada na escola como uma forma de proporcionar aos/às professores/as tempo e espaço para a reflexão da sua prática pedagógica, oportunizando o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico e a construção da sua identidade individual e coletiva. Sobre a questão, Freire (1996, p. 39) aponta que: “[...] na formação permanente⁴⁹ dos professores, o momento fundamental é o da reflexão da prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ou seja, para que a prática pedagógica seja qualificada, transformada, é premente o exercício antropológico; isto é, afastar-se para observá-la e refletir sobre ela. Para isso, é preciso estar disposto/a para a mudança.

⁴⁹ Para Freire (2020, p. 85), a melhora da qualidade da educação resulta da formação permanente dos/as professores/as. Para o referido autor, “[...] a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”.

3.4 APRESENTANDO O CAMPO DE ESTUDO: AS ESCOLAS⁵⁰

Esta pesquisa foi realizada em seis escolas⁵¹ da RMEF e tem como um de seus objetivos traçar o perfil dos/as professores/as participantes. Dessa maneira, é fundamental conhecer a realidade em que as escolas estão inseridas para melhor compreensão e interpretação das respostas, obtidas por meio dos questionários, e que serviram de base para traçar os perfis. Optamos por destacar a concepção de educação e/ou escola, a estrutura física e humana e as definições/orientações que estão postas no PPP sobre reunião pedagógica e formação continuada. Decidimos utilizar nomes fictícios para não expor as escolas.

Os dados mencionados foram retirados do PPP de cada uma das escolas participantes. Acreditamos ser o documento que melhor retrata o contexto escolar, já que é o documento orientador e organizativo dos processos educativos. Por meio dele, foi possível conhecer um pouco da história e da trajetória de cada instituição, assim como suas concepções e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2013, p. 12-13).

O PPP é um documento vivo, ou seja, faz parte da prática pedagógica, tem o “semblante” da comunidade escolar e por isso deve ser construído coletivamente, num processo democrático. É um documento dinâmico e não burocrático, estanque ou de “gaveta”. O PPP representa a autonomia da escola; por meio dele se pode propor uma nova organização pedagógica e a realização das mudanças necessárias sem que haja interferência externa. Para isso é preciso comprometimento e envolvimento de toda a comunidade escolar.

De acordo com Veiga (2013, p. 13), “[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”. Nessa perspectiva, a escola figura como um espaço de formação para a cidadania e isso exige a luta por uma gestão democrática, criação de instâncias deliberativas que representem os diferentes segmentos e a prática da participação coletiva. É preciso intencionalidade educativa voltada para “[...] a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 2013, p. 13).

⁵⁰ O número de estudantes e profissionais das escolas está sujeito a alteração durante o ano letivo.

⁵¹ O critério utilizado para a seleção das escolas foi o de maior número de matrículas por região.

Dentre os princípios orientadores da escola democrática, pública e gratuita, Veiga (2013) aponta: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Ao se referir à valorização profissional, a autora elucida que ela perpassa pela formação (inicial e continuada), condições de trabalho e remuneração. Quanto à formação continuada, Veiga (2013) afirma ser um direito de todos/a, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Para Veiga (2013, p. 20), a formação continuada e o PPP devem ter a escola como mote. Neste último, a formação continuada é estratégica, cabendo à escola:

- a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (VEIGA, 2013, p. 20).

Assim exposto, salientamos a importância de propiciar no espaço escolar condições formais para os processos formativos continuados, abordando temáticas que sejam, imprescindivelmente, demandas do próprio coletivo, a fim de que contribuam com o trabalho pedagógico da escola. Registrar no PPP da instituição, de forma organizada, como ocorre a formação continuada centrada na escola, é essencial para garantir esse espaço.

O Conselho Municipal de Educação (CME) do município de Florianópolis, por meio da Resolução n.º 1 de 14 de outubro de 2019, fixou normas e diretrizes para a elaboração do PPP e Regimento Interno das escolas que fazem parte do Sistema Municipal de Educação. No artigo 3º, a Resolução caracteriza o *Projeto Político-Pedagógico* “[...] como documento que revela a autonomia e autoria da respectiva Unidade Educativa no que se refere à constituição de sua identidade e de sua organização do trabalho pedagógico” (FLORIANÓPOLIS, 2019, n.p.).

A resolução estabelece que as unidades educativas públicas respeitem os princípios vigentes na legislação educacional nacional, bem como, as diretrizes, resoluções e as orientações curriculares vigentes direcionadas para o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis e as resoluções do CME de Florianópolis. Ainda de acordo com a Resolução, o PPP deverá considerar as orientações e legislações vigentes que se referem à educação inclusiva e às relações étnico-raciais, respeitando os princípios da diversidade e integralidade e atendendo as necessidades da comunidade escolar.

No 2º parágrafo do artigo 3º, estabelece-se que cabe à escola promover a participação da comunidade educativa na elaboração do documento, desde as discussões até a avaliação do projeto. Lembramos que a participação ativa, é parte da construção de uma

escola democrática, que tem como compromisso atender aos interesses coletivos. O artigo 4º institui que o PPP seja subsídio para a discussão, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto de gestão e do plano de trabalho, o que visa garantir uma gestão democrática, articulada, construída coletivamente e que respeite a identidade da escola. O artigo 5º estabelece que deve constar no documento, no mínimo, os seguintes elementos constitutivos: introdução; caracterização da unidade educativa; proposta pedagógica; metas/ações/atividade; indicadores educacionais; implementação/acompanhamento e avaliação; e atualizações. Enfatizamos que essa Resolução é base para a elaboração do PPP das escolas da RMEF.

Acreditamos que a construção do PPP é um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas e os atributos da escola, na busca dos melhores caminhos a seguir, de possíveis soluções e melhorias. Acentuamos que as instâncias deliberativas (APP, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil entre outros) são relevantes para promover e garantir a participação efetiva de todos/as os envolvidos/as, tornando o processo democrático e coletivo. Por fim, concordamos com Gadotti (2008, p. 92) quando pensa a escola como:

[...] um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela um lugar onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores, alunos, funcionários e diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação.

Partimos da concepção de que cada escola é única e que ela se constrói nas relações, sendo muito mais do que uma estrutura física. A escola é um espaço vivo, de luta, resistência e estudo, mas também é um lugar para “[...] se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver” (GADOTTI, 2008, p. 92-93).

Nesse sentido, abrimos espaço para compartilhar a caminhada significativa que a RMEF tem na educação especial; damos esse enfoque porque as seis escolas participantes da pesquisa possuem as chamadas salas multimeios, espaços em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), principal ação da educação especial. O atendimento é realizado em contraturno pelos/as professores/as da Educação Especial, responsáveis pela sala multimeios.

O AEE está centrado na dimensão da acessibilidade de forma a assegurar participação, atividade e interação no percurso de escolarização dos/das estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação. As

atividades desenvolvidas no AEE se diferem das atividades desenvolvidas na sala de aula (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 199).

As salas possuem mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Os/As profissionais que constituem esse grupo na escola são: Professor/a de Educação Especial, Professor/a Auxiliar de Educação Especial e, sempre que se faz necessário, Professor/a de Libras e Professor/a Auxiliar Intérprete Educacional. Essa infraestrutura visa garantir que todos/as os/as estudantes tenham direito à educação e acessibilidade por meio de diferentes recursos e estratégias que permitam a apropriação do conhecimento. A seguir apresentamos as escolas e os cenários, embasando-nos no Projeto Político-Pedagógico de cada uma.

3.4.1 A Escola “Maricota”

Localizada no norte da Ilha de Santa Catarina, traz em seu PPP (2020, n.p) que:

A escola deve ser um espaço para a formação de homens e mulheres conscientes de sua condição, com capacidade crítica para refletir e modificar a sociedade e a si mesmo, caso entenda necessário. Temos o entendimento de que a escola deve possuir um papel de referência nesse processo.

O Quadro 1 a seguir apresenta a Infraestrutura Física da escola “Maricota”.

Quadro 1: Infraestrutura Física da escola “Maricota”

Nome da escola	Infraestrutura Física	Quantidade
“Maricota”	Salas de aula	33 (10 salas de aula no anexo novo e as outras 23 salas de aula no prédio principal)
	Laboratórios de Ciências	02
	Laboratório de Geografia	01
	Laboratório de História	01
	Salas de Artes	02
	Laboratório de Matemática	01
	Laboratórios/Salas de Educação Física	02
	Salas com recursos voltados à inovação e tecnologias	03 (uma sala informatizada, uma sala Maker, um Laboratório de Linguagens).
	Bibliotecas	02
	Sala Multimeios	02
	Salas para atender as turmas de apoio pedagógico	03
	Refeitório	01
	Auditório	01 (para 300 pessoas)
	Cozinha,	01
	Sala da administração escolar,	01
	Ginásio de esportes	01
	Quadras esportivas	02
	Secretaria escolar	01
	Sala da direção	01

	Sala de coordenação de educação integral	01
	Sala da supervisão	01
	Sala da orientação educacional	
	Salas dos professores	02
	Sala de apoio/xérox	01
	Sala da coordenação da EJA	01
	Horta escolar	01
	Parquinho	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola (agosto/2022).

Na escola há ainda equipamentos como *datashow* e computadores com acesso à *internet* em todas as salas de aula e ambientes pedagógicos. As salas de aula também possuem aparelhos de ar-condicionado e todos os ambientes administrativos contam com computador com acesso à *internet* e impressora.

A fim de obter dados essenciais para a compreensão do todo e das partes que o compõem, segundo o PPP (2020, n.p) da escola, “[...] foi elaborada uma pesquisa de diagnóstico/perfil com funcionários, professores, familiares e estudantes no ano de 2019, em parceria com o Ministério Público de Santa Catarina, por meio da Secretaria das Promotorias de Justiça, Comarca da Capital, setor de Serviço Social”. A população do bairro é composta por pessoas provenientes de diferentes regiões do país, principalmente de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e do interior do estado de Santa Catarina, e de outros países que fazem fronteira com o Sul do país, principalmente Argentina, Uruguai e Paraguai.

A escola atende cerca de 2.054 estudantes, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, sendo que destes, 350 estudantes participam de aulas no contraturno escolar no Projeto Jornada em Tempo Integral. No período noturno atende estudantes da EJA. Com relação à origem dos estudantes (de acordo com levantamento realizado no ano de 2019, do qual participaram 644 estudantes), 41,77% nasceram em Florianópolis e 5,6% em outras cidades do estado de Santa Catarina. A escola possui ainda estudante de outros locais do Brasil: 28,9% são oriundas do Rio Grande do Sul, 5,28% do Paraná, 7,66% da região Sudeste, 3,73% da região Nordeste e 2,64% da região Centro-Oeste. Dezesesseis estudantes que participaram da pesquisa (2,48%) nasceram em outros países, como Argentina, Japão, Paquistão, Venezuela, Estados Unidos, Itália, Portugal, República Dominicana e Uruguai. Esses dados demonstram que a escola atende uma população bastante diversa.

O grupo profissional, composto por 194 funcionários, está assim organizado:

Quadro 2: Grupo profissional da escola “Maricota”

Função	Número de Profissionais
Direção	01 Diretor Geral 02 Professores que atuam auxiliando a direção (Diretores Adjuntos) 03 Professores Auxiliares que atuam como Coordenadores de Ala 02 Professores que atuam como Coordenadores do Projeto de Tempo Integral
Equipe Pedagógica	03 Administradores Escolares 05 Orientadores Educacionais 03 Supervisores Escolares e 02 Professores atuando junto à equipe de Supervisão Escolar
Sala Multimeios	04 Professores Efetivos de 40 horas 01 Substituto de 20 horas Professor de LIBRAS
Professores/as Auxiliares de Ensino	02 Substitutos de 40 horas vinculado ao Projeto de Alfabetização 01 Substituto 20h matutino vinculado ao Projeto de Alfabetização 09 Substitutos de 40 horas 02 Substitutos de 20 horas
Professores/as dos Anos Iniciais	14 Efetivos de 40 horas 05 Efetivos de 20 horas 03 Substitutos de 40 horas 02 Substitutos de 20 horas
Professor/a de Educação Física	05 Efetivos de 40 horas 01 Substituto de 40 horas 03 Substitutos de 20 horas
Professor/a de Matemática	01 Efetivo de 40 horas 03 Substitutos de 40 horas 01 Substituto 20 horas 01 Substituto 10 horas
Professor/a de Língua Portuguesa	02 Efetivo de 40 horas 02 Substitutos de 40 horas 01 Substituto de 20 horas
Professor/a Inglês/Português	01 Efetivo de 40 horas
Professor/a de História	02 Efetivos de 40 horas 01 Substituto de 40 horas 01 Substituto de 10 horas
Professor/a de Geografia	01 Substituto de 40 horas 01 Efetivo de 40 horas 01 Efetivo de 20 horas 02 Substitutos de 20 horas
Professor/a de Ciências	02 Efetivos de 40 horas 02 Efetivos de 20 horas 01 Substituto de 10 horas
Professor/a de Inglês	02 Efetivos de 40 horas 02 Substitutos de 40 horas 01 Substituto de 20 horas
Professor/a de Artes Plásticas	01 Efetivo de 20 horas 01 Substituto de 30 horas 01 substituto de 40 horas
Professor/a de Artes Cênicas	01 Substituto de 40 horas 01 Substituto de 20 horas 01 Substituto de 10 horas
Professor/a de Artes Música	02 Efetivos de 20 horas 01 Substituto de 20 horas
Professor/a de Artes Dança	01 Substituto de 20 horas 01 Efetivo de 40 horas
Apoio Pedagógico	04 Substitutos de 40 horas
Professore/as auxiliares de Educação Especial	18 Substitutos de 40 horas 07 Substitutos de 20 horas

	01 Efetivo auxiliar intérprete de LIBRAS 20 horas
Servidores/as	01 Secretária (Comissionada) de 40 horas 02 Estagiárias de 30 horas atuando na secretaria escolar 02 Professoras Auxiliar de Sala 01 Auxiliar de Serviços Gerais 40 horas 02 Bibliotecárias de 30 horas 01 Estagiária de 30 horas atuando na biblioteca escolar 01 Auxiliar de Sala na biblioteca escolar 01 Professores Auxiliar de Tecnologia Educacional Efetivo de 40 horas 02 Professores Auxiliar de Tecnologia Educacional Substituta de 40 horas 01 Professor do Laboratório de Ciências Substituta de 40 horas 02 Professores do Laboratório de Ciências Substituto de 20 horas 01 Auxiliar de sala 40h no apoio/xérox
Terceirizados/as	01 Zelador de 40 horas 21 Auxiliares de Serviços Gerais 10 Merendeiras de 40 horas 01 Merendeira de 30 horas (EJA) 04 vigilantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola (agosto/2022).

No que se refere à formação continuada, a escola aponta as duas formas como ela acontece: a centralizada, que é ofertada e organizada pela SMEF, na qual todos/as os/as profissionais são convocados/as mensalmente no dia da hora-atividade, e a descentralizada, que ocorre na própria escola. Conforme consta em seu PPP, “a cada ano a escola definirá no seu planejamento sobre a formação descentralizada, a ser realizada na unidade escolar, com a finalidade de aprofundar os estudos sobre questões essenciais para o alcance dos objetivos do PPP”. As reuniões pedagógicas acontecem ao longo do ano, de acordo com o calendário, e podem abordar tanto assuntos administrativos quanto pedagógicos. As reuniões são coordenadas pela direção, equipe pedagógica ou, quando necessário, por formadores/as convidados/as.

3.4.2 A Escola “Boi de Mamão”

Localiza-se na parte central da Ilha de Santa Catarina. No que tange à sua concepção de educação/escola, destacamos dois excertos que nos ajudam a compreendê-la: “tratar a educação como um processo de humanização do ser humano, implica repensar a escola atual em toda a sua complexidade, o que exige esforço, comprometimento e coragem por parte dos professores e demais profissionais [...]” (PPP, 2021, p. 05) e:

Essa perspectiva valoriza a escola como espaço de formação e mudança, como o lugar, por excelência, onde pessoas mais experientes se colocam intencionalmente no papel de mediadores dessa relação das novas gerações com os objetos da cultura, especialmente aqueles mais complexos, como o domínio da linguagem escrita (PPP, 2021, p. 05).

No PPP constam dados retirados da matrícula de junho de 2021, do Sistema de Gestão Escolar (SGE). De acordo com o documento, a escola possuía 18 turmas e atendia 543 estudantes, sendo 270 crianças nos anos iniciais e 273 adolescentes nos anos finais. É importante ressaltar que a escola tem duas turmas de cada ano, uma no período matutino e outra no período vespertino. Os/As estudantes são provenientes, em sua maioria (aproximadamente 72%), do próprio bairro ou de bairros próximos. Conforme aponta o PPP (2021, p. 11), o bairro onde está situada a escola foi “[...] formado no final do século XIX, era constituído na sua maioria por famílias pobres, descendentes de açorianos e negros”. Cabral, em seus estudos, demonstra que (1998, p. 9): “neste século o quadro social se alterou, podendo ser observado um adensamento urbano e a consagração de hábitos e práticas mais cidadinas”.

Outro dado importante presente no PPP é que, de acordo com as informações declaradas na matrícula, as seguintes informações sobre a renda familiar foram obtidas: 7 famílias (1,3%) informaram não ter renda; 50 famílias (9,2%) declararam ter uma renda de até 1 salário mínimo; 42 famílias (7,7%) possuem uma renda na faixa de 2 a 3 salários mínimos; 27 famílias (5%) têm uma renda entre 4 e 6 salários mínimos, e apenas 1 família (0,2%) declarou receber mais de 6 salários mínimos. No entanto, é importante ressaltar que esses dados são considerados bastante frágeis, pois a porcentagem de estudantes que não informaram a renda familiar no momento da matrícula foi de 76,6%, número bem expressivo, mas cabe salientar que 13,1% dos/as estudantes recebem o bolsa-família (reiteramos que os dados são de 2021).

Quanto à Infraestrutura Física, a escola está organizada como mostra o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Infraestrutura Física da escola “Boi de Mamão”

Nome da escola	Infraestrutura Física	Quantidade
“Boi de Mamão”	Salas de aula	10
	Biblioteca	01
	Sala informatizada	01
	Laboratório de ciências,	01
	Auditório,	01
	Sala Multimeios	01
	Sala de projetos	01
	Secretaria escolar	01
	Recepção	01
	Sala para professoras auxiliares de ensino	01
	Direção	01
	Sala de professores	01
	Sala da coordenação pedagógica	01
	Sala de planejamento e estudos	01

	Ginásio de esportes	01
	Quadra descoberta	01
	Refeitório	01
	Cozinha e depósito	01
	Arquivo	01
	Almoxarifado	01
	Banheiros para os estudantes	Quantidade não especificada
	Banheiros para os profissionais	Quantidade não especificada
	Banheiro adaptado	01
	Depósito para produtos de limpeza e higiene.	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola (2022).

A escola conta ainda com estacionamento à frente do ginásio e na entrada de acesso onde está localizada a guarita. Os seguintes ambientes funcionam de forma improvisada ou inacabada devido a obras: sala do grêmio estudantil, sala dos funcionários e a brinquedoteca.

As salas de aula são equipadas com: mesas e cadeiras para acomodar estudantes e professores, armários para livros e demais materiais pertinentes às aulas, quadro branco acompanhado de canetas e apagador, tela para projeção, *data show* e *notebook*. O quadro profissional é composto por 47 profissionais, sendo:

Quadro 4: Grupo profissional da escola “Boi de Mamão”

Função	Número de Profissionais⁵²
Direção	01 Diretora
Secretaria	01 Secretária
Equipe Pedagógica	01 Administradora Escolar 02 Orientadoras Educacionais 01 Supervisora Escolar
Sala Multimeios	01 Professora de Educação Especial 01 Professor de LIBRAS 01 professor intérprete educacional de LIBRAS
Professores/as dos Anos Iniciais e Finais	19
Professores/as Auxiliares de Ensino	04
Bibliotecária	01
Professora de Laboratório de Ciências	01
Professora de Tecnologia Educacional	01
Professores/as auxiliares de Educação Especial	03
Professor em apoio ao protocolo COVID	01
Servidores/as	1 zelador, 4 auxiliares de serviços gerais, 2 merendeiras e 1 funcionário auxiliar operacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP 2021 da escola (agosto/2022).

Sobre a formação continuada de professores, relata-se no PPP (2021) que durante uma década a escola propiciou um curso de formação continuada, envolvendo os/as

⁵² A escola conta ainda com 04 profissionais que estão em licença médica ou afastamento para formação.

professores/as de todas as séries/anos e de todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Um dos objetivos era superar a ideia de que aos anos iniciais cabia ensinar a ler e a escrever e aos anos finais trabalhar conteúdos específicos. O documento explica que

os estudos e debates realizados ao longo deste processo de formação continuada em torno do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita foram se constituindo como referencial teórico e metodológico para a discussão e elaboração da proposta pedagógica da escola (PPP, 2021. p. 38).

O tempo destinado para essa formação era o da reunião pedagógica. No entanto, não está presente no PPP (2021) se ainda ocorre a formação continuada descentralizada na escola. Embora conste no calendário incluído no documento que acontecem reuniões pedagógicas, não está descrito como ocorrem esses momentos. Além disso, o PPP também menciona algumas referências à formação continuada oferecida pela SMEF.

3.4.3 A Escola “Bernunça”

Situa-se no sul da Ilha e, de acordo com as informações presentes em seu PPP (2022), a comunidade ainda preserva elementos culturais dos seus colonizadores, os açorianos. Ainda que isto esteja posto no documento da escola, acreditamos ser importante acrescentar o que Silveira (2015, p. 35-36) mostra sobre a formação cultural, econômica e social dessa comunidade.

Sabemos, no entanto, que outros grupos deixaram suas marcas ali como, por exemplo, os índios Carijó que habitavam o litoral catarinense assim como os africanos e seus descendentes trazidos na condição de escravos à região e, mais recentemente, migrantes dos mais diversos lugares que fixaram residência no bairro.

A comunidade, reconhecida por ser tipicamente açoriana devido à imigração, constituiu-se também com a participação de outros grupos étnicos que por lá passaram e ajudaram na formação da localidade. Conforme Silveira (2015, p. 123), “Esses processos de apagamento e ao mesmo tempo de construção de memórias e raízes reforçam a marca açoriana do lugar”. No documento da escola está presente que “a Educação tem por princípio a humanização e a construção da produção/apropriação do conhecimento. Conhecimento esse, capaz de instrumentalizar papéis no meio social” (PPP, 2022, p. 05).

Atualmente, a unidade atende um total de 851 estudantes, sendo 439 alunos nos anos iniciais e 412 nos anos finais. Possui 28 turmas, elas estão distribuídas entre os períodos matutino e vespertino. Seus/suas estudantes são moradores/as do próprio bairro e de bairros próximos. No período noturno atende estudantes da EJA.

Quanto à Infraestrutura Física, a escola está organizada como mostra o quadro 5:

Quadro 5: Infraestrutura Física da escola “Bernunça”

Nome da escola	Infraestrutura Física	Quantidade
“Bernunça”	Salas de Aula	18 (10 salas ambientem para os anos finais e 08 para os anos iniciais)
	Banheiros	10 banheiros, sendo 04 masculinos, 03 femininos, 01 professores, 01 acessível para pessoas com deficiência e 01 na Sala da Direção.
	Sala de Direção	01
	Sala da Secretaria	01
	Sala de Professores	01 (com anexo Sala das Professoras Auxiliares de Ensino)
	Salas para Equipe Pedagógica	02
	Sala Informatizada	01
	Sala de Multimeios	01
	Laboratório de Ciências	01
	Biblioteca	01
	Brinquedoteca	01
	Cozinha	01
	Refeitório	01
	Ginásio de Esportes	01 (com 01 sala de jogos, 02 salas de almoxarifados, 01 sala para Ginástica/Dança, 01 sala de materiais e 02 banheiros (masculino e feminino))
	Quadra descoberta	01
	Parque Infantil	02
	Parque/Academia	01
	Sala de Apoio Pedagógico	01
	Sala para os profissionais de Serviços Gerais	01
	Sala para as Merendeiras	01
	Sala para a Rádio Escolar	01
	Almoxarifado	01
	Depósito	02
	Sala de Arquivo Morto	01
	Rampa	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola (agosto/2022).

São alguns dos recursos materiais pertencentes e que auxiliam no trabalho Pedagógico e Administrativo: TV, DVD, Máquina Fotográfica, Filmadora, Projetor Multimídia, Amplificador de Som, Mesa de Som, Computadores, Impressoras, Microscópios, Aparelhos de Som, Lupa Eletrônica, Máquina Braille, *Notebook*, *Scanner*, Máquina fotocopadora, microfone e vários recursos didático-pedagógicos como mapas, globos, esqueleto humano, animais conservados, entre outros. Os recursos pedagógicos de uso dos estudantes para consumo (caderno, lápis, borracha, folhas, cartolina, cola) e de limpeza, encontram-se organizados no almoxarifado para melhor distribuição e utilização.

No que tange ao quadro de profissionais, a escola conta com aproximadamente 72 profissionais, assim organizados/as⁵³:

Quadro 6: Grupo profissional da escola “Bernunça”

Função	Número de Profissionais
Direção	01 Diretora
Secretaria	01 Secretária
Equipe Pedagógica	01 Administradora Escolar 02 Orientadores Educacionais 02 Supervisoras Escolares
Sala Multimeios	02 professoras de educação especial, 01 professora de LIBRAS, 01 professor auxiliar intérprete educacional; 04 professores auxiliares de educação especial.
Professores/as Regentes dos Anos Iniciais	09
Professores/as de Área	03 professores de matemática; 02 professores de língua portuguesa; 03 professores de ciências; 03 professores de artes; 02 professores de história; 02 professores de geografia; 02 professores de inglês; 01 professora de português/inglês; 04 professores de educação física.
Professores/as Auxiliares de Ensino	05
Bibliotecária	01
Professora de Laboratório de Ciências	01
Professora de Tecnologia Educacional	01
Professor em apoio ao protocolo COVID	01
Terceirizados	05 merendeiras, 08 auxiliares de serviços gerais e 02 vigilantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola (agosto/2022).

A formação continuada acontece de forma centralizada, ofertada pela SMEF, e descentralizada, durante as reuniões pedagógicas. Ainda sobre a questão, está presente no PPP que:

Entende-se por formação continuada o processo de ensino intencional voltado aos educadores com a finalidade de aperfeiçoamento, construção de novos saberes e reflexão da prática pedagógica, resultando na mudança e na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado na escola (PPP, 2022. p. 90).

Quanto à reunião pedagógica, a escola acredita que esse tempo deve ser destinado para formação e estudo coletivo, troca de experiências, reflexão do cotidiano escolar, avaliação e busca de possibilidades e mudanças na prática educacional. Acontecem quatro reuniões no decorrer do ano letivo, sendo uma por bimestre.

3.4.4 A Escola “Cavalinho”⁵⁴

Essa escola apresenta em seu PPP (2022) que:

⁵³ A escola conta ainda com 02 profissionais readaptadas.

⁵⁴ Na caracterização da escola no PPP não consta informações sobre o quadro de profissionais e não especifica a infraestrutura da escola.

A concepção de educação pertinente ao contexto deste documento é a escolar, que se configura como o conjunto dos conhecimentos social e historicamente construídos pela humanidade, transpostos e sistematizados em conteúdos escolares das disciplinas básicas do ensino fundamental (PPP, 2022, p. 14).

Situada na região leste da Ilha, o bairro se caracteriza pelo crescimento populacional dos últimos anos. Entretanto, não existe uma contrapartida do poder público no atendimento das demandas geradas pela população, inclusive quanto aos espaços de lazer e esportes. Atualmente, a escola é um dos únicos espaços da comunidade que dá acesso à cultura, lazer e esporte. Atende cerca de 1400 estudantes, incluído os dois segmentos do Ensino Fundamental e a EJA e conta com 79 profissionais.

No que se refere à reunião pedagógica, o PPP (2022) não deixa claro como acontece e que tempo e espaço são utilizados. A formação continuada não está especificada, mas no Regimento Interno (parte integrante do PPP) diz que os profissionais devem participar da formação centralizada proporcionada pela SMEF e dos grupos de formação continuada em serviço: não ficou especificado se acontecem na escola e nem em que momento.

3.4.5 A Escola “Cabrinha”⁵⁵

Em seu documento oficial (PPP, 2021) traz que:

A educação deve ser compreendida dentro de um contexto histórico-social concreto, e a prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica. A educação acontece dentro de uma sociedade, de uma cultura e época histórica determinada. Acredita e aposta na possibilidade do progresso histórico-social humano, onde o trabalho coletivo é a alavanca básica (PPP, 2021, p. 24).

Pertencente à região central do município de Florianópolis, na Ilha de Santa Catarina, aproximadamente metade dos/as seus/suas estudantes residem num conjunto habitacional vizinho à escola, a outra metade vem de comunidades e bairros vizinhos. Com relação às famílias, uma grande parcela dos pais e das mães não possuem o Ensino Fundamental completo⁵⁶ e dentre as profissões, encontra-se: empregada doméstica, cozinheira, garçom, faxineiro, pedreiro, catador de lixo reciclado, lixeiro, motorista, cobrador de ônibus, pintor, jardineiro, eletricista, vigilante, cabeleireira, manicure/pedicuro, autônomo, comerciário, agente de saúde e professor. Muitas dessas famílias também enfrentam dificuldade para

⁵⁵ Na caracterização da escola no PPP não consta informações sobre o quadro de profissionais.

⁵⁶ Os percentuais não estão descritos no PPP (2021).

conseguir emprego, o que resulta em várias crianças e adolescentes vivendo em situação de vulnerabilidade social.

O bairro recebe pessoas de diversos lugares da Ilha de Santa Catarina, de outras cidades do estado e de diferentes regiões do Brasil, compondo uma nova população, com características socioculturais distintas, devido ao movimento migratório. A localidade conta com a Associação de Moradores, que desenvolve ações socioeducativas e ainda fornece a Educação Complementar, em contraturno, na qual a maioria das crianças e adolescentes atendidos/as são estudantes da escola.

A escola conta com aproximadamente 67 profissionais e atende cerca de 606 estudantes do 1º ao 9º ano durante o dia, além de oferecer a EJA no período noturno. É interessante ressaltar que a maioria dos profissionais possuem vínculo efetivos, além da presença da equipe de limpeza e cozinha.

Quanto à Infraestrutura Física, a escola está organizada como mostra o quadro 7:

Quadro 7: Infraestrutura Física da escola “Cabrinha”

Nome da escola	Infraestrutura Física	Quantidade
“Cabrinha”	Salas de Aula	11
	Banheiros	1 banheiro masculino para professores; 1 banheiro feminino para professoras; 2 banheiros femininos; 2 banheiros masculinos;
	Sala de espelhos para práticas corporais	01
	Sala de Artes (Visuais e Música)	01
	Sala de Jogos e Leitura	01
	Sala de Direção	01
	Sala da Secretaria	01
	Sala de Funcionários	01
	Salas dos/as Especialistas em Assuntos Educacionais	01
	Sala Informatizada	01
	Sala Multimeios	01
	Laboratório de Ciências	01
	Biblioteca	01
	Cozinha	01
	Auditório	01 (para 100 pessoas)
	Quadra de Esporte	02 (sendo uma descoberta e outra coberta)
	Parque Infantil (cercado)	01
	Parque Aberto (academia)	01
	Sala do Projeto de Educação em Tempo Integral	01
	Pátio interno	01
	Almoxarifado Pedagógico	01
	Depósito de Merenda	01
	Depósito de Ed. Física	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola (agosto/2022).

A escola possui também materiais como: 3 aparelhos de som, 1 aparelho de DVD, 13 projetores multimídia, 2 televisores fixos, 2 telefones/fax, 4 impressoras, 1 máquina fotográfica digital, *internet (Wifi em todo o prédio)*, vários computadores (para digitar e imprimir provas e textos), 1 máquina fotocopadora, notebooks, microfone para professor, materiais diversos para práticas esportivas. Estes últimos bastante precários, conforme consta no documento.

Quanto à formação continuada, consta no Plano de Atividades, descrito no PPP (2021), nos objetivos específicos: “buscar permanentemente a formação continuada do corpo docente e do pessoal de apoio” (PPP, 2021, p. 75); porém não especifica de que maneira isso acontece. As formações para os professores dos anos iniciais e finais (em 2019 e anos anteriores) foram realizadas pela SMEF, em espaço próprio. Consta ainda que, além das formações centralizadas, os/as profissionais buscam outros meios de formação continuada, como congressos, mestrados, doutorados, e outros cursos pertinentes. Sobre a reunião pedagógica, o documento não descreve a forma como ela ocorre no espaço escolar.

3.4.6 A Escola “Doutor”

A escola afirma em seu PPP (2022, n.p) que “a educação/escola mostra diferentes caminhos para transformar a realidade social, diminuindo as desigualdades, ajudando os estudantes a se posicionarem com respeito e ética, a resolverem problemas e promovendo o convívio e a inclusão de todos”. Acrescenta ainda que:

A escola, portanto, é um espaço de produção e socialização de saberes; deve ser democrática, humana, transformadora, acolhedora, mediadora em busca da solidariedade, do acolhimento, da igualdade, da liberdade responsável, do respeito, da diversidade em um ambiente prazeroso (PPP, 2022, n.p).

Situada na parte continental do município, atende 530 estudantes do 1º ao 9º ano durante o dia (18 turmas) e a EJA no período noturno. Segundo consta no PPP (2022, p. n.p), “os moradores nativos do bairro se dedicavam à pesca. Há cerca de trinta ou quarenta anos, a região servia como estância balneária para os moradores da ilha”. Nos últimos 20 anos, o bairro sofreu mudanças significativas devido à expansão imobiliária e grande quantidade de famílias, antes moradoras da parte insular, deslocaram-se definitivamente para a parte continental do município.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Conselho Escolar, no ano de 2014, a maioria dos/as seus/suas estudantes moram no próprio bairro (60%), os/as demais residem em bairros

vizinhos. A maioria das crianças e adolescentes nasceu em Florianópolis (72%); apenas 34% dos pais possuem Ensino Médio; aproximadamente 48% dos estudantes moram com pai e mãe, 44% moram somente com a mãe. Esse último dado nos faz refletir sobre as diferentes configurações familiares no ambiente escolar, que não difere da realidade brasileira, em que “de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem mais de 11 milhões de mulheres que são as únicas responsáveis pelos cuidados com filhos e filhas. 63% das casas chefiadas por mulheres estão abaixo da linha da pobreza” (LACERDA, BRASIL DE FATO, 2022). Além disso, 65% das famílias consideram-se brancas.

Na caracterização da escola, o item composição dos setores especifica os seguintes setores: Direção; Equipe Pedagógica: 01 Administradora Escolar, 01 Supervisora Escolar, 02 Orientadoras Educacionais; Demais Setores: 01 Professor da Sala Informatizada, 01 Bibliotecária, 02 Professoras de Educação Especial na Sala Multimeios, 02 Funcionários de 20h cada um no Almoarifado, 01 Professora de Laboratório de Ciências, 01 Secretária. Ao todo, a escola conta com 83 funcionários, não especificando quantos são professores/as.

As reuniões pedagógicas acontecem bimestralmente e costuma-se discutir temas propostos pelo grupo em reuniões e colegiados de classe. O intuito é garantir um momento de reflexão e discussão coletiva, oportunizando a socialização de práticas e os encaminhamentos de ações administrativo-pedagógicas.

No PPP (2022) consta que a formação continuada ofertada deve ser de qualidade e atender às demandas enfrentadas pela escola. Segundo o documento, o coletivo escolar busca, em suas formações descentralizadas, refletir a prática pedagógica e discutir temas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o PPP (2022, n.p.) registra que “[...] a escola deve ter e ser um ambiente agradável, bem estruturado, e que estimule o aprendizado. Para tanto, aos professores, deve ser proporcionado formação continuada de qualidade que venha ao encontro das situações que serão enfrentadas dentro da escola”. Com relação à formação continuada oferecida pela SMEF “[...]é de cunho obrigatório e acontece sempre no dia específico de Hora-Atividade de cada área” (PPP, 2022, n.p).

3.5 ANÁLISES E REFLEXÕES

Por ser um documento flexível e que procura retratar o cotidiano da escola, alguns dados presentes no PPP podem sofrer alterações ao longo do ano. Principalmente, os que se referem ao número de profissionais, estudantes e turmas. Novas decisões também podem ser tomadas de modo que alterem as anteriores ou até mesmo a partir da implementação de

portarias/resoluções. Por serem informações, por vezes, retiradas do sistema de matrículas da RMEF, também podem tornar-se frágeis, por não terem um número expressivo de respostas ou por apresentarem algumas inconsistências. É prudente fazermos essas considerações, todavia, é um documento legítimo que nos possibilitou contextualizar o *locus* da pesquisa e realizar algumas reflexões.

No que diz respeito à escrita do PPP, percebemos que nem todos contemplam os elementos constitutivos descritos no artigo 5º, conforme a Resolução n.º 1 de 14 de outubro de 2019, do CME. Tal fato dificultou o levantamento de alguns dados para a pesquisa, mas também nos concederam algumas análises sobre o assessoramento/acompanhamento desses documentos por parte da SMEF. No entanto, ressaltamos que é uma resolução nova, tendo em vista que passamos por dois anos de pandemia⁵⁷, e que diante de tantas outras necessidades, pode ter sido abrandado nesse momento. Ainda assim, salientamos a importância de que o PPP seja um documento constantemente atualizado e avaliado pela comunidade escolar, além de acompanhado pelo órgão central. É fundamental garantir que o PPP esteja em consonância com as demandas atuais e em constante adaptação para melhor atender às necessidades da escola e de seus/suas estudantes.

A escolha em trazer os aspectos físicos das escolas, justifica-se devido a considerável influência que a infraestrutura tem no desempenho escolar das crianças e adolescentes. Um ambiente propício para os estudos, estruturalmente adequado, que atenda às condições básicas (banheiro, cozinhas, água...), às condições pedagógicas, de bem-estar e para a equidade, corroboram tanto com a aprendizagem dos estudantes quanto oferece melhor qualidade de ensino também para os/as professores/as. Do contrário, quando ausente e deficitária, pode prejudicar o desempenho escolar.

[...] uma infraestrutura adequada deve respeitar os direitos humanos, no mínimo, por meio de acessibilidade e banheiro adaptados. Também muito importante, embora com menos dados empíricos, são as questões relacionadas aos ambientes favoráveis para o ensino e aprendizagem, como o conforto térmico e acústico, a segurança, o respeito às diferenças de gênero, por exemplo por meio de banheiros separados, com portas e condições de higiene (água, sabão, lixeiras), e a existência de materiais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (UNESCO, 2019, p. 26).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019, p. 7), “a infraestrutura escolar é uma prioridade na área educacional no Brasil [...]”. Documentos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a LDB/1996 e o PNE (2014-2024), estabelecem as principais diretrizes sobre infraestrutura escolar no Brasil

⁵⁷ Período referente aos anos de 2020 e 2021.

(UNESCO, 2019). Neles, é possível encontrar princípios e metas que garantem e estabelecem a qualidade e a melhoria da infraestrutura das escolas brasileiras.

Neto *et al.* (2013, p. 78) afirmam que “é importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer as interações humanas”. Para os autores (2013), a infraestrutura escolar também tem a finalidade de contribuir com a socialização e as relações humanas. É preciso criar espaços que beneficiem as relações e que humanizem a escola. Deste modo, entendemos que conhecer a infraestrutura das escolas pode revelar elementos significativos sobre o processo de ensino e aprendizagem, tal qual os recursos que são disponibilizados aos/às professores/as e as condições estruturais e de bem-estar que a escola possui.

Com relação à estrutura física, percebemos que todas as escolas, por serem da mesma rede, possuem um bom suporte de materiais e salas. No entanto, é preciso fazer uma ressalva: escolas com um número exacerbado de estudantes, além de exigirem uma estrutura ainda mais potente, podem trazer implicações, que prejudiquem a organização do tempo e espaço escolar, refletindo diretamente no processo ensino-aprendizagem.

No que tange a formação continuada, é perceptível que em todos os projetos constam a formação ofertada pela SMEF, parecendo estar naturalizada no cotidiano dos/as profissionais, uma ação rotineira. Por outro lado, a formação continuada no espaço escolar, é uma realidade em algumas instituições, porém não está claro se acontece de maneira sistemática e consistente. Em alguns casos, fica evidente que as reuniões pedagógicas são o tempo utilizado para a realização das formações, mas não é possível afirmar se outros espaços e tempos também são utilizados. O que diz respeito às reuniões pedagógicas, embora tenham sido mencionadas, sentimos falta de informações de como elas ocorrem na escola, e qual a importância desse tempo no trabalho pedagógico.

Ainda sobre a reunião pedagógica, a portaria que estabelece as diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo na RMEF, como a Portaria n.º 788/2022 que estabelece as diretrizes para o ano de 2023, menciona que a realização da reunião pedagógica pode ser determinada pela escola e pelo Conselho Escolar Deliberativo, contanto que sejam respeitados os 200 dias letivos e as 800 horas. O que faz com que esse dia não seja considerado dia letivo.

Foi possível obter informações sobre o contexto de cada uma das escolas, incluindo a sua estrutura física, recursos humanos, bem como a comunidade em que estão inseridas e suas particularidades. Embora os documentos não contenham todos os elementos constitutivos, pensamos que supriu as nossas necessidades iniciais. Nas questões mais

específicas para essa pesquisa, voltadas para formação continuada no espaço escolar, compreendemos que ainda não é a realidade de todas e que faltam algumas informações para melhor nos subsidiar. Esperamos que as respostas dos/as professores contribuam para ampliar nosso entendimento sobre como a formação ocorre, se acontece, e quais os limitadores que impedem ou dificultam que a escola seja esse espaço de formação, bem como, o papel da Supervisão Escolar nesse processo.

Nesta seção, retratamos um pouco da realidade socioeconômica do município de Florianópolis, assim como alguns dos seus aspectos educacionais. A RMEF, por meio de alguns de seus documentos, e a escola, por meio do PPP, também foram contextualizadas. A próxima seção apresenta a análise das respostas, obtidas por intermédio de questionário, que possibilitaram a composição do perfil do/a professor/a participante da pesquisa.

4 PERFIL DO/A PROFESSOR/A PARTICIPANTE DA PESQUISA

Um dos intuitos desta pesquisa foi delinear o perfil dos/as professores/as dos anos iniciais da RMEF que participaram do estudo. Posto isso, situamos o *locus* pesquisado, apresentando, na seção anterior, aspectos do município de Florianópolis e o contexto no qual as escolas estão inseridas para uma aproximação com a realidade local.

Esta seção tem o propósito de selecionar e analisar as variáveis dentro das categorias que atendem e respondem a um dos objetivos deste estudo que é a composição do perfil dos/as professores/as. De um universo de 64 professores/as dos anos iniciais, que lecionam nas seis escolas onde aconteceu a pesquisa, obtivemos 20 retornos, sendo que 01 dos/as participantes não autorizou a utilização dos dados coletados, portanto a análise se dará pelas 19 respostas obtidas, correspondendo a quase 30% do total. Dos/as 19 participantes, a grande maioria é mulheres, 53% autodeclararam-se brancos/as, 31% pardos/as e apenas 16% negras/os, 89% dos/as participantes residem no município de Florianópolis.

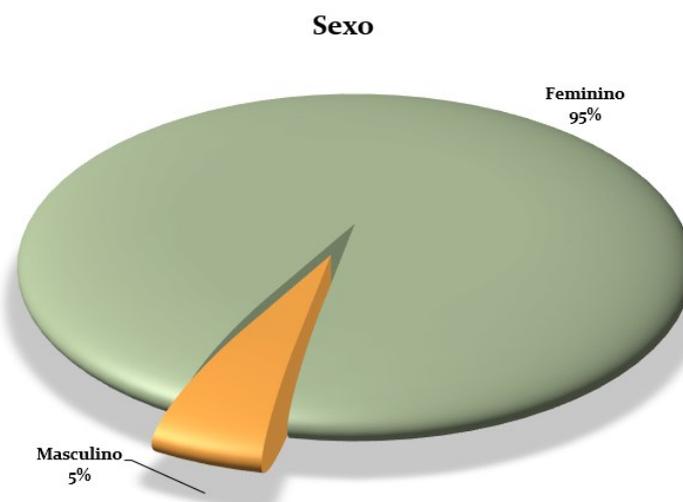
Para realizar a análise, ancoramo-nos em produções teóricas de Bourdieu (2011, 2012, 2013, 2014, 2018, 2020, 2021). Acreditamos que a análise sociológica possibilita conhecer o mundo social, as trajetórias sociais, as escolhas, o “ponto de vista” e as condições de vida, permitindo entender um pouco mais sobre o/a agente participante da pesquisa. Por meio de conceitos elaborados por Bourdieu, como o de *habitus*, por exemplo, é possível transcender as formas subjetivista e objetivista do conhecimento pois, tanto a individualidade quanto às experiências com o mundo exterior, interferem no modo de ser do/a agente (WACQUANT, 2017). Dessa forma, a análise sociológica contribui para uma interpretação mais real e coerente das categorias que estão diretamente relacionadas à problemática.

No primeiro momento, trabalhamos com as categorias: **dados pessoais, trajetória escolar e carreira profissional** dos/as participantes da pesquisa, a fim de compormos o perfil desses/as professores/as. As questões elaboradas englobam tanto o campo profissional quanto individual desses/as agentes. A primeira categoria analisada diz respeito aos dados pessoais. Selecionamos as variáveis que nos fornecem informações consideradas relevantes para alcançarmos o objetivo proposto. São elas: sexo, estado em que nasceu, renda familiar, nível de instrução do pai, da mãe e do cônjuge (quando houver) e a profissão do pai e da mãe. Lüdke e André (2020, p. 58) elucidam que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”. Assim,

procuramos estabelecer articulações e relações que acrescentem interpretações ao já conhecido.

Com relação à variável sexo, observamos no Gráfico 1 a seguir, que dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, apenas 01 é do sexo masculino, o que corresponde a 5,3%. Isso nos remete a ideia de que o magistério da RMEF, em específico nos anos iniciais, é composto por um número bem superior de mulheres.

Gráfico 1: Variável Sexo



Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Monteiro (2022, p. 114) observa que “processos de feminização do magistério, profissão exercida essencialmente no campo educacional, nas escolas e nas universidades, as condições de desigualdades entre mulheres e homens ainda prevalecem”. Demartini e Antunes (2002, p. 70) afirmam que

A entrada das mulheres no magistério reforçou as imagens de que a docência seria uma ocupação de segundo nível ou complementar. E ainda por se tratar de uma atividade mal remunerada, atraía, em muitos casos, os que podiam exercê-la como atividade paralela, os que contavam com o apoio financeiro da família ou então aqueles que não tinham encontrado uma ocupação mais bem remunerada.

É comum naturalizarmos que o magistério é predominantemente ocupado por mulheres e acreditarmos que “sempre foi assim”, mas o fenômeno da feminização foi um dos processos de ressignificação pelo qual o magistério passou. Foi durante o período imperial, pela Lei de 15 de outubro de 1827, que começaram a surgir as primeiras escolas para as mulheres, dando-lhes o direito à educação e, posteriormente, a adentrar o espaço escolar também como professoras. Silva (2008) ao analisar a educação secundária masculina da Serra Catarinense (1931-1942), no Ginásio Diocesano entre os anos de 1931 e 1942, reafirma essa naturalização quando afirma que naquele contexto a menina estava destinada a “ser a ‘rainha

do lar' e o homem 'provedor', na ordem das coisas a partir do imaginário que as percebia como normais e naturais" (SILVA, 2008, p. 72). Essa posição de provedor parecia não condizer com a profissão de professor, consolidando "construções sociais naturalizadas e geradas por esquemas de pensamento de aplicação universal, que se registram nas diferenças de natureza inscritas na objetividade das variações e traços distintivos que eles contribuem para fazer existir". Acrescenta ainda Silva (2008, p. 72) que "tais elementos são frutos da experiência das sociabilidades e suas arbitrarias divisões, que constroem socialmente as separações entre os sexos como naturais e adquirem todo um reconhecimento de legitimação".

De acordo com Louro (2001, p. 95), "[...] é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aulas, mas, pouco a pouco, o seu predomínio como docentes". Em contraponto, a autora ressalta que essa transformação não ocorre por leis ou decretos e que o mais adequado seria compreender que o processo de urbanização em curso, instituiu um novo estatuto de escola.

A Escola Normal, desde seu início, teve uma formação voltada para mulheres, ela "[...] passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário" (DEMARTINI; ANTUNES, 2002, 70). No entanto, a docência era considerada um dom, uma vocação; considerava-se o magistério como um papel missionário e redentor, bem como maternal, que vinculava o papel de professora ao de mãe e não ao de uma profissão para as mulheres. É necessário desconstruir essa concepção do magistério como uma dádiva divina, que enxerga a professora como um ser angelical, que se entrega intensamente e se sacrifica pela docência, e que está relacionado ao papel doméstico, passando a imagem de uma pessoa dócil, frágil e maternal. Acerca desta questão, Campos (2002, p. 21) entende que "essa mentalidade estava presente em todo país. O exercício do magistério não se constituía numa profissão e sim verdadeiramente numa vocação". Essa visão contribuiu para a precarização do trabalho do/a professor/a, pois o magistério ficou subentendido como uma missão, quase como um chamado divino e, assim sendo financeiramente desvalorizado.

A desvalorização salarial também foi um dos motivos que desestimulou os homens a seguirem a carreira do magistério, uma vez que a ampliação do mercado de trabalho para o sexo masculino no final do século XIX pode ter contribuído para o seu afastamento do magistério. (DEMARTINI; ANTUNES, 2002). Louro (2021) aponta que embora a escola fosse constituída de professores/as, suas atribuições eram diferentes, assim como seus salários. Mesmo sendo a maioria, as professoras enfrentavam desvantagem em relação ao

salário e ascensão na carreira. Isso acontecia em virtude de acreditarem que, para as mulheres, o magistério era apenas um complemento financeiro, já que não precisavam sustentar a família. A atividade de ensino também era considerada uma atividade secundária, que permitiria à mulher conciliar a docência com suas atividades domésticas.

Tardif e Lessard (2014) defendem a tese de que a docência não pode ser vista como uma ocupação secundária, pois constitui umas das chaves para as transformações atuais da sociedade do trabalho. Representando um setor fundamental sob todos os pontos de vista. Os autores (2014) promovem a reflexão acerca da valorização e da importância do magistério para a sociedade, que, por vezes, é posto em posição inferior em comparação com outras profissões. Por não ser entendido como um trabalho material e produtivo, a escolarização e seus/suas agentes são considerados/as improdutivo/as. E mesmo que esta situação esteja em processo de transformação, a docência, enquanto profissão, ainda é negligenciada.

Sobre a ascensão na carreira, ela mostrou-se muito mais fácil e disponível aos professores do que às professoras. Isso demonstra que, mesmo fora da sala de aula, o controle da profissão estava nas mãos dos homens. Muitos largavam sua curta trajetória na docência para assumir outros cargos, tais como: direção, supervisão, inspeção. Uma situação bem atual, pois num país em que a educação é predominantemente feminina, desde a criação do Ministério da Educação, em 1930, uma única mulher⁵⁸ assumiu a pasta. Demartini e Antunes (2002, p. 86), esclarecem que

A comparação entre as trajetórias do conjunto de homens e de mulheres [...] leva assim à constatação de que havia um privilégio indiscutível dos primeiros, podendo-se pensar que isso ocorria tanto por influência das autoridades escolares, dentro do próprio sistema educacional, como era reforçado pelos vínculos estabelecidos com as forças políticas atuantes.

Ou seja, a ascensão para os homens era mais provável, mesmo havendo discriminação dentro do próprio grupo. Já para as mulheres, quando promovidas, precisavam demonstrar competência, até porque normalmente quem delegava os cargos era pessoa do sexo masculino.

Sobre essa questão, Hey (2017, p. 51), inspirado em Bourdieu, contribui por meio do conceito de *dominação* “trazendo para o debate a dominação como aquilo que permite a uma ordem social reproduzir-se no reconhecimento e no desconhecimento da arbitrariedade que a institui [...]”. Nesse caso específico, o grupo dominante seriam os homens, que impõem suas regras aos dominados, levando-os a se apropriem de maneira inconsciente e reproduzam

⁵⁸ A primeira e única mulher a ocupar o cargo de Ministra da Educação foi Esther Figueiredo Ferraz, entre os anos de 1982 e 1985, durante o governo de João Figueiredo (1979-1985).

as mesmas atitudes. As instituições como a Igreja, família e escola contribuem perpetuando essa ordem social estabelecida pelos dominantes. A dominação masculina, para Bourdieu (2020), é uma forma de violência simbólica, em que o dominado aceita a situação por não ser capaz de refletir sobre ela e por não ter os instrumentos necessários para compreender as condições que lhe são impostas e acaba por naturalizar e incorporar a dominação.

Assim, a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, *espontânea* e *extorquida*, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos *efeitos duradouros* que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com essa ordem que as impõe (BOURDIEU, 2020, p. 68-69, grifos do autor).

Bourdieu (2014, p. 131-132) assegura que são as antigas estruturas da divisão sexual do trabalho que determinam tanto as mudanças (aumento do número de mulheres no ingresso nas carreiras) quanto as permanências (conservação de carreiras como redutos masculinos), e atuam por meio de três princípios: o primeiro seria que a função das mulheres é um prolongamento das atividades domésticas “ensino, cuidado e serviços”; a segunda, que as mulheres não podem assumir posições de comando, sendo relegadas à função de ajudantes (subordinadas), e o último, que concede aos homens “[...] o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas”.

A feminização do magistério está relacionada de modo mais circunscrito à docência exercida na Educação Básica. Por outro aspecto, mesmo sendo as mulheres que compõem a maioria do quadro docente na Educação Básica, no Ensino Superior a situação se inverte. São os homens que assumem a posição, pois é revestida de prestígio nos mais diversos âmbitos. As Notas Estatísticas de 2019 (BRASIL, 2020), que mostram o censo da educação superior desse ano, quando abordam os/as professores/as desse nível de ensino nas esferas pública e privada revelam que, nas duas esferas, os docentes mais frequentes são homens, os que estão nas instituições públicas estão entre os 38 anos de idade; já nas instituições privadas, entre os 39 anos. Os doutores são o maior número na rede pública, enquanto na rede privada a maior parte é mestre. No que se refere ao regime de trabalho, na rede pública figura o regime em tempo integral e na rede privada a maior parte possui tempo parcial. A Figura 3 abaixo mostra o perfil do docente de instituição de Educação Superior, por categoria administrativa (pública e privada) no ano de 2019.

Figura 3: Perfil do Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (pública e privada) – 2019.

“Perfil” do Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (pública e privada) – 2019

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	38	39
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: Notas Estatísticas, 2019.

Ao analisar esses mesmos atributos (sexo, idade, escolaridade e regime de trabalho), com os/as professores/as dos anos iniciais das 06 escolas participantes, temos as seguintes condições: predomina o sexo feminino, a faixa etária se divide entre nascidos na década de 1970 e nascidos na década de 1980, sendo esses últimos a maioria. No que tange a escolaridade, a maior parte dos/as professores/as possui especialização *lato sensu*. Dentre as 19 respostas, apenas 03 disseram ser professores substitutos, a maior parte dos/as participantes (16) é efetiva na RMEF.

Outra variável com a qual optamos operar foi o estado de nascimento, visando compreender em que medida o corpo professoral foi “esculpido” por origem geográfica. Um aspecto interessante é a diversidade dos locais de origem dos/as professores/as. Uma parte significativa deles é originária do estado do Rio Grande do Sul (37%), e dentre os nascidos em Santa Catarina, apenas 05 são de Florianópolis, correspondendo a 26% do total.

A construção da identidade está ligada à história do lugar de onde viemos e de onde falamos. Para Pérez (2003, n.p), “o lugar é o espaço imediato da experiência no mundo, espaços onde gerações sucessivas deixaram suas marcas, projetaram suas utopias, produziram seu imaginário”. Nesse sentido, e mediante as informações coletadas, entendemos a escola como um lugar onde compartilhamos memórias, experiências, vivências, e que se constitui por diferentes culturas, tanto dos/as professores/as quanto dos/as estudantes. Assim, o espaço escolar possibilita reinventá-lo a cada dia, por meio da diversidade gerada por tantas trajetórias, expressões e tradições que tendem a fazer dele um ambiente mais rico e acolhedor, pautado na educação para a inclusão.

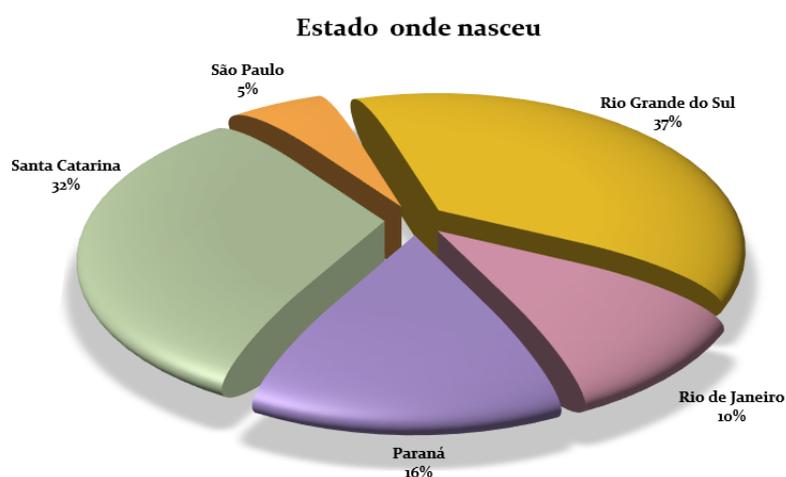
Pérez (2003) apresenta a História Oral como uma ferramenta para o resgate de memórias, histórias e narrativas. A História Oral privilegia o cotidiano e acontecimentos que não estão nos livros e documentos, mas que acontecem com o “desconhecido” e que são cheios de sentido. A escola tem a capacidade de conferir significado e valor às experiências vividas, e, portanto, quando essas experiências são compartilhadas e ouvidas, é possível criar

e recriar novas histórias e memórias a partir desse contexto.

A História Oral é a história viva, nela a palavra é polissêmica: o processo de tessitura das lembranças é tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos, que cada sujeito atribui aos fatos e acontecimentos vividos em sua trajetória pessoal-social, o que torna a experiência comunicável – é a partir da leitura de suas experiências que o homem recria a sua história, faz o mundo e refaz sua humanidade *na e pela* linguagem (PÉREZ, 2003, n.p, grifos da autora).

Bourdieu e Passeron (2014, p. 28), em suas análises, afirmam que as possibilidades e as condições de vida e trabalho são distintas e “de todos os determinantes, [o lugar de origem é] o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência [...] e primeiramente às condições de existência”. O lugar de origem é o ambiente no qual os/as professores/as efetuaram suas experiências corporais e mentais, e tais vivências edificaram suas representações de maneira inconsciente e imediata (MELO, 2014). Bourdieu e Passeron (2014, p. 23) demonstram que a origem social é o aspecto que mais causa impedimentos, limitação, hierarquia e diminuição das oportunidades. Os lugares de origem são mecanismos que subjazem e organizam as relações e as memórias das/os professoras/res que compõem nosso manancial de informações. O lugar de origem e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, variam de acordo com tais realidades, e elas indicam a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, que decorrem de modo potente e diretamente do lugar e da origem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28). O Gráfico 2 mostra os estados dos quais são oriundos os/as professores/as que participaram desta pesquisa.

Gráfico 2: Estados dos quais são oriundos os/as professores/as



Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Um dos fatores que leva a essa realidade pode estar relacionado às questões de trabalho e rendimento do município de Florianópolis, como já mencionado nos aspectos

gerais do município. A opção por residir fora da cidade de origem pode estar relacionada à busca de um “habitat, como lugar físico socialmente qualificado”, em que “oportunidades médias de apropriação dos diversos bens e serviços materiais ou culturais disponíveis” (BOURDIEU, 2013, p. 139) são reais. Bourdieu e Passeron (2014, p. 28) mostram que:

O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem fortemente e diretamente da origem social.

Para o sociólogo Bourdieu (2013, p. 139), “se o habitat contribui para fazer o *habitus*⁵⁹, o *habitus* contribui também para fazer o habitat, através dos usos sociais, mais ou menos adequados, que ele inclina os agentes a fazer desse mesmo habitat”. Silveira *et al.* (2014, p. 31) ponderam: “[...] na cidade se configuram e se definem as relações socioespaciais materializadas por intermédio de um tempo histórico-político e cultural”. É relevante que as cidades possuam infraestrutura apropriada para que as relações sociais possam ser desenvolvidas de modo hígido, tendo em vista que

A noção de cidade saudável pressupõe muito mais que o acesso a bens materiais, infraestrutura e serviços urbanos, como os de saúde. Ao contrário, uma cidade saudável é aquela que incorpora ao desenvolvimento socioeconômico a inclusão sociocultural e a proteção à vida como requisito de manutenção dos aspectos valóricos intrínsecos à condição humana e ao meio ambiente. Se a cidade está doente desde sempre, é algo que requer aprofundamentos científicos para elucidar questões sobre sua própria constituição territorial. Não se trata, porém, de curar a cidade, mas de torná-la um espaço coletivo movido pela equidade social, cultural e com responsabilidade ambiental (SILVEIRA; FERNANDES; PELLEGRINI, 2014, p. 62).

Monteiro (2022, p. 114) compreende que “os determinantes para a escolha de cidades para residir envolvem não apenas a disposição de boa estrutura física, mas também, os aspectos fundamentais para a manutenção da vida humana”. Silveira *et al.* (2014, p. 32) afirmam que no Brasil, em relação às cidades, pode ocorrer um “acentuado abismo social e a criticidade físico-espacial. Tais aspectos, seus desdobramentos e consequências para a vida

⁵⁹ O conceito de *habitus* é uma noção filosófica muito antiga, que foi retrabalhada por Bourdieu na década de 1960. As raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis* que significa um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos, assim como nossa conduta (WACQUANT, 2017). Desse modo, o *habitus* é um sistema de disposições que nos permite perceber, sentir, fazer, pensar e que nos orienta a agir em determinadas situações. Atitudes já incorporadas e que realizamos de forma automática, presentes no inconsciente de cada agente: “o *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’ [...]” (WACQUANT, 2017, p. 214, grifo do autor). Compreendemos então que o *habitus* é construído nessa relação entre interioridade e exterioridade; tanto o agente se apropria dos gostos, costumes, cultura do meio em que vive, como transmite o seu *habitus* (construído na família) para a sociedade. A escola é um desses espaços em que diferentes *habitus* estão presentes, constituindo-se por meio da coletividade, na qual consequentemente a diversidade se faz presente.

urbana, indicam as quão inadequadas são as cidades desde a sua origem, com expressivo acúmulo do déficit de infraestrutura”. De acordo com Monteiro (2022, p. 114), isso “tem gerado cada vez mais cidades doentes, levando ao êxodo de uma cidade para outra ou até mesmo de pessoas que trabalham em regiões muito distantes de suas residências, o que pode gerar uma sobrecarga de trabalho e cansaço excessivo”.

Bourdieu (2013, p. 137), quando aborda tanto o espaço social quanto o físico, dos quais instiga a pensar que “a capacidade de dominar o espaço apropriado, notadamente apropriando-se (material ou simbolicamente) dos bens raros (públicos ou privados) que aí se encontram distribuídos, depende do capital possuído”. Neste sentido, o volume de capital apropriado pelos/as professores/as permitiu-lhes “manter à distância pessoas e coisas indesejáveis e, ao mesmo tempo, aproximar-se das pessoas e coisas desejáveis, minimizando assim o dispêndio (notadamente de tempo) necessário para delas se apropriar” (BOURDIEU, 2013, p. 137). Neste aspecto estão em condição de distinção dos que “são desprovidos de capital” e podem manter deles distância física ou simbólica; por outro aspecto podem aproximar-se daqueles que são providos de “bens socialmente mais raros” (BOURDIEU, 2013, p. 137).

Sobre a questão das cidades pensadas como lugar de origem, Domingues (1999, p. 55) compreende que “a densidade funcional e relacional das cidades é mais importante do que a sua densidade populacional”. Acerca do mesmo aspecto

Não é possível pensar em cidade sem pensar em vida urbana [...] uma população é formada por indivíduos que, ao nível das suas atividades cotidianas, estabelecem e recriam subsistemas de vida [...]; esta escolha de subsistemas significativos determina não só o caráter dominante de uma cidade, como também, em última análise, a sua forma física (WILHEIM, 1979, p. 65).

Soares (2018, p. 74) também argumenta:

Os lugares têm influência sobre os indivíduos. Uma vez ela pode ser de índole positiva outras negativa, conduzindo à valorização ou estigmatização dos indivíduos. A estigmatização decorrente dos lugares é um assunto que tem merecido atenção. Um espaço rotulado como sendo desfavorecido, problemático e degradado conduz facilmente à ideia de que quem lá vive partilha destas características.

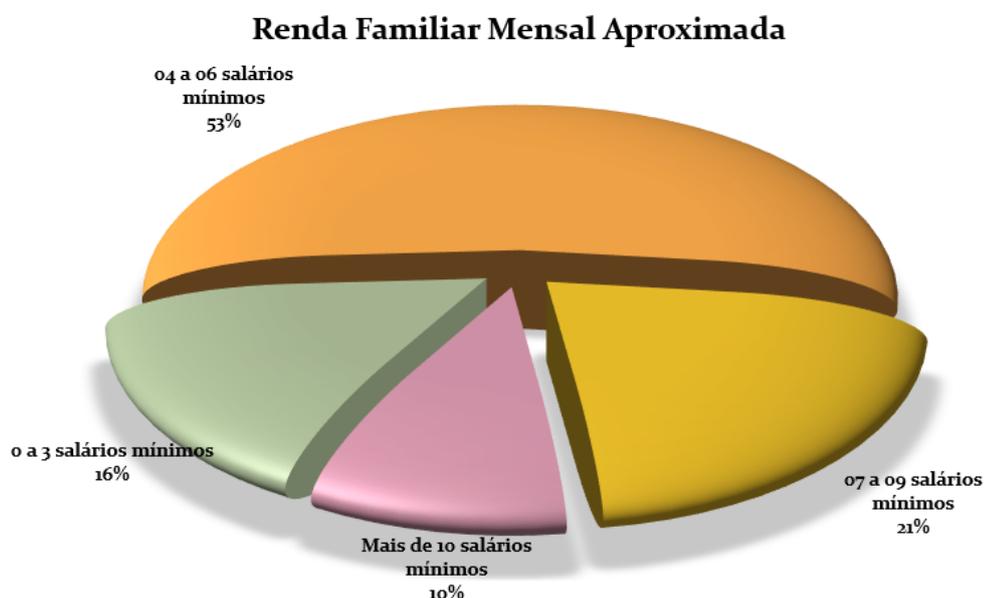
O volume de capital dos/as professores/as será analisado a partir do conceito bourdieusiano de capital, mais especificamente do capital econômico e do capital cultural, que são os mais importantes na sociedade capitalista, na qual estamos inseridos e que favorecem a compreensão dessa relação de poder no espaço social. De acordo com Melo (2014, p. 79-80), “nas definições propostas por Bourdieu a noção de capital figura para além da visão economicista. Bourdieu em sua obra desenvolve um conceito de capital que vai além do

capital econômico em sentido estrito. Considera a existência de distintas espécies de capital”. Lebaron (2017, p. 101) ajuda a pensar:

Um ‘capital’ é um ‘recurso’, segundo o modelo do ‘patrimônio’, isto é, um estoque de elementos (ou ‘componentes’) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma ‘comunidade’, um país, etc. Um capital é também uma forma de ‘segurança’, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado.

O capital no interior de uma sociedade é uma forma de poder; por meio dele a sociedade divide-se em classes (dominante e dominada); assim, quanto maior o volume de capital, maior o poder. No caso específico dos/as professores/as deste estudo, como mostra o gráfico 3, o capital econômico possuído é diversificado. A maior parte dos/as professores/as respondeu que a renda familiar mensal é de 04 a 06 salários mínimos, o que equivale a 53% dos participantes da pesquisa. Num outro cálculo, se somarmos esses 53% aos que recebem de 0 a 3 salários (16%), teremos 69% do total recebendo entre 0 e 6 salários mínimos, o que daria uma renda familiar mensal menor ou equivalente a R\$7.272⁶⁰.

Gráfico 3: Renda Familiar Mensal Aproximada



Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

O espaço social, para Bourdieu (2011), é construído de modo que os/as agentes ou grupos são distribuídos de acordo com dois princípios de diferenciação: o capital econômico e o capital social.

[...] os agentes são distribuídos, na primeira dimensão, de acordo com o volume global de capital (desses dois tipos diferentes) que possuam e, na segunda dimensão

⁶⁰ Considerando o valor do salário mínimo do ano de 2022 que era R\$ 1.212,00.

de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global de seu capital. (BOURDIEU, 2011, p. 19).

Nessa primeira dimensão estariam aqueles que detêm um grande volume de capital global: empresários/as, membros de profissões liberais e professores/as universitários, opondo-se aqueles que possuem menos capital econômico e cultural, como os/as operários/as não qualificados/as. Os/as professores/as, mais ricos/as em capital cultural do que em capital econômico, também se opõem evidentemente aos/às empresários/as, mais ricos/as em capital econômico do que em capital cultural (BOURDIEU, 2011, p. 19). Compreendemos então, que o capital econômico se sobrepõe ao cultural.

A partir da análise do gráfico, observamos que o capital econômico familiar do grupo de professores/as, coloca-o numa situação de dominado na estrutura social. Por capital econômico, entende-se que “[...] corresponde a uma extensão da noção corrente de ‘patrimônio’. Ele é “naturalmente” avaliado em unidades monetárias, mas é também muitas vezes físico: terra, bens imobiliários, automóvel, equipamentos (doméstico ou industrial...), ‘posses’ diversas” (LEBARON, 2017, p. 101). Nesse caso, analisamos apenas a renda familiar mensal, sem considerar outros patrimônios ou o acúmulo monetário das contas bancárias.

O capital cultural também se destaca na sociedade capitalista, pois representa um conjunto de bens simbólicos, que podem ou não ser revertidos em capital econômico: “a noção de capital cultural remete a um conjunto multidimensional de ‘competências’ (por exemplo, o domínio da língua, do cálculo, etc.) e de disposições (que constituem sua versão incorporada, sob a forma de conexões neurais e de automatismos mentais e corporais)” (LEBARON, 2017, p. 101).

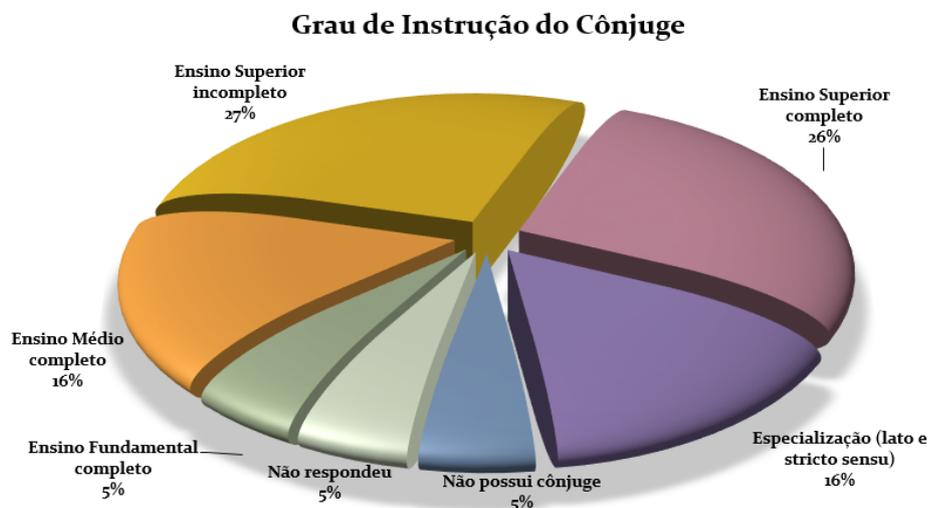
É possível perceber que, embora o capital econômico familiar da maioria dos/as professores/as pesquisados/as não seja equivalente ao da classe mais favorecida, o capital cultural adquirido no seu percurso formativo lhes garante uma posição privilegiada se comparado a outros grupos. Esse capital cultural faz com que os/as professores/as se destaquem em campos nos quais o capital econômico seja de menor importância, como no campo intelectual. Nogueira e Nogueira (2021, p. 43) apontam que:

A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois.

No gráfico 4 abaixo, apresentamos a variável **grau de instrução dos cônjuges** dos professores participantes da pesquisa. Ressaltamos que o grau de instrução é parte

integrante do capital cultural, em particular pelo estado institucionalizado, quando o diploma confere uma certidão de competência.

Gráfico 4: Grau de Instrução do Cônjuge



Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

No que tange a formação dos cônjuges, mais da metade possui Ensino Superior completo (26%) ou incompleto (27%) e 16% possuem especialização. Tal situação nos faz acreditar que a renda mensal da família está diretamente relacionada à apropriação do capital cultural, uma vez que o capital cultural pode ser transformado em capital econômico. Para Bourdieu (2021, p. 87, grifo do autor),

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Antes de analisarmos a trajetória escolar dos/as professores/as participantes da pesquisa, é fundamental que conheçamos a variável **grau de instrução** e a **profissão** de seus genitores. Para Bourdieu (2018), a herança do capital cultural familiar possui maior impacto no desempenho escolar e, possivelmente, posteriormente no mercado matrimonial. Tal situação acontece porque para o intelectual o capital cultural tem um peso maior do que o capital econômico no espaço escolar. No entanto, o capital cultural do indivíduo não se constitui apenas pela herança familiar, mas também por uma bagagem externa ao indivíduo e que pode vir a contribuir com o sucesso escolar.

Para Nogueira e Nogueira (2021, p. 51), “[...] o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de

relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares”, fazem parte dos componentes socialmente herdados. O patrimônio herdado pela família, que faz parte da subjetividade do agente, tem como componente mais evidente o capital cultural, especialmente em seu estado incorporado. De acordo com Bourdieu (2021, p. 82, grifos do autor),

A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor (tal como o bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se *por procuração*). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’).

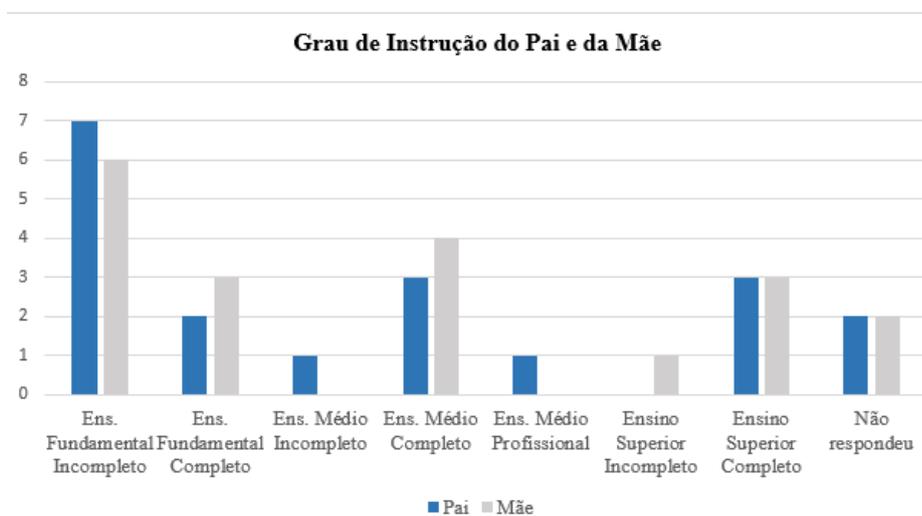
Ressaltamos que a aquisição do capital cultural incorporado leva tempo, e é, sobretudo, efetuado pelo próprio agente. É um processo duradouro e que penetra no corpo fazendo parte da constituição do *habitus* do/a agente. Estão relacionados, dentre outros, ao capital cultural incorporado, às preferências, aos gostos, às habilidades, ao domínio da língua e aos saberes sobre o mundo escolar. Para Bourdieu (2011, p. 131),

[...] a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir.

Nos gráficos 5 e 6 abaixo, observamos o grau de instrução dos genitores dos/as professores/as pesquisados/as, bem como a profissão. Essas informações favorecem o entendimento da trajetória escolar, uma vez que a ausência de escolaridade (ou não) por parte dos genitores e a profissão que exercem têm grande influência na trajetória escolar de seus filhos. Bourdieu e Passeron (2018, p. 16) asseveram que a condição de escolarização dos pais pode revelar

[...] um cálculo aproximado das chances de acesso à universidade segundo a profissão do pai indica que em cem elas são inferiores a um para os filhos de assalariados agrícolas, quase setenta para os filhos de industriais e mais de oitenta para os filhos de membros das profissões liberais.

Por essa estatística, o sociólogo mostra o quanto a escola é eliminatória para alguns. As chances de um/a estudante oriundo das classes desfavorecidas ingressar no Ensino Superior são consideravelmente menores e as desigualdades seguem inclusive para aqueles/as que conseguem ingressar, visto que o seu percurso escolar devido a origem social foi desigual. Tal situação reforça que “são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar” (VALLE, 2018, p. 10).

Gráfico 5: Grau de Instrução do Pai e da Mãe

Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Tanto o nível de grau de instrução dos pais quanto das mães, observa-se que mais de 30% não possuem o Ensino Fundamental completo, enquanto cerca de 16% possuem curso superior completo, de acordo com os gráficos. Esses dados refletem diretamente na profissão dos genitores, como veremos a seguir.

Gráfico 6: Profissão do Pai

Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Gráfico 7: Profissão da Mãe

Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Nos gráficos 6 e 7 constatamos que existe uma grande diversidade entre as profissões dos pais, diferente do gráfico da profissão das mães em que 44% delas, de acordo com os/as professores/as, são do lar/dona de casa. Pensando a partir da teoria bourdieusiana, quais seriam as consequências na vida escolar desses/as professores/as cujo pais não possuem o capital cultural legitimado pela escola? De que maneira isso pode ter influenciado ou não a trajetória escolar?

A escola, de maneira geral, é considerada um espaço de transformação social, que gera oportunidades aos menos favorecidos e que “abre” as portas da universidade para estudantes oriundos da classe popular. Entretanto, Bourdieu (2021, p. 45) critica essa ideologia de escola libertadora ao afirmar que “[...] tudo tende a mostrar que ele [o sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Bourdieu (2021) também questiona a neutralidade da escola, apontando que ela contribui para a manutenção do poder da classe dominante ao reproduzir saberes pertencentes a essa classe, considerado por ela universal. Assim, ao trabalhar de forma igualitária com todos, a escola acaba privilegiando alguns estudantes em detrimento de outros.

Para os estudantes oriundos das classes menos favorecidas, a escola é um espaço de exclusão, distante da realidade por eles vivida e do capital cultural herdado da família a que pertencem. Ainda que “aberta” a todos, não é um espaço democrático ao tratar desiguais de maneira igual: “em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua

sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2021, p. 59). Portanto, o bom desempenho escolar, muitas vezes considerado como um dom ou mérito, deve ser entendido como um privilégio cultural, que faz o estudante estar mais próximo do êxito ou do fracasso. Nogueira e Nogueira (2002, p. 18) explicitam que,

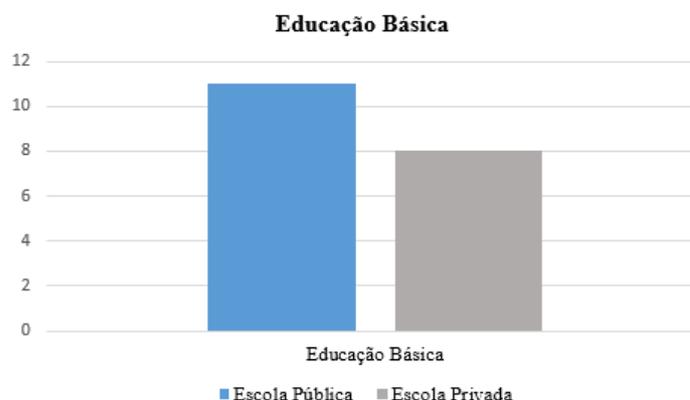
O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Para compreender o percurso escolar dos/as professores é preciso considerar, além do capital cultural do pai e da mãe, o de outros membros da família ou de pessoas próximas, posto que se percebem variáveis ligadas ao êxito ou ao fracasso dos estudantes. Esses agentes externos apresentam um grau significativo de transmissão do capital cultural, ou seja, a relação com amigos ou parentes que tenham uma trajetória na vida estudantil entendida de sucesso ou mais prolongada pode encorajar e criar boas pretensões relacionadas ao estudo.

Na categoria **Trajetória Escolar** reunimos questões que vão desde a formação na Educação Básica até a formação superior, incluindo pós-graduação. Oportunizamos também um espaço no qual os/as professores/as puderam expor possíveis dificuldades que encontraram ao longo da caminhada estudantil. As respostas obtidas nos permitiram construir um perfil da trajetória escolar dos professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RMEF. Desta categoria tomamos as variáveis: onde cursou a Educação Básica e magistério e Ensino Superior; dificuldades para estudar;

Com relação à formação na Educação Básica, dos 19 professores/as, 11 responderam que cursaram em escola pública, o que representa aproximadamente 58%; salientamos que a maioria dos/as professores/as cursou no período matutino. Quanto ao ensino médio, apenas 06 (32%) deles cursaram o magistério⁶¹, já não obrigatório atualmente.

⁶¹ Curso Normal de Nível Médio que forma professoras e professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Gráfico 8: Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Seguindo com a análise da Educação Básica, 03 professores/as cursaram o supletivo, sendo que 02 deles cursaram a EJA e entre esses dois, um fez o CEJA⁶². Os estudantes que não concluíram a Educação Básica na idade “adequada” e que já na fase adulta buscam finalizar os estudos, seja pela necessidade de trabalhar ou por interesse pessoal, comumente são aqueles que foram eliminados pela escola e compõem as taxas de “mortalidade escolar”⁶³. Bourdieu e Passeron (2018, p. 23) comprovam que só os obstáculos econômicos não seriam suficientes para conseguir explicar tal situação. Para estes teóricos, os obstáculos culturais e a proveniência das classes menos favorecidas seriam determinantes para essa eliminação.

Para ingressar no Ensino Superior, 12 professores/as participaram de cursinho pré-vestibular, todos na rede privada. Isso reforça a ideia da elitização do Ensino Superior no Brasil, no qual o abismo da desigualdade social pode ser percebido por meio do número de estudantes das classes menos favorecidas que adentram as universidades públicas. Na obra *Os herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2018) constatam que a desigualdade também está presente no Ensino Superior, ou seja, ela é efetiva em todas as etapas da trajetória escolar dos estudantes com menor poder cultural e econômico independentemente do segmento educacional. No Ensino Superior podemos percebê-la na representação de cada classe da sociedade nas instituições, considerando que a porcentagem de estudantes oriundos das classes menos favorecidas é significativamente menor, também no afastamento desses estudantes de algumas disciplinas, no atraso e repetência nos estudos.

⁶² No município de Florianópolis, a RMEF oferece a Educação de Jovens e Adultos para aqueles/as que não terminaram o Ensino Fundamental na idade certa. Já o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), são escolas da Rede Estadual de Ensino destinadas a jovens e adultos que desejam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁶³ Termo utilizado por Bourdieu e Passeron (2018, p. 23).

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes mais desfavorecidas, trata-se puramente e simplesmente de *eliminação*. Um filho de quadro superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de operário; suas chances também são o dobro das de um filho de quadro médio (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 16-17, grifos do autor).

No que condiz a trajetória no Ensino Superior, todos/as os/as 19 professores/as possuem formação em Pedagogia e desses, como mostra o Gráfico 11, abaixo, 11 professores/as cursaram o Ensino Superior em instituições públicas, sendo 03 em instituições federais e 08 em instituições estaduais. Frequentaram a rede privada 08 professores. Evidenciamos que 74% dos professores são pós-graduados, a maioria em especialização *lato sensu*, e, entre os que ainda não possuem pós-graduação, todos afirmam ter a pretensão em cursar. Constatamos que os/as professores/as superaram a trajetória escolar de seus pais, o que de certa maneira nos faz acreditar que, para eles, a escola pode ser uma forma de ascender socialmente e matrimonialmente. Oliveira (1997, p. 91), ao analisar as relações entre escolarização e mobilidade social, argumenta que “[...] é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho”.

Embora todos os/as professores/as tenham cursado Ensino Superior, a trajetória escolar para alguns foi um grande desafio. Assim, acionamos a variável **dificuldades para estudar** para compor o perfil do/a professor/a. O número de professores/as que apresentaram dificuldades para conseguir estudar é bastante significativo. Aproximadamente 47% deles disseram ter encontrado alguma dificuldade.

Gráfico 9: Dificuldades para estudar



Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Diferentes fatores foram mencionados como complicadores no percurso da graduação, entre os quais estão a questão financeira e as questões familiares, principalmente, relacionadas a filhos pequenos. Entre os relatos, destacamos esses dois: “Gravidez na adolescência, o que me levou a largar os estudos para trabalhar em tempo integral. No retorno aos estudos eu já tinha duas filhas, o que exigia tempo, disposição e recursos financeiros que eu não tinha na época” (P8) e “No ensino fundamental caminhava 5 km até a escola; Ensino Médio morei com avós para estudar e Pedagogia a noite, com 36 anos, casada, mãe três filhos pequenos e trabalhando o dia todo” (P11). Essas afirmações fortalecem o pensamento de que é ainda mais desafiador para as mulheres fazerem um curso superior e que, mesmo sendo a Licenciatura em Pedagogia um curso predominantemente feminino, as políticas públicas não favorecem e garantem a presença das mulheres que são mães na sala de aula, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Ainda sobre os desafios que enfrentaram, 13 participantes da pesquisa trabalhavam enquanto estudavam e 09 deles afirmam que trabalhavam para conseguir cursar o Ensino Superior. Salientamos que esses professores/as trabalhavam em diversas áreas, inclusive na educação. Romanelli (1995, p. 455), afirma que

Para esse universitário, o trabalho é extremamente importante, pois é fonte de rendimento para suprir suas necessidades pessoais e mesmo para ajudar a compor o orçamento doméstico, assegurando o consumo da família. O aprendizado escolar é considerado como algo que vem se acrescentar à sua condição ou à sua identidade de trabalhador e que poderá, no futuro, contribuir para sua melhoria profissional e financeira. Apesar disso, o envolvimento com as obrigações escolares fica subordinado a suas atividades produtivas.

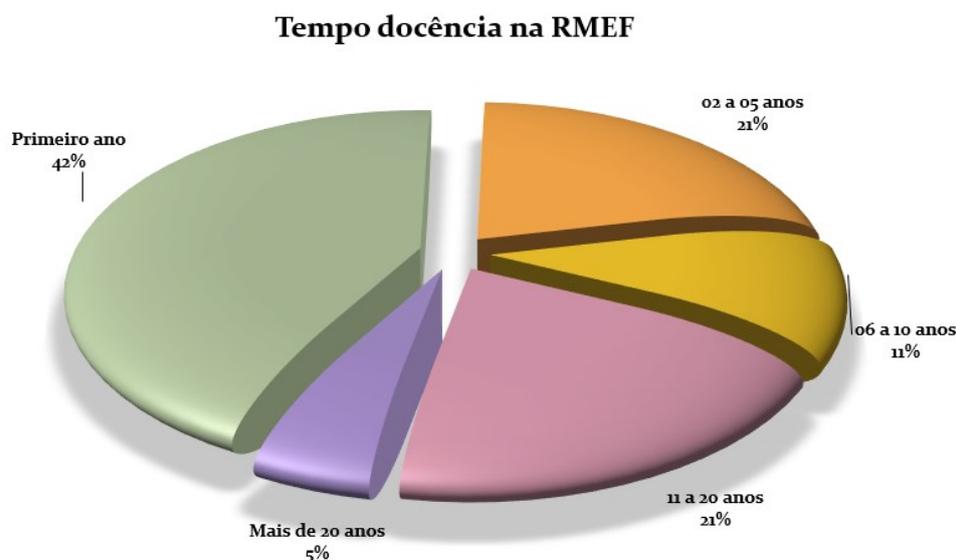
Em contrapartida, pouco mais de 50%, o que equivale a 10 dos/as participantes, afirmam ter feito outro curso de nível superior e um/a deles/as não chegou a concluir. Entre os motivos de escolha pelo curso de Pedagogia, as respostas obtidas nessa pesquisa englobam tanto o apreço pela profissão quanto relatos de encantamento, como: “Sempre tive vontade de ser professora (sonho de criança) e o suporte que recebi da escola e projetos sociais conseguiram transformar a minha vida, então decidi retribuir” (P8), “Gostar do ambiente escolar e poder contribuir no processo de formação das crianças que serão o nosso futuro” (P17), “Paixão” (P18); bem como por questão de empregabilidade: “Oferta de trabalho” (P2), “Enquanto fazia o doutorado em Educação resolvi cursar pedagogia para ter mais oportunidades de trabalho” (P7), “Ampliar as de opções de trabalho” (P13).

Para Bourdieu e Passeron (2018), as desigualdades nas oportunidades escolares também representam uma limitação na escolha dos estudos. A **origem social** tem uma relação forte com o curso superior a ser frequentado, bem como o **sexo**.

Primeiramente, e independentemente da origem social, os estudos de letra são sempre mais prováveis para as moças e os estudos de ciências mais prováveis para os rapazes: reconhece-se aí a influência dos modelos tradicionais da divisão do trabalho (e dos 'dons') entre os sexos. Geralmente, as moças estão mais condenadas às faculdades de letras e de ciências que preparam para uma profissão docente: as filhas de assalariados agrícolas que ingressam no ensino superior têm 92,2% de chances de ir para uma dessas duas faculdades, enquanto os rapazes da mesma origem têm apenas 80,9%; os percentuais são em seguida, respectivamente de 85,3% e 80% para as filhas e filhos de operários, de 74,4% e 63,6% para filhas e filhos de empregados, de 84,1% e 68,5% para as filhas e filhos de quadros médios e de 74,3% e 59,3% para as filhas e filhos de quadros superiores (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 19).

Sendo assim, a escolha das participantes da pesquisa pela docência estaria correlacionada ao fato de serem mulheres e pertencentes à classe menos favorecida ou quadro médio: “em regra geral, a restrição das escolhas impõe-se mais às classes baixas que às classes privilegiadas e mais às estudantes que aos estudantes, a desvantagem sendo ainda mais acentuada para as moças de origem mais baixa” (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 22).

Quanto à categoria **Carreira Profissional**, optamos pelas variáveis tempo de exercício da docência na RMEF, diferentes cargos exercidos fora da sala de aula, atuação no Ensino Superior, o exercício de outra profissão e a filiação à associação, sindicato e/ou partido político. O tempo de exercício da docência na RMEF é bastante diversificado entre os participantes. Enquanto alguns iniciaram na década de 1990, outros estão dando seus primeiros passos como professores. No entanto, o tipo de instituição em que começaram a lecionar dividiu-se da seguinte forma: 10 em instituições privadas e 09 em instituições públicas. O tempo de docência na RMEF também é variado e se sobressai o número de profissionais que estão em seu primeiro ano, 08 profissionais, o que equivale à aproximadamente 42% dos/as participantes.

Gráfico 10: Tempo de Docência na RMEF

Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Dos/as 19 professores/as que responderam à pesquisa, 16 são professores efetivos. Desses, apenas 01 já exerceu o cargo de direção da escola, contudo, 08 já atuaram em funções fora da sala de aula. Além da professora que atuou na direção escolar, foram citadas, dentre outras, as funções de supervisora/coordenadora, vice-diretora e assessora técnica. Na esfera administrativa, somente 03 desses/as professores/as atuaram. Acerca da atuação no Ensino Superior, a grande maioria nunca lecionou e as duas professoras que atuaram foi por um breve período, entre um e dois anos.

Um dado interessante é que 05 desses/as professores/as gostariam de ter feito outro curso: 02 afirmam que gostariam de ter cursado psicologia. Todavia, destacamos que entre os relatos, aparecem respostas relacionadas ao esgotamento que o magistério traz e a necessidade da liberdade de horários e dias de trabalho, evidenciando que a docência não permite essa flexibilidade do tempo.

A saúde do/a trabalhador/a docente é um tema bastante expressivo e que exige atenção. O número de adoecimento vem crescendo nos últimos anos e a ausência de ações concretas ou políticas públicas voltadas à saúde do/a professor/a corroboram com tal situação. Levy *et al.* (2009, p. 464) argumentam:

A jornada de trabalho semanal excessiva é fator que gera incômodo entre os professores. Os baixos salários associados à precariedade do trabalho docente impelem os profissionais a assumirem empregos em várias escolas, na tentativa de complementar seus rendimentos mensais. Trabalhar nessas condições implica mais horas de deslocamentos, maior esforço de adaptação a diferentes ambientes e preparação de atividades escolares distintas, contribuindo para a sobrecarga física e cognitiva do profissional.

Ainda que as questões apresentadas pelo autor não sejam a realidade concreta dos/as professores/as da RMEF, pois as condições de trabalho variam de rede para rede, não podemos desconsiderar que a carga horária docente não se restringe ao tempo de trabalho na escola, independente da carga assumida pelo/a professor/a. Muitos professores/as se comprometem muito além do tempo destinado à escola ou à hora-atividade.

Tardif e Lessard (2014) apontam que as principais tarefas dos/as professores/as são atividades centradas ou desenvolvidas com os/as alunos/as. No entanto, junto a essas teremos a preparação das aulas, atividades para escolares, a atualização e o aperfeiçoamento, os encontros com os pais, correção de avaliações, participação em comissões, entre outros. Os autores ainda afirmam que “[...] a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e complexidade” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.158). Sobretudo, emocionalmente e cognitivamente.

Embora não seja esse o objeto deste estudo, o ofício de professor/a tem se tornado alvo de inúmeras doenças geradas por essa sobrecarga de trabalho e demandas que lhe são impostas, exigindo dedicação quase integral. Além disso, é uma categoria que sofre com as pressões vindas tanto do poder público quanto da sociedade em geral, aumentando ainda mais a sobrecarga mental e emocional, o que causa o esgotamento e muitas vezes a desistência da profissão.

A atividade docente, entendida em tempos passados como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional tem dado lugar ao profissional de ensino excessivamente atrelado a questões tecnoburocráticas. Há uma redução da amplitude de atuação do trabalho, as tarefas de alto nível são transformadas em rotina, há menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social, bem como escassas oportunidades de trabalho criativo. (CARLOTTO, 2011, p. 403)

Essas condições a que professores/as são diariamente expostos/as contribuem para o adoecimento, causando muitas vezes o estresse ou até mesmo o aparecimento da Síndrome de *Burnout*⁶⁴: “há indícios de que o distanciamento entre o trabalho pedagógico prescrito (regras, responsabilidades e competências atribuídas ao professor) e o trabalho pedagógico real (a atividade de trabalho) são fatores que contribuem para o stress e a Síndrome de *Burnout*” (LEVY; NUNES SOBRINHO; SOUZA, 2009, p. 460). Os autores asseguram que os resultados das pesquisas mostram “[...] índices elevados de professores com problemas psicológicos, por acumularem várias funções na mesma atividade, com excessiva carga de

⁶⁴ Síndrome de *Burnout* ou do Esgotamento Profissional é um distúrbio causado pelas condições de trabalho exaustivas.

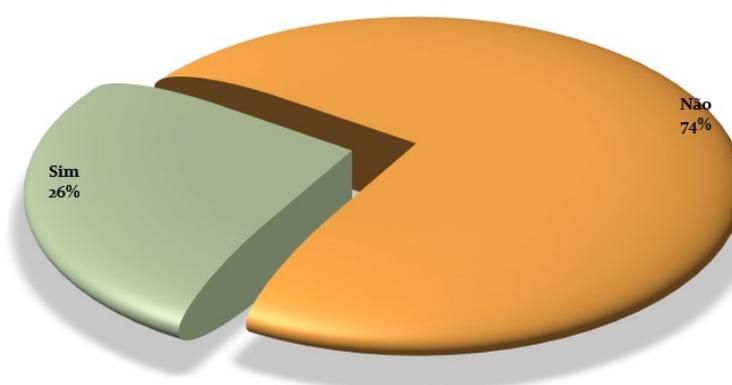
responsabilidade, somada à desvalorização do magistério perante a sociedade” (LEVY; NUNES SOBRINHO; SOUZA, 2009, p. 461).

Salientamos que mesmo não sendo um número expressivo de professores/as que trouxeram essa questão em suas respostas, a pesquisa foi realizada após dois anos da pandemia da COVID-19, período em que muito se exigiu e cobrou dos professores, mesmo que não possuíssem as ferramentas e os recursos necessários para a realização das aulas e das atividades *online*, originando ainda mais estresse devido à ampliação da carga de trabalho e ao uso das tecnologias digitais.

Por meio desses apontamentos, percebemos que além dos fatores citados pelos/as participantes da pesquisa, várias outras causas interferem diretamente na saúde dos/as trabalhadores. A jornada de trabalho exaustiva, a violência no ambiente escolar, a desvalorização da carreira como do próprio exercício do magistério, a formação inicial e continuada deficitária e o desprestígio perante a sociedade são fatores que originam o adoecimento de professores/as e acarretam situações conflitantes no espaço escolar. Acreditamos que a superação dessa situação passe pela valorização da profissão e pela criação de políticas públicas que propiciem ações de prevenção e cuidado para com a saúde desses/as trabalhadores/as.

Gráfico 11: Gostaria de ter exercido outra profissão

Gostaria de ter exercido outra profissão



Fonte: Elaborado pela autora (agosto/2022).

Frente a esse contexto, apresentamos a seguinte situação: apenas 06 professores são filiados ao sindicato dos trabalhadores/SINTRASEM, ou seja, aproximadamente 31% dos participantes da pesquisa. Problematizamos essa realidade por acreditar que a organização/movimento sindical é o espaço de luta e resistência da classe trabalhadora. As mudanças e as melhorias que almejamos só se concretizarão por meio da luta coletiva,

enfatizamos que quando nos referimos ao sindicato, estamos nos referindo aos servidores municipais e não apenas aos nossos representantes (eleitos democraticamente), pois são eles que o constituem. Não temos dados comprovados que nos digam os motivos da não sindicalização, todavia, o descrédito ao movimento que se configura na atual conjuntura do país, pode ser um dos motivos, se não o principal. Isso nos remete ao que dizia Anísio Teixeira (1977), que é interesse do capitalismo que falte ao povo, escola pública e sindicato livre. Faz parte do sistema capitalista privar a população menos favorecida de conhecimento e consequentemente o trabalhador de seus direitos, a fim de que o poder permaneça nas mãos deles.

Entre os relatos dos/as professores/as sobre os aspectos negativos que marcaram o início ou o percorrer de suas carreiras profissionais, destacamos dois: “Trabalhar em escolas particulares de elite em São Paulo foi enormemente desgastante e em alguns aspectos uma humilhação profissional. Sempre preferi a escola pública” (P1) e “Um ponto negativo é a remuneração, sempre muito baixa e a falta de respeito com os profissionais em geral nas instituições privadas” (P3). Ambos fortalecem e corroboram com o pensamento de essencialidade de um sindicato livre e independente de governos e patrões, que busque assegurar os direitos dos trabalhadores, bem como por políticas públicas que garantam a valorização do/a professor/a e uma escola pública, de qualidade, gratuita e universal.

Esta seção nos possibilitou conhecer um pouco mais os/as professores/as participantes da pesquisa, compreendendo quem são, por meio das informações pessoais, e suas trajetórias escolares e profissionais. A próxima seção tem por intuito analisar as duas últimas categorias: **Formação Continuada** e **Supervisão Escolar**, para então responder o problema desta pesquisa.

5 SUPERVISÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA RMEF ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR

Iniciamos esta seção com o estudo sobre a formação continuada de professores/as no Brasil, apresentando algumas de suas concepções, de acordo com diferentes intelectuais, e a sua constituição ao longo da história. Fazemos alusão ao Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016 e à Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõem e fornecem as diretrizes para a formação continuada de professores/as atualmente.

Posteriormente, enfatizamos a formação continuada de professores/as no espaço escolar, para em seguida discorrermos sobre o papel do/a supervisor/a escolar nesse processo, objeto deste estudo. O intuito é tecer a escrita delineada por meio do que nos diz a teoria e do que nos trazem as respostas dos/as professores/as. Por isso, no decorrer da seção foram incluídas as análises das duas últimas categorias: **Formação Continuada** e **Supervisão Escolar**, que respondem ao problema desta pesquisa.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

A formação de professores/as tem sido o centro de muitos estudos e debates no campo educacional e, em particular, a formação continuada tem tido bastante relevância e enfoque nos últimos anos por se mostrar um dos caminhos para o desenvolvimento profissional de professores/as. Para Libâneo (1998, n.p),

Acima de tudo, a formação continuada é parte integrante do exercício profissional que, junto com a formação inicial e outros ingredientes, constitui o sistema de desenvolvimento profissional. A formação continuada é, hoje, uma necessidade inadiável de desenvolvimento e atuação profissional, mas é preciso considerar alguns requisitos.

Dentre esses requisitos, o autor aponta que “[...] a formação continuada precisa alavancar-se nas necessidades das escolas e dos problemas da prática identificados pelos professores” (LIBÂNEO, 1998, n.p). Ressaltando a importância da formação continuada associada ao trabalho pedagógico da escola, contribuindo na busca de soluções para as demandas do cotidiano docente. Sobre essa questão, Ribas (2002, p. 41) afirma que na formação continuada oferecida pelas redes de ensino

Raramente são discutidos os problemas do cotidiano de professores, alunos e demais envolvidos no processo educacional. Falta uma reflexão séria sobre a prática do dia-dia, capaz de estimular o professor a debruçar-se sobre seus atos e atitudes, tendo

como base os seus saberes de referência, os conhecimentos sobre a educação e os específicos das disciplinas para as classes majoritárias do país.

Esse distanciamento da teoria e da prática é que muitas vezes torna o momento de formação desmotivador e carente de significado para os/as professores/as. A formação continuada de professores/as é um processo contínuo de formação e aprendizagem, que, quando direcionado às questões profissionais, visa promover o aprimoramento do trabalho docente por meio da reflexão crítica da prática pedagógica, isso implica envolver as questões do cotidiano escolar para que atenda seu objetivo. Candau (2011, p.51) afirma que “[...] a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”. Para tanto, a autora (2011) faz referência ao que chama de perspectiva clássica da formação continuada e explica que se trata

[...] de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas de conhecimento (CANDAU, 2011, p. 53, grifos da autora).

Nessa concepção, a Universidade é considerada o local onde a formação continuada acontece, assim como os espaços que a ela estão interligados. Acredita-se que é na Universidade o lugar que se pode adquirir o progresso científico e profissional. No entanto, buscamos focar na formação enquanto processo de aprendizagem contínuo que, além de se dar em diferentes dimensões, acontece também em diferentes espaços, não se restringindo ao conjunto de seminários, cursos, palestras ou às instituições educacionais. A formação continuada deve ser concebida por meio de um trabalho de reflexão crítica da própria prática e da (re)construção da identidade pessoal e profissional, buscando novos caminhos de desenvolvimento (CANDAU, 2011). Quando indagamos aos/às participantes da pesquisa o que entendem sobre formação continuada, obtivemos algumas respostas como:

- Oportunidade de rever conteúdos, aprender coisas novas e partilhar angústias com os colegas. (P1)
- É a formação que nunca se acaba. Estamos sempre em formação, sempre estudando. (P4)
- São todas as possibilidades de complementação da área de estudos, que transpassam e perpassam a área de atuação atual. (P6)
- Formação que eu recebo durante o ano todo. (P11)
- Oportunidade de aprimoramento, de conhecimento e troca de saberes. (P15)

Nas respostas destacadas aparecem elementos significativos que contribuem com a ideia de formação continuada como a continuidade de estudos, aprimoramento, complementação e oportunidade de aprendizagem. Contudo, chama a atenção o fato de

alguns/algumas perceberem a formação como um momento para “partilhar angústias com os colegas” e de “troca de saberes”, pois quando pensada nessa perspectiva, a formação possibilita a construção coletiva do conhecimento e o trabalho colaborativo, em que todos/as são responsáveis pela busca de soluções para as demandas da escola. A formação continuada, para atender tais anseios, pode prever espaço de diálogo e socialização entre os/as professores/as.

Entretanto, a resposta da P11 parece relacionar à formação continuada somente à formação em serviço ofertada pela SMEF; por outro aspecto, pode estar se referindo à formação realizada na escola. Quando coloca que é a formação que recebe durante o ano todo, aparentemente acaba restringindo a um único tempo e espaço, suprimindo o quão abrangente é esse processo. Nascimento (2011, p. 70) compreende por formação continuada

e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. [...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior.

Para que se concretize essa formação ampla e que engloba diferentes dimensões, é imprescindível transcendermos às concepções que utilizam termos como reciclagem, treinamento e capacitação, que diminuem o saber intelectual, dentre outras, ou ainda que concebam a formação continuada como a superação das defasagens da formação inicial, mas comum de acontecer. De acordo com Aguiar (2004), os termos reciclagem e treinamento são provenientes do período da ditadura civil-militar (1964-1985) e produzem a sensação de estar numa indústria treinando operários para utilizarem máquinas. Já o termo capacitação surge na década de 1980 e passa a não ser bem aceito entre os/as professores/as por sugerir incapacidade por parte desses/as profissionais, uma vez que necessitam de capacitação. São termos que, no âmbito da educação reforçam uma prática repetitiva, acríica e mecânica.

Ventura (2015, p. 198) explica que “esses projetos de formação vão recebendo diversos nomes ao longo do tempo, esses nomes, dotados de intencionalidades, traziam em si as perspectivas e objetivos dos que organizavam os projetos formativos”, e muitos deles estão relacionados às concepções mecanicistas e industriais considerando os/as professores/as incapazes, ou então, comparando-os com máquinas.

A formação contínua é um processo intrínseco à profissão docente e pode ter no/a professor/a o próprio sujeito de sua formação e na escola um espaço formal de aprendizagem, partindo da premissa de que nos constituímos professores/as na ação e na reflexão da própria ação. Apresentaremos as principais ideias que Candau (2011) aborda sobre a valorização

docente e o ciclo de vida dos professores, a escola como lugar de formação será abordada na próxima subseção. No que condiz à valorização docente, Candau (2011, p. 59) argumenta que:

É fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

Sobre o ciclo de vida dos professores, o autor aponta que precisamos “tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato” (CANDAUI, 2011, p. 63).

Huberman (2000) nos mostra que existem diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional do/a professor/a, mas que opta pela perspectiva da carreira por acreditar que é possível delimitar as sequências que atravessam as carreiras tanto de pessoas diferentes que exercem a mesma profissão quanto de pessoas que exercem profissões diferentes.

Dentre as sequências, o autor destaca: a entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; desinvestimento. Todavia, evidencia que embora essas sequências possam ser vivenciadas por um número elevado de pessoas, não podemos dizer que alcance a totalidade.

Então, para Huberman (2000, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade”. Sendo assim, existem outros fatores que podem determinar ou incidir no ciclo de vida profissional do/a professor/a além do tempo de carreira, havendo divergência com as sequências estabelecidas pelo autor.

Isto posto, fica evidente que considerar a experiência e os saberes docente durante a formação continuada é condição essencial para um bom resultado. Por vezes, esse saber é ignorado, quando deveria ser confrontado com o conhecimento acadêmico (teoria) para que se realize a reflexão sobre a prática. De modo igual é a negligência, sendo um processo heterogêneo o ciclo de vida dos profissionais, em cada fase apresenta demandas próprias. Tal fato provoca o desafio de pensar formações que atendam a diferentes necessidades de acordo com o momento do/a profissional.

Após aludir sobre as concepções de formação continuada e dialogar sobre caminhos para uma nova perspectiva da temática, abordamos a trajetória que foi constituindo a formação continuada ao longo da história. Atentamos para o quanto as concepções podem

ser modificadas conforme as políticas governamentais vigentes de cada época.

Ainda que pareça, a formação continuada de professores não é tão recente como se imagina, Andaló (1995, p. 19) afirma que “[...] a preocupação com este tema é antiga, aparecendo com a ampliação da rede escolar pública”. A autora relata que em 1938, instituiu-se o decreto-lei que organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁶⁵ e este passou a funcionar como “[...] o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 1938).

Quanto ao que compete ao INEP, consta a seguinte atribuição, presente no art. 2º: “prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos” (BRASIL, 1938, n.p.). Dentre as modalidades em que tem se desenvolvido os serviços de assistência e cooperação, encontra-se a seguinte modalidade: “cursos *de orientação técnica, de especialização e de aperfeiçoamento*, organizados para professores, diretores e professores comissionados pelos Estados e Territórios, ou por países estrangeiros” (RBEP, 1945, p. 116, grifos do autor). Sendo assim, já se pensava naquela época sobre o “aperfeiçoamento” de professores/as, mesmo que não da forma como a compreendemos atualmente.

Em 1944, foi lançada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), editada pelo INEP e apresentada como órgão oficial dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação. A partir de 1953, o INEP inicia o planejamento de um centro nacional de aperfeiçoamento. Entretanto, o registro mais antigo de formação continuada docente é da década de 1960, mais especificamente de 1961, e corresponde a um curso de aperfeiçoamento docente realizado pelo INEP em parceria com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ANDALÓ, 1995)⁶⁶.

Reiteramos que a formação continuada de professores, assim como a formação inicial, é influenciada e reproduz o contexto político da época. Silva e Frade (1997, p. 33) afirmam que nas últimas três décadas no Brasil, “[...] podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia”. Por conseguinte, durante a década de 1970, a formação docente seguiu a mesma linha tecnicista, que propunha a educação no regime militar, pautada “[...] pela valorização de princípios da racionalidade técnica, da

⁶⁵ Atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁶⁶ A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nasce em 1951 também com a meta de aperfeiçoamento do pessoal, no entanto direcionada para o nível superior. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 02 abr. 2023.

hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33).

Quanto à formação continuada, a Lei de Reforma do Ensino de 5692/1971 explicita nos artigos 38 e 39, respectivamente, que “[...] os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação” (BRASIL, 1971, n.p.), bem como também “[...] devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem” (BRASIL, 1971, n.p.). Essa remuneração, na perspectiva de Silva e Frade (1997), reforçou o retorno dos profissionais para a formação inicial, em nível, e que ainda nesse contexto surgiram cursos rápidos promovidos pelas delegacias e secretarias da educação.

A década de 1980 foi um período marcado pela redemocratização e pela luta no campo educacional, “nessa perspectiva, a formação de professor é pensada tendo em vista sua participação em comissões, órgãos colegiados, entre outros” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33). Silva e Frade (1997) entendem que foi nessa década que surgiram as lutas organizadas por melhores salários e condições de trabalho. Ribas (2002) elucida que, desde a década de 1980, a literatura sobre a temática nos mostra que as formações oferecidas pelos órgãos do Estado aos professores e professoras da rede pública não apresentam o resultado esperado devido à falta de políticas públicas que atendam às necessidades da escola e dos/as professores/as. Essa afirmação reforça a ideia de que, já naquela época, a formação continuada era descontextualizada da prática pedagógica e não tinha por finalidade a formação de um/a docente reflexivo/a.

A década de 1990 exigiu ainda mais respostas e posicionamento dos/as professores/as diante das informações que “invadiram” as salas de aula devido à forte globalização da cultura e da economia como também do desenvolvimento tecnológico. Essa nova realidade demandou novos procedimentos de trabalho e estudo (SILVA; FRADE, 1997). Em termos de legislação, foi promulgada a nova (e ainda atual) LDB 9393/96, que “[...] reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos” (GATTI, 2008, p. 64).

O artigo 67 estabelece que caberá aos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais, assegurando-lhes, em seu inciso II, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 52). No artigo 80, consta que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e ainda no artigo 87, §3º, inciso III fica evidenciado que é dever de cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, p. 62). Podemos afirmar então, que houve uma preocupação e, conseqüentemente, uma ampliação da legislação de modo a garantir a formação continuada de professores.

Com os debates realizados em torno das novas disposições dessa lei, com os esforços dirigidos para sua implementação nos três níveis da administração da educação no país, e com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, houve, por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada (GATTI, 2008, p. 64).

Todo esse investimento também abriu as portas para formações de qualidade duvidosa. Libâneo (1998, n.p. grifo do autor) utiliza o termo *Mercado de Entusiasmo* para designar congressos, encontros e cursos que se transformam em “[...] um lugar de indução, controle ou manipulação da subjetividade dos professores e professoras através de novas técnicas de capacitação, comunicação ou *marketing* [...]”. Para o referido autor (1998), essas formações não resultam em mudanças efetivas na prática docente e muitas vezes iludem os/as docentes, divulgando a falsa ideia de que as novas tecnologias resolveriam os problemas profissionais e garantiriam uma boa formação aos estudantes. Sobre essa questão, Nóvoa (2019) alerta para a importância da participação docente na formação continuada, pois do contrário,

[...] abrem caminho para um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento (NÓVOA, 2019, p. 10-11).

Na formação docente ofertada pela SMEF, a parceria entre o público e o privado não é uma prática recente, o que nos causa preocupação, pois sabemos que os interesses entre essas esferas divergem de uma educação pública libertadora e voltada para a transformação social. Santos (2019, p. 321) compreende que

A formação docente continuada na RMEF tem sido conduzida pelo setor empresarial, evidenciando a materialização de um ‘recoo teórico’ centrado na negação do conhecimento científico, na ênfase no conhecimento pragmático, em modelos pré-determinados, no desenvolvimento das alardeadas competências e, mais recentemente, nas habilidades socioemocionais. Movimento que explicita os postulados da pós-modernidade presentes na educação do município e na formação

continuada, contribuindo para a (con)formação docente ao projeto de educação do capital. Assim, a educação torna-se uma das estratégias hegemônicas de difusão e propagação desses ‘novos valores’.

Ainda que não possamos generalizar, esse recuo da teoria, citado por Santos (2019), consiste numa formação docente voltada à valorização de habilidades e competências, que atende aos interesses empresariais e se distancia do conhecimento científico. Consequentemente, resulta em uma formação pragmática, acrítica e não reflexiva, focada na despolitização e desintelectualização dos/as professor/as, favorecendo a permanência da hegemonia burguesa. Para Moraes (2001), a causa mais imediata estaria relacionada à definição e efetivação das próprias políticas educacionais, nacional e internacional. Políticas essas, centradas em resultados e que transformam a educação em mercadoria.

Nessa lógica, a formação continuada se pauta nos valores do capital, formando professores/as para a perpetuação do sistema vigente, no qual a formação dos/as estudantes deixa de ser uma formação crítica e se volta para o desenvolvimento de habilidades, competências e questões socioemocionais. A preocupação gira em torno da formação de futuros/as trabalhadores/as para o mercado de trabalho⁶⁷, projetando inclusive o empreendedorismo como uma temática a ser desenvolvida na sala de aula.

Ainda sobre a formação continuada em serviço, organizada e promovida pela RMEF, todos/as os/as professores/as disseram participar desse momento: os motivos vão desde a obrigatoriedade até o entendimento de que esse é um privilégio. Abaixo colocamos algumas das justificativas apresentadas por eles/as.

- Para aprender, me formei há 10 anos e passei quase oito longe de sala de aula. (P1)
- Porque é obrigatória. (P4)
- Para adquirir mais conhecimentos e porque é obrigatório. (P5)
- Por acreditar que seja um espaço potente de discussão e avaliação da minha prática docente. (P7)
- Porque faz parte da Hora Atividade essa formação. (P9)
- Porque é obrigatória e aproveito para trazer sugestões para o desenvolvimento

⁶⁷ Ressaltamos que Mercado de Trabalho “pode ser definido a partir da relação entre aqueles que procuram emprego e aqueles que oferecem emprego num sistema típico de mercado onde se negocia para determinar os preços e quantidades de um bem, o trabalho” (JORGE, 2010, n.p.). Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/mercado-de-trabalho/Acesso> em: 13 abr. 2023. Já Mundo do Trabalho “é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (FIGARO, 2008, p. 92). Disponível em: [file:///C:/Users/raque/Downloads/138986-Texto%20do%20artigo-270059-1-10-20171004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/raque/Downloads/138986-Texto%20do%20artigo-270059-1-10-20171004%20(1).pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

do meu trabalho. (P11)

- É necessário e um dos poucos momentos que podemos trocar experiências e conhecimentos com professores do mesmo ano de atuação. (P17)

- Acho válido e importante todo o tipo de formação, quando esse é gratuito, precisamos aproveitar, não acho uma obrigação, mas um privilégio. (P19)

Percebemos que a obrigatoriedade é um fator determinante para a participação desses/as professores/as na formação continuada, mas também é perceptível que encontram nesse espaço uma forma de trocar com seus pares e apropriar-se de novos conhecimentos. Além de ser uma oportunidade de “atualização” e autoavaliação da prática pedagógica. No entanto, precisamos ressaltar que esse não pode ser concebido como um privilégio, mesmo que saibamos que a realidade de outras redes seja diferente. A formação continuada em serviço é um direito adquirido por lei e as redes devem assegurá-lo. Quando a P19 afirma que essas formações são gratuitas e por isso devem ser aproveitadas, remete-nos a duas situações: a dificuldade em realizar outras formações devido às questões financeiras e a falta de compreensão de que, embora pareçam “gratuitas”, as formações têm um custo para a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Custo esse, muitas vezes, com preços exorbitantes devido as parcerias público-privadas, quando acreditamos que deveria se dar em parceria com as instituições e universidades públicas.

Com relação às formações oferecidas por adesão, 58% (11) dos/as professores/as dizem que costumam participar, pois acreditam que amplia a dimensão da discussão, mantém a atualização e proporciona novos conhecimentos. Dentre os que não participam, a falta de tempo e o horário emergem como fatores principais para que não frequentem essas formações. Quando solicitado que os/as participantes avaliassem as formações, 15 dos 19 professores/as avaliaram como boa ou ótima. Contudo, a justificativa da P8 parece englobar bem as dos demais: “em alguns encontros as formações se tornam repetitivas, mas, na maioria das vezes os momentos de trocas com os colegas são riquíssimos. E por diversas vezes abrem alguns horizontes que ficam tão difíceis no dia a dia na escola”. Outros/as professores/as argumentaram que elas se tornam repetitivas, embora também apareçam entre as respostas elogios à organização, assim como a percebem como um momento de aprendizagem e troca com os/as pares.

Como já supracitado, a formação continuada também é conduzida pelas políticas públicas que são implementadas por meio de leis, portarias, resoluções e decretos vigentes. No contexto atual, destacamos o Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Não pretendemos nos aprofundar nesses documentos, no

entanto é importante ressaltar o recuo ocorrido com a revogação da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, como já relatado anteriormente.

O Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, traz em seu primeiro artigo que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica deve estar em coerência com a BNCC. Direciona à formação de professores/as para a implementação desse documento, vindo ao encontro da Resolução de 2020⁶⁸, que tem por objetivo a efetivação da BNCC na formação continuada de professores/as. Contudo, o decreto aponta entre seus princípios a articulação da formação inicial e continuada e “a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016, n.p.), reiterando o que elucidamos ao longo desse estudo, que os saberes dos/as professores/as, bem como suas vivências no cotidiano escolar, devem ser consideradas ao se pensar a formação continuada.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, foi implementada pelo CNE no final de 2020, enquanto passávamos por uma pandemia, situação atípica em todo mundo. Isso demonstra que existiam interesses em aprová-la e publicá-la rapidamente. Lembramos que foi uma atitude impositiva do CNE e que, diferente da resolução anterior, foi insuficiente a participação de diferentes setores e entidades educacionais. Podemos afirmar que foi uma derrota para a educação brasileira, haja vista que a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que a precedia, foi um documento construído democraticamente e contou com um amplo debate envolvendo professores/as, sindicatos e entidades educacionais.

Pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós - graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras -FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

⁶⁸ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Resolução n.º 2 de 2015 estabelecia a articulação entre formação inicial e continuada, e com a sua revogação passamos a ter duas resoluções diferentes, a CNE/CP n.º 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP n.º 1 de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada, uma Resolução que e a toma de maneira rasa e descaracterizada, como um complemento, ou ainda como uma estratégia para superar as defasagens da formação inicial, concepção contrária ao que acreditamos: “tal mudança, rompe com organicidade que se buscou constituir com a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e certamente trará prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367).

Salientamos que indicar esses dois documentos tem por finalidade mostrar os caminhos que transpassam a formação continuada atualmente. Acreditamos que toda essa pressa em elaborar uma nova resolução, mesmo sem nem ter tido tempo hábil de pôr em prática e avaliar a Resolução de 2015, perpassa pela implementação da BNCC, atendendo aos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). A CNE/CP n.º 1 de 2020 concretiza uma política de formação de professores/as centrada no pragmatismo, reduzindo os/as professores/as a reprodutores/as dos conteúdos estabelecidos pela BNCC, sem consciência crítica e sem participação nos debates e na elaboração dos projetos educacionais. Grupos empresariais⁶⁹ fazem parte da construção desses documentos com o intuito de que a Educação Básica forme sujeitos qualificados para o trabalho, fornecendo mão de obra barata e preparados para exercer seu ofício. No entanto, essa abordagem tende a caracterizar o/a trabalhador/a como submisso/a, sem espírito crítico e incapaz de refletir sobre sua própria condição de trabalhador/a. Evangelista, Fiera e Titton (2019, n.p) anotam:

⁶⁹ Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outros. No site <https://movimentopelabase.org.br/> é possível encontrar outras organizações “parceiras”.

A síntese preliminar a que chegamos é a de que estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico.

Em suma, com a revogação da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, a formação continuada de professores/as sofreu um declínio, seja pela concepção retrógrada, pelo esvaziamento da relação entre Educação Básica e Ensino Superior ou por sua associação direta com a implementação da BNCC, por meio da BNC – formação continuada. Portanto, é preciso que enquanto educadores/as estejamos atentos/as à essas mudanças e nas implicações que causam o desmonte e a descaracterização da formação de professores/as. Reiteramos a necessidade de pensarmos a formação continuada articulada com a formação inicial, não como um complemento, e sim com a finalidade “[...] da reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, n.p.), em favor do desenvolvimento profissional dos/as profissionais do magistério.

5.2 ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já ressaltado anteriormente, a formação continuada não se limita a um único espaço e formato de organização e nesta pesquisa pretendemos elucidar a formação continuada em serviço, especificamente no ambiente escolar, que para muitos/as autores/as é um *locus* natural e privilegiado de formação docente. Temos o objetivo de escrever de que maneira a formação continuada na escola contribui com o desenvolvimento profissional docente em diferentes dimensões e explicar um pouco mais sobre essa possibilidade. Para Nascimento (2011, p. 70), inserido em um conceito mais amplo,

[...] é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada de professores. Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

O dia a dia da escola é um lugar de formação e nesse cotidiano o/a professor/a aprende, desaprende, constrói-se e se desconstrói, faz descobertas e aprimora a sua formação (CANDAU, 2011). Nesse sentido, a escola, por ela mesma, figura como um espaço no qual o/a professor/a está em constante aprendizado e formação. A troca com o/a colega, as

conversas informais na sala dos professores e as com a equipe pedagógica e direção fazem parte do processo de formação contínua do/a docente. Sobre isto Canário (1998, p. 9, grifos do autor) esclarece:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*.

O autor (1998) concebe a escola como um espaço de formação e de constituição da profissão docente. Não pretendemos trazer a ideia de que a escola seja o único lugar de aprendizagem, mesmo porque cada docente constrói a sua trajetória profissional a partir das suas vivências e experiências, mas, sim, percebê-la como um espaço privilegiado de formação contínua, favorecendo as relações e a busca por novas alternativas ao realizar o trabalho pedagógico individual e coletivo. Todavia, essa aprendizagem precisa superar o viés tecnicista e mecanicista em defesa de uma formação que busque a reflexão da prática pedagógica.

Freire (1996) afirma que o discurso teórico é necessário para a reflexão crítica da prática. Assim, enfatizamos a necessidade de estabelecer tempo e espaço sistematicamente para realizar a formação continuada, de modo a organizarmos momentos formais de estudo e trocas no ambiente escolar, estimulando a construção do conhecimento coletivo e colaborativo e, sobretudo, uma formação mais próxima da prática, promovendo a constante reflexão sobre a própria prática. Assim, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Posto isto, corroboramos com a concepção de formação continuada voltada para reflexão crítica da própria prática, com a finalidade de promover o repensar constante do trabalho pedagógico; reiteramos que essa reflexão precisa ecoar no espaço da escola. Nessa perspectiva, a formação continuada no próprio ambiente escolar favorece tanto a reflexão da prática individual quanto coletiva. Além disso, propicia o pensar coletivo sobre as demandas da escola, bem como a construção de ações e a tomada de decisões importantes em conjunto, aproximando o grupo de profissionais e consolidando o sentimento de pertencimento; conseqüentemente, essa/a profissional possui chances de se tornar ativo e envolvido com as questões escolares.

Nóvoa (2009, p. 214) ensina que [...] la colegialidad, el hecho de compartir y las culturas de colaboración no se imponen por vía administrativa o por decisión superior. La

formación de profesores es esencial para consolidar convenios en el interior y en el exterior del mundo profesional”⁷⁰. São esses momentos e espaços de diálogo e planejamento coletivo do trabalho educacional constituídos na escola, que fazem com que o grupo de profissionais se aproxime e estabeleça parcerias que resultam no trabalho em equipe: “el objetivo es transformar la experiencia colectiva en conocimiento profesional y conectar la formación de profesores con el desarrollo de proyectos educativos en las escuelas”⁷¹ (NÓVOA, 2009, p. 214).

Voltando-nos para o contexto desta pesquisa, ao indagar os/as professores/as se as escolas participantes realizam formação no ambiente escolar, obtivemos 58% de respostas afirmativas e 42% das respostas dizendo não acontecer formações no próprio local de trabalho. Ao analisarmos esses dados, e tendo conhecimento dos documentos oficiais da RMEF acerca da formação continuada de professores/as, consideramos que essa é uma “decisão” de incumbência da própria escola, em respeito à autonomia e ao caminhar de cada uma. No entanto, somos conscientes de que essa decisão precisa ser coletiva e construída aos poucos. Não temos elementos para explicitar o porquê dessas escolas não promoverem esses momentos, mas é evidente que existem situações e limites que precisam ser superados para que se dê o passo inicial.

Refletir sobre a própria prática ou sobre a prática do grupo não é tarefa simples e requer, por vezes, a desconstrução de conceitos já apropriados e práticas internalizadas de muito tempo. O/a professor/a precisa querer e estar propenso a mudança. Os estudos, leituras, palestras, socializações precisam ter um sentido e estar contextualizados com o cotidiano da sala de aula. Essa mudança acontece aos poucos e pode levar tempos diferentes para cada professor/a. Como afirma Carminati (2017, p. 146), a mudança é “um processo/movimento produzido historicamente, carregado de tensões, contradições, resistências, avanços e recuos e que, por isso, exige esforço, comprometimento e coragem por parte dos professores e demais profissionais da escola [...]”. Logo, apontamos a necessidade de que esse seja um projeto de escola e não um projeto da direção ou dos especialistas em assuntos educacionais/equipe pedagógica.

É preciso criar uma cultura de formação entre os professores, transformando o espaço de trabalho em um espaço permanente de estudo, discussão e reflexão coletiva, principalmente se considerarmos que o que importa neste processo não é

⁷⁰ “A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 214, tradução livre).

⁷¹ O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 214, tradução livre).

apenas a qualificação ou a progressão na carreira docente (aspectos sempre fundamentais), mas a possibilidade concreta de uma mudança coerente e inovadora da escola (CARMINATI, 2017, p. 146).

O sentimento de pertencimento é um dos fatores que ocasionam o processo de transformação na escola. Quando o/a professor/a se sente parte da instituição, o trabalho coletivo ganha amplitude, favorecendo a melhora da prática docente por meio das trocas e da construção de trabalhos/projetos coletivos. Os resultados podem ser observados no cotidiano da sala de aula por meio da prática de atividades/trabalhos interdisciplinares, demonstrando parceria entre os/as professores/as. A gestão democrática ganha força quando o/a docente toma para si a responsabilidade de fazer acontecer e lutar pela qualidade de ensino.

O lugar ocupado por professores/as na formação continuada também é um aspecto relevante, pensando da perspectiva de que estes precisam ser sujeitos de sua própria formação, ou seja, fazer parte ativamente desse processo. Normalmente os/as professores/as são colocados/as como ouvintes de outros/as profissionais que vêm de outras instituições (quase sempre de universidades e entidades oficiais) dizer o que e como fazer, cabendo a eles o papel de expectadores: “na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação de professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário” (NÓVOA, 2009, p. 211). Por isso, urge criar espaços em que os/as professores/as possam falar, socializar e pensar novas práticas a partir de sua própria prática, de modo que se tornem protagonistas da própria formação.

Práticas em que os/as professores/as mais experientes organizem a formação a fim de socializar seu trabalho pedagógico com os/as demais, apresentação das pesquisas de pós-graduação, diálogo sobre experiências concretas, leituras e materiais de estudos sugeridos pelos/as próprios/as professores/as são contributivos para esse processo. Essas práticas devolvem aos/às professores/as um papel central na formação continuada. O intuito é que ao se sentirem contemplados/as, as interações provenientes do grupo sejam mais consistentes na busca de uma prática pedagógica qualificada e ampliem a motivação e o interesse. Para Côrrea (2013, p. 135), “a experiência do cotidiano é singular, e a socialização destas pelos professores permitiria colocar as práticas reais no centro das discussões e enriquecer a qualidade da reflexão individual e coletiva”.

Ao acreditarmos na escola enquanto *locus* da formação continuada, não desconsideramos outros espaços formativos que também são essenciais para esse processo. Nascimento (2011, p. 83) considera que “[...] defender uma formação de professores centrada

nas escolas não significa conceber esta instância como um espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito da investigação universitária”. Com isso, entendemos que as universidades podem funcionar como uma rede de apoio e incentivo às escolas, criando possibilidades de novas ações por meio de discussões e debates científicos. Ainda assim, não deve ter o papel central, cabendo à escola ser protagonista da formação.

Vale ressaltar que diferenças existem no decorrer do caminho e que conflitos fazem parte do processo de formação no ambiente escolar, todavia, o diálogo e a democracia devem prevalecer. Uma vez que se tem por finalidade o trabalho coletivo e colaborativo, é preciso aprender a lidar também com as divergências. Entendemos a colaboração como a definição de Carminati (2017, p. 149), “um princípio, um processo de participação, apropriação e implicação coletiva, no qual a ação de cada professor é considerada interdependente com a de outros professores ou profissionais da escola”. Essa ideia de colaboração já era reclamada por Lourenço Filho (2007, p. 145) nos anos 1960, quando afirma que não aproveitar “as oportunidades de mais estreita colaboração entre si, em cada um e todos esses aspectos vitais de seu trabalho, será esquecer a própria significação dele, ou o sentido mesmo que o deve justificar”. Afirma ainda Lourenço Filho (2007, p. 144) que a colaboração precisa ser metódica “entre os mestres e os agentes administração para maior consciência dos objetivos reais e possíveis em cada situação; o exame dos meios e recursos mais idôneos que se possam empregar; o esclarecimento de esferas de responsabilidade e níveis de autoridade que em cada caso interessem”.

Outro aspecto relevante na formação continuada é a relação da proposta de formação com as demandas do cotidiano docente. Quando perguntado aos/às participantes da pesquisa, cujas escolas realizam formação continuada, quais e como os temas eram escolhidos, as respostas foram bem parecidas e pertinentes com o aporte teórico desta pesquisa. Abaixo selecionamos algumas delas.

- Esse ano é sobre racismo estrutural. Pela demanda da escola. (P4)
- São sugeridos pelos professores. (P5)
- Atualmente trabalhamos a racialidade, por ser essa temática a que mais aparece na escola. (P6)
- Pelas necessidades dos profissionais. (P12)
- Temas atuais escolhidos de acordo com a demanda. (P15)

As temáticas precisam emergir do contexto escolar, das necessidades reais advindas do próprio grupo, englobando também assuntos relevantes para as atualidades da sociedade. As situações cotidianas emergem como o ponto inicial e em consonância com as reflexões e os conhecimentos provenientes dos estudos teóricos, que vislumbram alternativas

para a resolução dos problemas vivenciados. As demandas podem ser levantadas pela equipe pedagógica em parceria com a direção escolar.

É uma queixa rotineira por parte dos/as professores/as que as formações são distantes da realidade escolar e, muitas vezes, presas só em teorias, não colaborando com a prática pedagógica. Contudo, compreendemos que a teoria e a prática são complementares e indissociáveis do processo pedagógico. A prática sem a teoria vira repetitiva e a teoria sem a prática se torna falácia, sem concretização da ação.

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana e nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro (SAVIANI, 2019, p. 72-73).

Dessa forma, reiteramos o que nos traz Libâneo (1998) nos traz ao afirmar que as demandas da prática docente devem ser consideradas como ponto de partida para buscar caminhos que contribuam para a resolução das questões que interferem no trabalho pedagógico. É nesse processo de busca que a teoria vem em favor da prática, possibilitando ao/a professor/a refletir sobre a própria ação e conseqüentemente uma atuação mais eficaz e de acordo com a realidade da escola na qual está inserido/a: *“nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida”* (RONCA; GONÇALVES, 2011, p. 37, grifos do autor). Os autores (2011) convergem com a afirmação de Freire (1996) quando este nos diz que a reflexão crítica é fundamental para a melhoria da prática.

Essa nova identidade profissional que se objetiva construir, o/a professor/a crítico, reflexivo/a, consiste na ideia do/a professor/a como sujeito da sua própria formação, participativo/a e comprometido/a com a educação, consciente da sua responsabilidade enquanto educador/a e crítico/a frente às políticas que visam o desmonte e a precarização da educação pública. Pimenta (1996, p. 84) mostra que *“opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação”*, ou seja, é a superação da concepção do/a professor/a como um executor de normas, currículos, planejamentos e o entendimento de que é um/a profissional capaz de pensar a educação e de refletir sobre a sua própria prática, o que o/a possibilita uma formação permanente por meio do constante processo da reflexão sobre a ação. Pimenta (1996, p. 84, grifos da autora) aponta que:

[...] a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num

processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*.

Nesse sentido, a autora (1996) apresenta um processo duplo de formação continuada, a autoformação, realizada individualmente, que consiste reelaboração dos saberes a partir da reflexão da prática e a coletiva, que se dá no ambiente escolar, que se constitui na troca entre os pares e que também proporciona o repensar sobre da ação pedagógica. Pimenta (1996, p. 85, grifos da autora) destaca que “[...] é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica em gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”.

Para García (1999), existem algumas condições indispensáveis para que o desenvolvimento profissional dos/as professores/as centrado na escola assegure o êxito esperado. A primeira é a necessidade da liderança, seguida pelo clima organizacional, a importância dos/as próprios/as professores/as e, por último, a natureza do desenvolvimento profissional. A necessidade de liderança é por parte das pessoas, e embora o autor (1999) não tenha citado a equipe pedagógica como parte do processo, salientamos que o/a supervisor/a escolar precisa exercer esse papel de liderança nas atividades formativas, mediando as relações entre o grupo, estimulando a participação dos/as profissionais e buscando garantir algumas das características essenciais das formações: reflexão, continuidade e demandas de acordo com a realidade contextual, visando à evolução do desenvolvimento profissional.

Quando perguntamos sobre quem costuma coordenar o processo formativo, apareceram respostas de que a supervisão escolar é quem está à frente da formação continuada centrada na escola, mas essa função, em algumas escolas, é dividida não só com outros/as profissionais da equipe pedagógica e direção, como também com professores/as e até pessoas provenientes de outros espaços.

- Às vezes profissionais convidados e às vezes profissionais da própria escola. (P1)
- A professora de história e a equipe pedagógica. (P4)
- Geralmente a equipe pedagógica e direção quem organiza e trazem profissionais para as formações. (P5)
- Geralmente os próprios professores atualmente. (P6)
- Supervisão. (P8)
- Direção e equipe pedagógica. (P9)
- Gestores, professores... (P10)

- Curso Boquinhas. (P12)
- Orientação e direção, coordenação. (P14)
- Coordenação e direção. (P15)

É importante destacar que o/a supervisor/a não precisa ser o/a formador, mas necessita assumir a coordenação do processo formativo na escola. Cabe a ressalva de que a participação dos/as outros/as especialistas, bem como da direção, são essenciais para que se assegure e qualifique as formações. Entretanto, essa função não é incumbência dos/as professores/as, eles/as têm o compromisso de serem os sujeitos ativos desse processo, socializando suas práticas e até atuando como formadores dentro da sua área de conhecimento. Porém, compete aos/às supervisores/as planejar momentos de formação continuada, buscando a integração do coletivo escolar, e sempre em consonância com o PPP e ao contexto real da escola.

É preciso ter cuidado permanente, um olhar centrado no projeto político-pedagógico e no papel de liderança, que deve e precisa ser desempenhado pela coordenação pedagógica [Supervisão Escolar] nesta construção coletiva, a fim de evitar a realização de um trabalho fragmentado e por isso, muitas vezes, de pouca relevância para a escola (CARMINATI, 2017, p. 167).

Diante de tantas possibilidades, optamos por trazer também alguns limites que impedem ou dificultam a realização da formação continuada na escola. A partir das leituras e estudos realizados, destacamos três fatores que acreditamos determinantes: tempo e espaço, a rotatividade de professores e a falta de uma política pública que estabeleça a formação em serviço nas escolas como um projeto de rede e não de escola.

No que consiste a falta de tempo e espaço, embora hoje seja lei, a hora-atividade não consegue abarcar todo o grupo de profissionais da escola ao mesmo tempo. Para que aconteça formação, é necessário que a escola estabeleça um tempo para esse momento. Com relação ao tempo utilizado para as formações, alguns/algumas professores/as apresentaram as seguintes respostas:

- Geralmente acontecem de noite, fora do horário de trabalho. (P1)
- Um encontro noturno mensal e mais as leituras individuais. (P4)
- Horário de trabalho e noturno. (P5)
- Horário noturno. (P6)
- São realizadas na parte da noite. (P8)
- Metade da reunião pedagógica. (P12)
- 4 a 8 horas. (P14)
- 2 horas por mês. (P15)

Em relação à frequência e ao turno, responderam que:

- Noturno. O ano todo. (P4)
- No decorrer do ano. (P5)

- 1 vez por semana a cada 15 dias. (P6)
- A quantidade depende de vários fatores, como disponibilidade dos palestrantes e dos professores, já que acontecem na parte da noite. (P8)
- Foram online e período noturno. Acredito que pelo empenho da direção e equipe terão muitas outras no decorrer do ano. (P9)
- Meio turno no dia da reunião pedagógica. (12)
- 1 vez por mês. (P14)
- 10 turnos vespertino. (P15)

Constatamos que, dentre os/as que responderam, um número significativo de professores/as relatou que parte das formações ocorre no período noturno, fora do horário de trabalho, condicionando a participação dos/as professores/as à adesão. Tal situação limita o comparecimento de todos/as, já que acontecem em horário no qual os/as professores/as possuem outros compromissos (família, casa, laser...). Apenas a professora P12, especifica que o tempo da reunião pedagógica é utilizado para as formações. Pelas respostas, percebemos que existe a tentativa de que sejam realizadas de forma sistemática, durante todo o ano letivo. Todavia, a professora P8 atenta para um fator importante: diz que o número de formações depende da disponibilidade dos/as professores/as e dos/as palestrantes.

Outro desafio é a rotatividade de professores/as na escola. Isso pode dificultar a continuidade das formações, fazendo-se necessário retomar demandas superadas e temáticas anteriormente estudadas⁷². Sabemos que a rotatividade faz parte dos direitos do/a trabalhador/a da educação, a possibilidade de se remover, designar e usufruir de licenças são conquistas importantes. Porém, quando ocorre de forma acentuada, a rotatividade pode implicar em problemas na organização e planejamento desses momentos. Para Biasi (2009, p. 99), “a alta rotatividade de professores pode prejudicar o ensino, a escola, seu projeto político-pedagógico e os estudantes, que são a razão maior da existência da escola”. Por isso, quando essa alta rotatividade é uma realidade da escola, precisa ser considerada, uma vez que interfere na qualidade do trabalho pedagógico, e em conjunto com os órgãos centrais e sindicato buscar formas de superar essa situação.

Um último desafio é pensar a formação em serviço, centrada na escola, como uma política de rede e não somente como ações individuais, possibilitando que todas as escolas possam propiciar formações no próprio ambiente, de modo a atender e refletir sobre suas próprias demandas por meio de temáticas específicas. Ao mesmo tempo, é necessário o suporte das Secretarias Municipais de Educação a fim de que se garanta o tempo e o espaço para a formação continuada, bem como todo suporte essencial para que ela aconteça. Sempre respeitando a autonomia de cada escola. Para Nascimento (2011, p. 78),

⁷² Reiteramos que algumas temáticas, devido à necessidade e/ou interesse sempre são retomadas. No entanto, é importante procurar novas formas de desenvolver o estudo com o grupo de profissionais.

A concepção de que um projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico.

Atentamos que esse tempo necessário para a formação continuada na escola não é garantido por lei. A reunião pedagógica é o espaço propício para que aconteçam estudos e reflexões coletivas; no entanto estas práticas são poucas durante o ano, sendo insuficientes para uma formação consistente. Uma das questões feitas para os/as professores/as foi sobre a realização da reunião pedagógica e quantas vezes acontece durante o ano. As respostas convergem quanto à sua realização, contudo divergem quanto ao número de reuniões, que variam conforme podemos observar nas respostas selecionadas:

- Sim. 3 vezes no ano acho... (P4)
- As reuniões pedagógicas gerais (4) que estão previstas no calendário escolar e as reuniões pedagógicas por equipes de trabalho que ocorrem por convocação na Hora Atividade (sempre que necessário). (P5)
- Geralmente 1 reunião geral pedagógica por trimestre e algumas extraordinárias fora do horário de trabalho. (P6)
- Em torno de 4. (P8)
- Sim. Atualmente, mais de 10. (P11)
- Sim. Várias. (P16)
- Sim. Mensalmente. (P17)
- Sim, 05. (P18)
- Sim, sempre que necessário. (P19)

Notamos que existe uma diversidade de quantidade de reuniões pedagógicas por ano em cada escola. Pressupomos, então, que cabe à escola estabelecer em seu calendário a quantidade e os dias das reuniões conforme sua necessidade. Reiteramos que esses não constam como dia letivo e, portanto, são considerados Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC (atividades de caráter pedagógico e/ou administrativo, com a participação dos/as profissionais da educação). Enfatizamos que é primordial que essas reuniões sejam de natureza pedagógica, visando novas práticas educativas, por meio do estudo e das trocas experiência. Vogt (2012, p. 49), sobre a reunião pedagógica, afirma:

[é] um espaço privilegiado de formação continuada, em que os pares – professores – de uma mesma instituição escolar podem refletir, estudar e buscar mecanismos que qualifiquem e dinamizem o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, isso não acontece sem que estejam bem definidas algumas regras do jogo. Aqui me refiro à organização desta reunião, à pontualidade e assiduidade necessárias para o bom andamento da atividade, bem como o respeito à dinâmica proposta pela coordenação pedagógica que, naquele espaço, conduz a formação e faz as intermediações necessárias.

Esse é um olhar importante. Para que a reunião pedagógica seja um espaço de formação, implica ter uma organização que envolve comprometimento e compromisso com a educação pública. Exige ser planejada e também avaliada pelo grupo, buscando dar qualidade a esse tempo/espaço destinado ao desenvolvimento profissional. Para tanto, é fundamental que esteja presente no PPP o objetivo e a dinâmica dessa atividade, a fim de que ela se efetive. Quanto à coordenação dessas reuniões, a maioria dos/as professores/as participantes da pesquisa disseram ser de responsabilidade da equipe pedagógica e direção, quando não da Supervisão e/ou direção. Os/as que explicitaram o que se discute nessas reuniões, apresentaram respostas como:

- Discutimos currículo, metodologia, avaliação e desafios. (P1)
- Os temas são diversos: planejamento, avaliação, indisciplina na sala de aula, trocas de experiências etc. (P5)
- Cada uma possui uma pauta específica. (P7)
- Sobre tudo que envolve o andamento da escola (burocrático, pedagógico). (P9)
- Frequência dos alunos, aproveitamento escolar, atividades extracurriculares. (P16)
- Planejamento. (P19)

Diante das colocações, podemos afirmar que não existe uma regularidade de temáticas, ou que as reuniões estejam direcionadas para a formação dos/as profissionais. Nesse viés, a reunião pedagógica seria um espaço para diálogo entre os/as profissionais, abrangendo diferentes questões, inclusive, burocráticas. Ressaltamos que embora tragam assuntos burocráticos, precisamos nos ater ao objetivo dessas reuniões, pois se a pretensão é o desenvolvimento profissional com vistas à melhoria da ação pedagógica, elas não podem se deter ao trabalho burocrático, uma vez que ele não apresenta contribuições concretas ao processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a formação continuada na escola perpassa por vários caminhos, reflexões e desafios. No entanto, é imprescindível que a escola toda a perceba como um trabalho coletivo e assuma esse compromisso como um projeto de escola. Todavia, para que a formação continuada seja uma realidade em todas as escolas, precisamos lutar, enquanto categoria, por políticas públicas que assegurem a escola como um espaço de aprendizagem e formação, de modo que as mudanças ocorram em prol do desenvolvimento profissional e reflitam na prática pedagógica.

5.3 SUPERVISÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS NO AMBIENTE ESCOLAR

Esta subseção tem por intuito apresentar as respostas dos/as professores/as participantes da pesquisa, revelando como percebem a atuação dos/as supervisores/as sob diversas perspectivas, mas, de modo mais enfático, da formação continuada no ambiente escolar. Sabemos que esses/as profissionais, devido ao histórico, ainda enfrentam resistência e por isso precisam cada vez mais criar espaços coletivos de trabalho, constituindo parcerias com o grupo. Uma dessas ações é a proposição da formação continuada, visando o desenvolvimento profissional e as transformações da prática pedagógica por meio da reflexão da ação, tarefa nem sempre fácil de concretizar.

Para além das atribuições que ressignificam a Supervisão Escolar nos tempos atuais, buscamos destacar o protagonismo de supervisores/as enquanto coordenadores do processo de formação continuada na escola. Não desconsideramos a participação da equipe pedagógica e da direção nesse processo, mas ressaltamos a importância dos/as supervisores/as nesse papel de articuladores/as na organização (planejamento, execução e avaliação) desse momento. Para Alonso (2003, p. 177) “a ação supervisora, muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar”. Para isso, é imprescindível que o/a supervisor/a esteja bem-preparado/a, que conheça as demandas da escola e os desafios do trabalho pedagógico, numa postura crítica e de parceria, a fim de possibilitar alternativas que propiciem as trocas e possibilidades de aprendizagem para o coletivo da escola, transformando o ambiente escolar *locus* de construção de conhecimento.

Salientamos que todas as escolas pesquisadas, de acordo com as respostas obtidas, possuem, ao menos, 01 supervisor/a atuando, algumas até com mais de 03. No entanto, a P6 afirma que na escola em que leciona há somente uma supervisora e esta atua apenas 20h. Fica evidente que essa situação gera uma defasagem no trabalho da equipe pedagógica e conseqüentemente no trabalho pedagógico da escola. Cabe a ressalva que de acordo com o artigo 5º da Portaria n.º 023/13⁷³, os critérios de abertura de vaga para os cargos de supervisor/a escolar nas Unidades Educativas do Ensino Fundamental estão estabelecidas da

⁷³ Normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente à hora/atividade durante o ano letivo de 2013 e estabelece outras providências. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_04_2013_9.19.41.38f7a0759425c3af75ecd8f8884fcc66.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

seguinte forma: a partir de 300 alunos/as 40h e a partir de 700 alunos/as 80h. Assim, a situação relatada pela P6 demonstra um descumprimento da Portaria.

Sobre as funções da Supervisão Escolar, 84% dos/as professores/as participantes afirmam saber quais são as atribuições do/a supervisor/a no espaço escolar. Quando questionados/as sobre quais seriam essas funções, apareceu com muita consistência o subsídio ao trabalho pedagógico dos/as professores/as e, algumas vezes, relacionado ao planejamento. É muito comum que os/as profissionais associem o trabalho dos/as supervisores/as ao planejamento; acreditamos que por ser uma das grandes demandas e por estar diretamente ligado à atuação pedagógica do/a professor/a, talvez a mais concreta, ficando assim mais evidente essa função. Ainda assim, outras atribuições foram citadas pelos/as participantes, como podemos observar abaixo:

Quadro 8: Funções atribuídas aos/às supervisores/as escolares pelos/as participantes.

Acredito que seja auxiliar e orientar os professores para uma prática pedagógica mais qualificada e oferecer um olhar menos enviesado que o nosso, uma vez que a supervisora não está dentro da sala de aula. (P1)
Supervisionar e apoiar o trabalho do professor. Ajudar na reflexão diária, oferecer novos caminhos, sugerir conteúdos e atividades. (P3)
Auxiliar no planejamento e ações pedagógicas, além de auxiliar em todas as questões pedagógicas, estudos e escrita do PPP, e de orientação dos alunos também. (P4)
Auxiliar no planejamento e organização do trabalho pedagógico, organização dos espaços pedagógicos na escola, atendimento às famílias junto com professores, formação e supervisionar o trabalho docente e registros de planejamento. (P5)
Coordenar, acompanhar e supervisionar o trabalho junto aos professores em sala de aula, projetos escolares, subsidiando a prática pedagógica e produzindo materiais oficiais (dados, informações, planilhas etc. sobre a escola) para a SME. (P6)
Acompanhar os professores em sua prática docente, nos planejamentos, nas metodologias, nos materiais, nos projetos, nos debates e reflexões sobre a prática docente e a sua avaliação. (P7)
Ele cuida dos planejamentos, do currículo etc. (P8)
Acompanhar o professor em seu planejamento, subsidiar o professor na ação docente. Promover momentos de estudos, socializações e discussões com o coletivo da escola etc. (P9)
Acompanhar, orientar, sugerir, supervisionar a atuação dos professores em sala de aula e redirecionar planejamentos sempre que necessário e solicitado. (P11)
Orientar a prática pedagógica, formular e organizar os documentos pedagógicos e planejamento, supervisionar. (P12)
Supervisionar e auxiliar os professores na sua prática pedagógica. (P13)
Orientar e mediar o trabalho dos profissionais da educação. (P14)
Auxiliar os professores na elaboração da sequência didática e apoio aos professores. (P15)
Acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores assim como a aplicação em sala de aula. (P16)
Supervisionar e orientar o trabalho do docente. (P18)

Fonte: Elaborado pela autora.

Pela percepção dos/as professores/as, as funções dos/as supervisores/as escolares

estão muito mais relacionadas ao trabalho pedagógico da escola, embora alguns mencionem também funções burocráticas. Compreendem que essa/a profissional tem por atribuição, além de orientar e acompanhar o trabalho dos/as professores/as, contribuir com a busca de novos caminhos, promover a reflexão da prática, propiciar momentos de estudo, participar da construção da escrita do PPP, atendimento às famílias e estudantes e elaboração dos documentos oficiais para a SMEF. As respostas nos mostram um olhar mais abrangente e humanizado, sobre o papel da Supervisão por parte dos/as professores/as, trazendo-nos o entendimento de que essa profissão vem passando por uma ressignificação, em que se espera um perfil mais próximo da prática da sala de aula, atuando como um/a articulador/a do processo educacional e pedagógico, inclusive voltado para a formação continuada no ambiente escolar, mas sem desvinculá-la das funções burocráticas.

Para Alonso (2003, p. 169), “nesses casos, a supervisão torna-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades”, ou seja, a figura do/a supervisor/a passa a fazer alusão a um/a profissional voltado/a aos interesses e necessidades da escola, numa prática que envolva todo o coletivo e que promova o diálogo e a mudança da prática pedagógica ao invés de se sujeitar aos interesses dos órgãos oficiais.

Quanto aos impactos da presença dos/as supervisores/as na escola, encontramos respostas variadas. Todavia, fica evidente, na maior parte das respostas, o quanto a atuação do/a supervisor/a pode fazer a diferença na ação pedagógica dos/as professores/as. Mesmo quando não muito positiva, as respostas oferecem elementos que reforçam o papel do/a supervisor/a como um/a articulador/a dos processos pedagógicos e que contribuem, por meio da sua prática, com a qualidade da educação pública. Acreditamos, portanto, que algumas questões levantadas estão mais relacionadas à relação entre professores/as e supervisores/as ou a casos específicos do que à própria figura desse/a profissional. A ideia do/a supervisor/a com a função de fiscalização, vigilância e controle parece superada para os/as participantes da pesquisa, conforme podemos observar abaixo:

- É muito bom, me sinto amparada. Principalmente porque tenho muitas dúvidas e sempre sou prontamente atendida. (P1)
- Extremamente importante para o trabalho dos professores. (P3)
- Faz total diferença no planejamento e execução. (P4)
- Acredito que a Supervisão vem para agregar e nortear o trabalho pedagógico coletivo que há na escola. Como a escola é muito grande é pelo trabalho da Supervisão que o grupo caminha junto. (P5)
- O supervisor tem uma visão diferente do professor que está em sala e muitas vezes acaba se limitando por conta da demanda. O supervisor vem como um

- apoio ao professor, tanto para esclarecimentos como para ideias e sugestões. (P8)
- Muito positivo. (P9)
- Excelente! (P10)
- Ótima, amo a minha! Ajuda, orienta, ensina, facilita o nosso aprender também. (P12)
- Gosto muito da minha supervisora. Muito disponível para ajudar é discutir ideias. (P13)
- Bom! (P14)
- Diariamente! (P15)
- De extrema importância. (P16)
- Um facilitador da organização do trabalho pedagógico. (P17)
- Positivo. (P9)
- A escola é ótima em relação a supervisão e coordenação. (P19)

A partir dos excertos, percebemos que a presença do/a supervisor/a no ambiente escolar representa segurança e subsídio à prática pedagógica do/a professor. A utilização de termos como “agregar”, “nortear”, “apoio”, “ajuda”, “facilita”, “ensina”, “orienta”, expressam uma conotação positiva acerca da figura desse/a profissional, bem como nos remetem a um novo entendimento sobre suas funções. As respostas nos indicam que as impressões conservadoras da atuação da Supervisão Escolar estão dando lugar a uma outra concepção, que fortalece o trabalho coletivo, amplia as possibilidades de atuação dos/as supervisores/as e que, conseqüentemente, reflete no cotidiano docente, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que essas respostas também vão ao encontro de uma nova postura profissional dos/as supervisores/as. Percebendo-se parte do processo pedagógico, abertos/as ao diálogo com o coletivo da escola e buscando novas alternativas, para junto aos/as professores/as refletirem sobre as demandas da prática pedagógica e do cotidiano escolar. Essa não deixa de ser uma conquista para esses/as profissionais, tão estigmatizados por atitudes antidemocráticas e pelo isolamento em tempos passados.

No entanto, algumas respostas demonstram que o papel burocrático ainda é o foco do trabalho de alguns/algumas supervisores/as e que as demandas que ele exige, por vezes, impedem e/ou dificultam que os/as profissionais se voltem para o principal campo de atuação da Supervisão Escolar que é o pedagógico. Embora tenham sido poucas as respostas com essa perspectiva, é importante nos remetermos a elas.

- A supervisora escolar exerce um papel muito burocrático que produz efeito zero na minha concepção de uma escola dinâmica, ainda mais com o retorno as atividades presenciais, após a pandemia. Compreendo que o supervisor é o profissional que é um braço do professor, articulando, animando e acompanhando os processos de aprendizagem exercidos pelos profissionais em sala de aula. Dito isso, posso concluir que em nossa Unidade Escolar, temos um profissional que não atende as expectativas do grupo quanto a nenhum destes itens por mim expostos acima. (P6)

O fragmento acima é apenas uma parte da resposta de uma das professoras. Em tom de desabafo, ela faz uma crítica ao trabalho da profissional por dar ênfase às funções burocráticas deixando o pedagógico em plano inferior. Posto isto, pontuaremos algumas reflexões sobre a burocratização da ação supervisora, sem a intenção de culpabilizar, mas de tentar compreender o porquê ela ainda ser tão intrínseca à atuação da Supervisão Escolar.

Primeiramente, “a demanda burocrática remete ao passado da função, quando os Supervisores Escolares foram rotulados de submissos, controlados e controladores [...]” (MALEWSCHIK; RICARDO; HOBOLD, 2017, p. 80), ou seja, a burocracia fez parte da constituição histórica da Supervisão Escolar, todavia, importa entendê-la como necessária ao cotidiano escolar: registros e documentações são importantes para a organização do sistema educacional, porém a burocracia deve estar a serviço do pedagógico. Não deve ser utilizada para fiscalização e vigilância; o fim deve ser a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico.

Um segundo aspecto, considerado essencial, é conhecer mais profundamente a realidade em que essas profissionais estão inseridas para compreender a forma como são conduzidas as demandas burocráticas naquele espaço. Seria uma demanda estabelecida pela direção? É próprio do/a supervisor/a se envolver somente com essas questões? Voltar-se para o trabalho burocrático pode ser uma concepção conservadora da ação supervisora ou então uma forma de não demonstrar suas dificuldades com outras atribuições.

De fato, não existe mais espaço para a supervisão nesse viés burocrático. É certo que, cada vez mais, se faz necessário supervisores/as que superem esse papel tradicional que lhes foi imposto por tempos, em prol de assumir um caráter democrático, colaborativo, participativo e comprometido com o processo pedagógico. Para tanto, é preciso repensar a formação tanto inicial quanto continuada desse/a profissional, pois “a natureza da qualidade destes processos é imprescindível para instrumentalizar os supervisores escolares a exercer suas funções e, conseqüentemente, a realizar práticas pedagógicas bem-sucedidas” (BARCELOS, 2014, p. 250-251). Por isso, faz-se imprescindível políticas públicas que invistam e priorizem a formação continuada em serviço, na qual as redes de ensino, em parceria com as universidades públicas, construam um plano de estudo com a participação dos/as supervisores e atendam as demandas desses/as profissionais.

Ainda sobre essa questão, obtivemos duas respostas nas quais os/as profissionais não percebem os impactos, passando à ideia de que a figura do/a supervisor/a no ambiente escolar pouco ou nada contribui com sua prática. Ronca e Gonçalves (2011, p. 39-40) argumentam que “muitos supervisores têm se ancorado em razões de ordem burocrática para justificar a ausência de contato periódicos entre os professores”; tal situação pode até ser

realidade em algumas circunstâncias, mas não podemos desconsiderar que existe também o fator de sobrecarga ao trabalho dos/as supervisores, o que faz com que esse/a profissional precise conciliar as tarefas burocráticas e as pedagógicas.

No tocante à organização burocrática da escola, muitas atribuem ao supervisor o preenchimento de formulários variados, verificação de diários dos professores, lançamento de nota no sistema da escola, dentre várias outras atividades burocráticas que sobrecarregam o tempo do supervisor e atrapalha o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos e professores. O supervisor depara-se com situações desfavoráveis, que desestabilizam seu rendimento (FELICE; FELICE, 2015, p. 24).

Quando questionados/as sobre os impactos do trabalho da Supervisão Escolar em sua prática pedagógica, as respostas foram semelhantes aos impactos da presença desse/a profissional no ambiente escolar. Isto reforça o pensamento de que a atuação do/a supervisor/a está ligada ao trabalho do/a professor/a. Assim como suas práticas, bem-sucedidas na articulação dos processos pedagógicos, refletem diretamente na atuação e no processo de ensino e aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que quando o trabalho do/a supervisor/a é pautado na parceria, no diálogo e busca aproximação com o/a professor/a e com a realidade da sala de aula, a tendência é que as relações se fortaleçam e conseqüentemente ocasionem muitas trocas. No entanto, essa, como qualquer relação, é uma via de mão dupla, também precisa do/a professor/a, e de sua disponibilidade para a construção dessa parceria, tendo que vista que “não tem sentido a dimensão educativa do supervisor sem situá-la no processo educativo concreto em que se dá. Um dos elementos centrais desse processo é a relação supervisor docente” (ARROYO *et al.*, 1988, p. 112).

Diante das respostas obtidas, majoritariamente positivas, sobre os impactos da presença da Supervisão Escolar tanto na escola quanto na ação pedagógica dos/as professores/as, no que tangem à percepção da relação entre supervisor/a e professor/a nas escolas que fizeram parte da pesquisa, em sua maioria, as respostas confirmam uma relação de ética, respeito, parceria e diálogo, o que favorece a qualidade do trabalho desenvolvido na escola, repercutindo no processo de ensino e aprendizagem.

- Relação conturbada. (P2)
- Bem burocrática...nada dinâmica e nem processual... lamento profundamente. (P6)
- Falha e insuficiente. (P11)
- Na minha atualmente ótima, mas já estive em escola que a supervisora mais parecia fiscal do que orientadora da docência. (P12)

Presumimos que essa é uma realidade existente no trabalho dos/as supervisores/as escolares. Não podemos negligenciar o fato de que, por muitos anos, essa foi a principal

função desses/as profissionais e muitos esperam que eles/as desempenhem esse papel burocrático, de fiscal de professor/a. No entanto, é perceptível a mudança que essa profissão vem sofrendo ao longo dos anos, e atualmente observamos muito mais uma Supervisão Escolar que se vê parte do processo educativo, como também os/as demais profissionais esperam dela um papel de articulação, subsídio, acolhimento e coletividade/parceria. Talvez, pelo anseio de trabalhar com um/a supervisor/a com este perfil é que venham as críticas de alguns/algumas professores/as. Reiteramos que a ideia não é culpabilizar, mas refletir sobre esse contexto.

Pensando nessa nova concepção de Supervisão e nas demandas e atribuições que foram agregadas com o tempo, é que buscamos compreender qual a atuação do/a supervisor/a escolar na formação continuada de professores/as no ambiente escolar e quais os impactos do trabalho da Supervisão Escolar no processo de formação dos/as professores. Medeiros (2007, p. 113-114) ajuda a compreender quando afirma que

[...] é de fundamental importância que esse profissional promova situações de aprendizagens para os professores de forma organizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, o supervisor cria condições para que a sua equipe reflita sobre o saber-fazer, articulando conhecimento teórico e prático, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim concebida, a Supervisão passa a atuar numa perspectiva de mudança no espaço escolar, já que a formação continuada quando realizada na escola pode propiciar a transformação da prática, por meio da reflexão, contribuindo com o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e demais profissionais. Para isso, é preciso que o/a supervisor/ assumam uma postura política e crítica, cuja finalidade seja a construção coletiva de novas alternativas para as demandas da escola, de acordo com a realidade local, e pautada em valores contra hegemônicos, remetendo sempre ao objetivo primordial da escola e ao que consta no PPP da instituição: “nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar” (ALONSO, 2003, p. 175).

Com a intenção de compreender qual o papel do/a supervisor/a escolar no processo de formação continuada no ambiente escolar das escolas participantes, realizamos duas perguntas aos/às professores/as: Em sua concepção, qual seria o papel da supervisão escolar na formação continuada de professores/as na escola? E quais os impactos do trabalho da supervisão escolar no seu processo de formação continuada? No que diz respeito às percepções dos/as professores/as de qual seria o papel do/a supervisor/a na

formação continuada no ambiente escolar, destacamos algumas respostas abaixo que nos indicam caminhos interessantes para se pensar a ação supervisora.

- Orientar e mediar a formação. (P1)
- Poderiam participar conosco das nossas formações ou ainda melhor promover formações. (P4)
- Coordenar, acompanhar e supervisionar o trabalho junto aos professores em sala de aula, projetos escolares, subsidiando a prática pedagógica Esse é o grande animador. Aquele que mede a temperatura e avalia qual as estratégias de intervenção são necessárias na escola. (P6)
- Auxiliar a promover a formação continuada nas áreas em que os professores apresentem anseios, dificuldades e interesses. (P7)
- Como o supervisor tem uma visão mais global da escola, ele percebe as demandas, defasagens e consegue perceber onde cada grupo de professores precisa de ajuda. Assim, ele pode direcionar uma formação que faça sentido aquele grupo. (P8)
- Articulador, mediador. (P9)
- Mediação. (P10)
- Orientando e ajudando a adequar proposta e conteúdos. (P11)
- Deveria ser mais atuante. (P15)
- Direcionar os temas mais necessários a serem abordados para a realidade da escola. (P17)
- É fundamental na formação, pois estabelece ligação com o professor. (P19)

Destacamos, inicialmente, que algumas falas demonstram que o/a supervisor/a precisaria ser mais atuante nas formações propostas no espaço escolar, inclusive participando desses momentos. E quando faz parte desse processo, sua atuação estaria direcionada à mediação/articulação, levantando as demandas reais e temáticas que deem sentido aquele momento. Ou seja, ao estabelecerem o papel do/a supervisor/a, os/as professores também trazem elementos importantes para que a formação seja exitosa.

Ao atribuírem à Supervisão Escolar pensar, concretizar e avaliar a formação em serviço, fica evidente que se dá pela relação direta com o trabalho dos/as professores/as e pela sua posição privilegiada, que favorece a observação e contribuição pedagógica. Dessa forma, assume o/a supervisor/a a responsabilidade desse processo e, para Alonso (2002, p. 179), “o papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente”.

Mesmo à frente da formação continuada, o/a supervisor/a continua a realizar suas atribuições rotineiras. Além disso, existem os desdobramentos exigidos pelo próprio processo de organização da formação, que vai desde seu planejamento, passando pelo levantamento dos interesses e necessidades do coletivo e pesquisa de materiais até as demandas provenientes de professores/as decorrente da formação. Sendo assim, é possível que as tarefas diárias ocupem todo o tempo do/a profissional, tornando a organização da formação num papel secundário. Carminati (2017, p. 166-167) afirma que:

Priorizar a formação implicou [implica] em um esforço permanente por parte da Equipe em focar o pedagógico no trabalho de coordenação, pois as demandas administrativas e burocráticas, assim como as intercorrências e os imprevistos, que não podem ser erradicados completamente do cotidiano escolar, podem absorver facilmente todo o tempo dos profissionais na escola, especialmente os que ocupam o espaço não docente do fazer pedagógico.

Neste sentido, ainda que seja entendida como função da Supervisão Escolar, a formação precisa ocupar um lugar de prioridade na escola, com um olhar especial da equipe pedagógica, para que aconteça de maneira sistemática e consistente, sendo um projeto de todos/as e não de pessoas. Enquanto responsável pela articulação do processo pedagógico, cabe então à Supervisão Escolar, atentar-se e sensibilizar-se com as questões relacionadas aos/as professores/as e à comunidade escolar, proporcionando momentos significativos e tomando consciência das demandas da escola.

Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade (ALONSO, 2003, p. 178).

Quanto aos impactos do trabalho do/a supervisor/a escolar na sua formação continuada, alguns/algumas professores/as colocaram apenas como “positivo”, “bons”, “muito bons”, sem argumentar ou relatar os motivos que os/as levam a pensar deste modo. Outros/as disseram não haver nenhum impacto e não especificaram suas alegações. Mais uma vez, aparece a expressão “fiscalizadora”, conforme resposta da P15, para fazer referência à ação supervisora, demonstrando que embora tenha havido uma mudança na formação e na postura do/a supervisor/a, ainda existe uma barreira a ser superada. Acreditamos que essa barreira só será suprimida por meio de um trabalho coletivo e muito diálogo, fazendo com que supervisores/as e professores/as se percebam como parceiros/as com um fim em comum: a transformação social por meio da educação. Essa ideia de rivalidade e hierarquia é obsoleta e a formação continuada na escola pode ser um caminho para que se desconstrua esses velhos paradigmas, apagando esse protótipo que se fez do/a supervisor/a escolar.

Todavia, obtivemos respostas bem interessantes e que nos trazem dados concretos para entender de que maneira a atuação do/a supervisor/a pode impactar na formação dos/as professores. Seguem algumas das respostas:

- Pode ter um grande impacto, caso o supervisor participe mais no dia a dia do professor e discuta os temas trabalhados nas formações, papel que ainda não observei acontecendo. O dia a dia é muito corrido na escola, não sobrando muito tempo para uma maior participação do supervisor. (P3)
- Acredito que minha melhor formação é quando estamos juntas, pensando e agindo juntas para tentar aprimorar e melhorar a educação da nossa escola. (P4)

- Complementar e renovar sempre o nosso olhar pedagógico na escola. (P5)
- Impactos positivos ao passo que o diálogo com a supervisão faz parte da minha autoavaliação, enquanto professora, o que muitas das vezes suleia as áreas, temas e conteúdos que devem ser adestrados na formação continuada. (P7)
- Muitas vezes não percebemos em qual sentido precisamos de mais ajuda e o supervisor tem esse olhar atento às nossas necessidades e dificuldades. Trazendo assim formações que façam sentido e que agreguem ao nosso trabalho. (P8)
- Acho que seria levar a uma reflexão da prática. E isso é possível através do conhecimento, que se dá através de leituras, palestras, cursos etc. (P9)
- Me orienta e sugere cursos. (P13)
- Auxilia no acompanhamento. (P16)
- Uma supervisão escolar ativa, conhece a realidade de cada turma, auxiliando no direcionamento dos temas necessários a serem trabalhados para somar no trabalho pedagógico e ter um alcance mais significativo com os alunos. (P17)

As respostas vão ao encontro do que discutimos ao longo desta pesquisa; a ação supervisora apresenta impactos na formação do/a professor/a quando, por meio do olhar atento e global sobre as necessidades e demandas da escola, promove momentos significativos de estudo, diálogo e trocas de experiências que contribuem para a reflexão crítica da prática pedagógica coletiva, mas também individual, por intermédio da autoavaliação. Para que o/a supervisor/a conheça o cotidiano da sala de aula e as dificuldades e desafios enfrentados pelos/as professores/as, ele/ela precisa se aproximar do trabalho pedagógico e mostrar disponibilidade e abertura, subsidiando no processo ensino e aprendizagem.

Ressaltamos, também, a importância da participação dos/as supervisores/as no momento das formações que, por vezes, acabam se ausentando devido às tarefas extraclasse que surgem. É primordial que esses/as profissionais priorizem esses momentos junto aos/as professores/as, construindo vínculos e parcerias, a fim de desconstruir gradualmente o estereótipo associado à Supervisão Escolar. No entanto, embora estejamos evidenciando a formação continuada numa organização formal, com tempo e espaço próprio, com planejamento e avaliação, as respostas nos indicam que a atuação da Supervisão Escolar produz impactos positivos na relação diária entre supervisor/a professor/a. As atividades rotineiras, como acompanhamento do trabalho, conversas individuais, sugestões e orientações, contribuem e acrescentam na formação desses/as professoras. O que para os/as supervisores/as se configura como uma de suas atribuições, para os/as professores/as pode ser a uma nova forma de olhar e percorrer o caminho pedagógico, e que pode contribuir para a transformação da ação docente. Por isso, essa interação diária (de acompanhamento e subsídio) e o foco no trabalho pedagógico se tornam imprescindíveis para uma ação supervisora bem-sucedida.

Alonso (2003) acredita que algumas condições são necessárias para o sucesso

do trabalho desenvolvido pela Supervisão, principalmente no que se refere à formação continuada de professores: entre elas estão a cordialidade, partilhar ideias, trocar experiências, reflexão da prática, conhecimento da legislação em proveito da escola e de seus objetivos, atenção às dificuldades apresentadas pelos/as professores/as, subsidiar os/as professores/as e atuar junto à administração e/ou do sistema com o intuito de viabilizar encontros para estudo e debates. Essa última, nem sempre fácil de concretizar, uma vez que foge ao alcance da Supervisão Escolar, posto que são estabelecidas por meio de legislação, caso do calendário escolar.

Em vista disso, a formação de professores/as no ambiente escolar traz adversidades para o/a supervisor/a, pois a legislação não prevê tempo e espaço para estudo e planejamento coletivo, tendo, muitas vezes, que “criar” esse tempo para que se tenha momento de estudo e diálogo coletivo. É importante salientar que o tempo escolar varia de acordo com cada sistema de ensino, seja nacionalmente ou até em outros países do mundo, podendo apresentar diferentes organizações.

Os tempos escolares são construções sócio-históricas e culturais e se materializam por meio de diferentes aspectos, entre os quais estão o início e a duração da escolarização obrigatória, a carga horária letiva, o ano letivo, o calendário escolar, a jornada escolar (PARENTE, 2020, p. 80).

Em se tratando de Brasil, o Estado tem forte atuação sobre a organização e construção da organização escolar. Bourdieu (2014) explica que o Estado possui um poder simbólico que é responsável por estabelecer e manter a ordem social, com isso produz uma relação de força em que a classe dominada acaba reproduzindo as condições impostas pelo Estado como algo natural.

O calendário é o próprio símbolo de constituição de uma ordem social que é ao mesmo tempo uma ordem temporal e cognitiva, pois, para que se harmonizem, as experiências internas do tempo precisam ser ordenadas a um tempo público. A constituição do Estado coincide com a constituição de referentes temporais comuns, de categorias de construção das oposições fundamentais (dia/noite, horários de abertura e fechamento dos escritórios, períodos de feriados/períodos de trabalho, férias etc.) (BOURDIEU, 2014, p. 313-314).

Com o calendário escolar a situação é a mesma, o Estado delibera a organização da programação de acordo com interesses próprios e submetem para que as escolas e os/as professores/as cumpram. Por já serem naturalizado, esses/as profissionais acabam por reproduzir sem questionamentos: “não tendo conhecido outro sistema escolar além daquele em que estão, eles reproduzem o essencial sem sabê-lo: o que eles mesmos suportaram, sem saber que o suportaram” (BOURDIEU, 2014, p. 320). Dessa forma, mantemos a ordem

simbólica e social estabelecida pelo Estado sem ao menos questionar a quem interessa essa organização escolar e quais os resultados para a educação pública.

A reunião pedagógica acaba sendo, em muitas redes de ensino, o único tempo destinado para o trabalho coletivo e que pode ser usado para o processo formativo, como explicitado anteriormente; porém, por não ser considerada dia letivo, ocorrem poucas reuniões ao longo do ano, não oferecendo sequência e consistência para uma formação de qualidade. E ainda, há o risco iminente de a formação continuada tornar-se um espaço para resolver questões de ordem administrativa, já que o tempo é extremamente escasso. Para Ronca e Gonçalves (2011, p. 40),

Sem dúvida alguma, em muitos Estados do Brasil, a legislação não só não favorece, como impede que os professores se encontrem, pois não permitem que as aulas sejam suspensas para que haja reuniões e também não remunera o professor quando estas ocorrem fora do horário escolar. No entanto, é imperioso encontrar mecanismos que possibilitem burlar a burocracia e encontrar solução para este problema.

Acreditamos que esse seja um grande desafio para o/a supervisor/a; ou seja, burlar a burocracia junto a equipe e pensar esse tempo e espaço, bem como se perceber parte do coletivo da escola, como um/a educador/a, e estar disposto/a a “criar [nas] escolas momentos de reflexão, para que *juntos* os educadores possam trocar experiências, rever o que foi feito e *juntos* encontrar alternativa de ação” (RONCA; GONÇALVES, 2011, p. 39, grifos do autor). Mesmo que a concretização desses momentos nem sempre dependam só da Supervisão Escolar, é preciso se colocar no papel de articulação quando se trata da formação continuada de professores/as.

A partir da reflexão realizada pela busca de apropriação e compreensão do processo histórico de construção da profissão do/a supervisor/a escolar, foi possível o entendimento do porquê, ainda hoje, mesmo que em menor quantidade, exista a reprodução de uma postura autoritária e controladora por parte de muitos especialistas que exercem essa função. Não consideramos que somente o fato da função supervisora e da ideia de Supervisão estarem relacionadas ao controle e fiscalização do trabalho pedagógico fez com que esse profissional se distanciasse dos/as professores/as, mas o próprio processo de profissionalização no período da ditadura contribuiu para a edificação de identidade austera e distanciada do/a supervisor/a escolar.

A formação apolítica e a atribuição de técnico generalista, por muito tempo foram fatores que repercutiram uma ação supervisora vigilante, a fim de garantir a implementação da política educacional imposta e impedir que ideias progressistas sobre educação fossem

desenvolvidas pelos/as professores/as, mesmo havendo resistência por parte dos/as educadores.

Embora os documentos oficiais atuais tragam atribuições distintas das que prevaleciam no período ditatorial, existentes nos tempos da inspeção escolar e consolidada profissionalmente durante o período da ditadura civil-militar, a desconstrução e a reconstrução da figura da Supervisão no espaço escolar é uma luta diária. É indispensável que a formação, inicial e continuada, dos/as supervisores/as escolares contribua com esse processo. Esses/as profissionais ao se perceberem integrantes do fazer pedagógico, e em parceria com os/as professores/as, têm muito a contribuir para a construção de um processo educativo e formativo pautado na coletividade, buscando, assim, nas suas atribuições ser um articulador do processo e da ação pedagógica.

As respostas nos mostraram que, na RMEF, a figura do/a supervisor/a escolar rígida e autoritária vem sendo, dando lugar a um/a profissional que busca trabalhar em parceria com o/a professor/a, que se aproxima da realidade e das demandas da sala de aula com o intuito de auxiliar a ação pedagógica, proporcionando reflexão e estudo sobre a própria prática. É evidente que esse ainda é um caminho que requer mais tempo até a superação por completo, por isso ainda encontramos algumas particularidades advindas de um passado não muito distante na atuação de alguns/algumas profissionais.

No que diz respeito à formação permanente, essa já é uma realidade em muitas escolas da RMEF, mas nem sempre cabe ao/à supervisor/a ocupar o papel de articulador/a na coordenação desse processo. Talvez, porque eles/elas mesmos não se reconheçam nessa função. Apesar disso, os impactos da atuação da Supervisão Escolar estão presentes nas tarefas diárias que envolvem as atribuições do/a supervisor/a escolar, e exigem dele/a um olhar atento às demandas da escola e às dificuldades dos/as professores, estimulando uma postura crítica e humana em prol de uma educação libertadora que vise a transformação social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo geral analisar a atuação da Supervisão Escolar na formação continuada, a partir das percepções dos/as professores/as da RMEF. Posto isso, como forma de atender um dos objetivos específicos, buscamos inicialmente contextualizar a figura do/a supervisor/a escolar, não só enquanto profissão, mas todo o processo histórico anterior até a sua profissionalização. Essa contextualização favoreceu a compreensão do perfil desse/a profissional e de como se constituiu essa função e suas atribuições na escola. Diante do exposto, sentimos a necessidade de trazer o novo olhar que vem se delineando em torno da Supervisão Escolar, com o intuito de ressignificá-la.

No que tange à pesquisa, antecedendo à composição do perfil dos/as professores/as participantes, apresentamos dados e informações referentes à RMEF como forma de retratar a realidade em que estão inseridas as escolas. Assim, foi possível conhecer um pouco do cenário no qual os/as professores/as vivenciam em suas práticas pedagógicas. Por meio das respostas obtidas, o perfil desenhado é de que a maioria das/os profissionais participantes, em seu campo pessoal, são mulheres, brancas, casadas⁷⁴, residentes no município de Florianópolis. Quanto à carreira profissional, em sua totalidade são pedagogas/os e a maior parte possui uma trajetória superior a 10 anos de docência. Destacamos que de um total de 19 participantes, apenas 05 gostariam de ter exercido outra profissão.

Por último, apresentamos o problema desta pesquisa e, dialogando com diferentes autores/as, entrelaçamos a teoria com a análise das duas últimas categorias: Formação Continuada e Supervisão Escolar. Em relação a essas categorias, ainda cabe fazer alguns apontamentos, considerações e algumas reflexões sobre a temática. Salientamos que as respostas obtidas possibilitaram compreender como acontece a formação continuada no ambiente escolar, qual a atuação da Supervisão Escolar nesse processo e quais os impactos da atuação do/a supervisor/a na formação continuada de professores/as.

No que se refere à formação continuada de professores/as, podemos afirmar que o Brasil vinha num crescente a partir da implementação da CNE/CP n.º 2/ 2015. Além de ser um documento democrático, pois contou com amplo debate e participação de várias entidades e setores educacionais, ele também concebia a formação continuada como uma reflexão da prática educacional e um caminho para o aperfeiçoamento em diferentes dimensões. A

⁷⁴ Estão incluídos/as os/as que disseram viver em união estável.

formação continuada tem esse papel de estimular os/as professores/as ao pensamento crítico e autônomo em relação à sua prática educativa.

Neste sentido, a revogação da Resolução n.º 2/ 2015 em favor da implementação da Resolução CNE/CP n.º 1 de 2020 pode ser vista como um recuo por representar uma política de formação de professores centrada no pragmatismo, reduzindo os professores a reprodutores dos conteúdos estabelecidos pela BNCC, sem consciência crítica e sem participação nos debates e na elaboração dos projetos educacionais. Esperamos que com o novo governo (2023-2026), a Resolução seja revogada e que possamos reestabelecer políticas públicas que garantam a retomada de novos debates acerca dessa temática.

Quando nos referimos à RMEF, percebemos que a formação continuada já é uma realidade e concretiza-se na forma centralizada. No entanto, a formação continuada de professores/as centrada na escola, ainda não é uma constante e fica muito mais a cargo da gestão e do coletivo da escola realizar ou não. Reiteramos a importância de a escola se organizar enquanto grupo e proporcionar momentos de estudos e reflexões no ambiente escolar. É por meio dessa reflexão coletiva, informada e crítica que conseguiremos promover as mudanças que se fazem necessárias na escola, que por vezes são impedidas por um efeito de cegueira (NÓVOA, 2002). Ou seja, a formação dentro da escola, de maneira planejada e organizada, é um dos caminhos para a mudança e para transformação desse espaço.

Nesse contexto, é que reforçamos a ideia do/a supervisor/a escolar como um/a articulador/a na coordenação da formação no espaço escolar, cabendo a atribuição de levantar as demandas junto ao coletivo e propiciar esse tempo para estudo e reflexão, pautando seu trabalho na parceria, diálogo e coletividade, superando um passado autoritário e coercitivo. No entanto, destacamos que embora o/a supervisor/a ao proporcionar a formação continuada no espaço escolar contribua para com a formação continuada, a análise das respostas obtidas na pesquisa, mostraram-nos que os impactos da atuação da Supervisão Escolar na formação continuada dos/as professores/as não se restringem a esses momentos específicos. O trabalho cotidiano do/a supervisor/a escolar, de acompanhamentos e orientações, favorece a formação dos/as professores, possibilitando novos caminhos e reflexões acerca da prática pedagógica.

Por isso, enfatizamos a necessidade de investir na formação continuada dos/as supervisores/as escolares como forma de desenvolver uma identidade própria. Esses/as profissionais precisam entender qual o seu lugar na escola e quais suas atribuições; desse modo as chances de se aterem apenas ao trabalho burocrático ou reproduzirem o passado da profissão, de vigilância e controle, serão reduzidas. A Supervisão Escolar desempenha um papel fundamental na articulação do processo pedagógico e, ao assumir esse papel, contribui

significativamente com a formação continuada dos/as professores, mesmo que a escola não desenvolva projeto formal e específico de formação.

Para além da reflexão sobre a função da Supervisão Escolar, é preciso que esse/a profissional assuma o compromisso com a educação pública, que requer uma escola de qualidade, pautada em valores que contribuam com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse compromisso com a educação pública de qualidade deve contemplar a emancipação humana, dando significado à qualidade do trabalho pedagógico (FERREIRA, 2003). Deste modo, fica evidente que a ação supervisora precisa contemplar também as questões sociais assegurando a qualidade do trabalho pedagógico.

Saviani (2019) aponta que é possível uma Supervisão voltada para a construção de uma nova sociedade, para isso é mister rever a formação desse especialista e o trabalho pedagógico que lhe cabe desenvolver. Nesse viés, o/a supervisor/a conhece a realidade na qual a escola está inserida e adota uma postura política; isso significa desenvolver a consciência crítica sobre suas ações, principalmente no que alude ao currículo escolar, com o propósito de não se deixar enganar por novas tendências que só beneficiam a conservação da estrutura social. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é papel dos/as supervisores/as validar a função clássica da escola, possibilitando o acesso às formas elaboradas de cultura, que se faz necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (SAVIANI, 2019).

Assim, consistiria ao/à supervisor/a garantir, por meio da ação supervisora, que os/as estudantes das escolas públicas tenham acesso ao conhecimento construído historicamente como forma da superação da forma social existente, contribuindo para a transformação da sociedade.

Por intermédio desta pesquisa, abrem-se possibilidades para estudos posteriores, principalmente relacionados à Supervisão Escolar. Cabe a reflexão sobre a atuação da Supervisão Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, para compreender como os/as professores/as das áreas percebem a atuação desse/a profissional na formação continuada centrada na escola. Ou ainda, analisar a formação inicial dos/as supervisores/as escolares e seus desdobramento, uma vez que não se limita mais ao curso de Pedagogia, permitindo que com a pós-graduação em Supervisão Escolar licenciados de outros cursos também possam atuar como supervisores/as escolares. Acrescenta-se, igualmente, o fato de não ser mais ofertada a habilitação em Supervisão Escolar em nível de graduação pelas universidades públicas de Santa Catarina.

Por último, uma condição que comentamos, mas não nos aprofundamos, foi a recente contratação de supervisores/as em caráter temporário pela RMEF. Pesquisar sobre essa nova forma de trabalho, que não garante continuidade e que não oferece suporte e tempo para conhecer as demandas da realidade escolar, implica em novos desafios e dificuldades que inspiram e justificam novos estudos. Em suma, consideramos que esta pesquisa alcançou seu objetivo de analisar a atuação da Supervisão Escolar na formação continuada de professores/as no ambiente escolar, bem como nos possibilitou conhecer a RMEF e sua organização em termos de formação continuada. Podemos afirmar que foi de grande contribuição as percepções dos/as professores/as acerca do trabalho desse/a profissional. Vale ressaltar que essas percepções fornecem *insights* valiosos sobre a importância do/a supervisor/a no contexto da formação continuada e no desenvolvimento profissional dos/as professores/as. Contudo, esperamos que a pesquisa possa contribuir não apenas para aprimorar a atuação do/a supervisor/a escolar, mas também para estimular novos estudos e pesquisas sobre a temática, visando a aprofundar o entendimento desse campo de atuação e suas implicações na educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. L. de; EITERER, C. L. A ênfase metodológica na formação de professores no PABAE. **Linhas**. Florianópolis, v.9, p. 93-108, jan./jun. 2008.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal, 2004.
- ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: Naura S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-181.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- APROVADOS no magistério em Florianópolis. **Diário Catarinense**, 5 fev. 1987. Ensino, p. 17.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atua. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **HOLOS**, v. 6, p. 280-294, 2014.
- ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Aulas régias no Brasil: o regimento provizional para os professores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no Estado Do Grão-Pará (1799). **História da Educação**, v. 20, p. 287-303, 2016.
- ARROYO, Miguel G.; DINIZ, Maria Lúcia; GARCIA, Daisy F.; OLIVEIRA, Zenaide F. de; VIANA, Francisco Machado. Subsídios para a “práxis educativa” da Supervisão educacional. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 103-133.
- BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Supervisão escolar na Rede Municipal De Ensino De Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)**. 2014. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida: 1808-1827. **História da educação**, Pelotas, RS. Vol. 1, n. 1 (abr. 1997), p. 115-133, 1997.

BIASI, Simoni Viland de. **O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 207.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In:* BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, Patrick. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** 11 ed. Campinas, SP: Papiрус, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRANDÃO, Carlos R. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: vida e morte.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 71-87.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 10 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 10 fev. 2020, edição 28, seção: 1, p. 87. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Coleção das Leis do Brasil, 18 abr. 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/Decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 21.241, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Coleção das Leis do Brasil, 04 abr. 1932**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html#:~:text=Art.o%20regime%20de%20inspe%C3%A7%C3%A3o%20oficial>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 31 jan. 2009, seção:1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 13 de out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 10 maio 2016, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.752%2C%20DE%209,dos%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial União**, 6 mar. 1939, seção 1, Brasília, DF, p. 7929.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário. **Coleção das Leis do Brasil**, 1942, v. 3., p. 20. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Coleção das Leis do Brasil**, 31 dez. 1938, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Primário. **DOFC**, 04 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção das Leis do Brasil**, 31 dez. 1854, v 1, p. 45, coleção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/Decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2017, p. 1. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 21 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Lei S/N, de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. **Diário Oficial**, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 3**, de 21 de fev. 2006. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP, n.º 5**, de 13 de dez. 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pcp0505.pdf?query=envio.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 10 maio 2016, p. 5. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério do Império. Relatório da repartição dos negócios do Império. Rio de Janeiro, **Typographia Nacional**, 1834. p. 54. Disponível em:

http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1833_00001.pdf. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Conselho Nacional de Educação – CNE**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 07 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRAUNER, Eugenio. Julinho da Adelaide, um pseudônimo que driblou a Censura- em processo. **Nau Literária**, 2005.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CABRAL FILHO, Pedro. **A Constituição da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito: 1935-1962**. 1998. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CAMPOS, Maria Christina S.de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. *In*: CAMPOS, Maria Christina S.de S.; SILVA, Vera Lucia Gaspar (org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF. p. 13-37.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: O lugar onde os professores aprendem. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874/28552>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*:

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 51-68.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? *In*:

ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 89-124.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 403-410, out./dez., 2011.

CARMINATI, Márcia Bressan. **Tomando a palavra...** O processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013). 2017. 474 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CORDEIRO, Ronildo José de Miranda. Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v.16, n. 16, jan./jun., 2019.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. O cotidiano escolar como espaço-tempo de formação e reflexão. **Educação**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 129-137, jun. 2013.

CUBAS, C. Igreja Católica em tempos de ditadura militar. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 24, p. 7-22, 6 jun. 2018.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio./ago., 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 30 out. 2021.

DEMARTINI, Zeila de B. F.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *In*: CAMPOS, Maria Christina S.de S.; SILVA, Vera Lucia Gaspar (org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF. p. 69-93.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia & TITTON, Mauro. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à esquerda**: jornal independente e socialista. Online. Publicado 14/11/2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**: docência, gestão e pesquisa. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/artigo_olindaejocemara_docencia_gest%C3%A3o_e_pesquisa.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.

FELICE, Ana Carolina Garcia Lima; FELICE, Leonardo da Silva. Desafios e Frustrações na Supervisão Escolar. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. XII, p. 18-26, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/bsico-de-supervisor-pedaggico-apostila04.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas e da administração da educação. *In*: Naura S. C.

(org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 235-254.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; FORTUNATO, Sarita Aparecida Oliveira. A inspeção escolar como forma de controle no Estado Novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. *In*: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. **Comunicação**. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. p. 1-10. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12343595-A-inspecao-escolar-como-forma-de-controle-no-estado-novo-uma-contribuicao-as-origens-da-gestao-da-educacao.html>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Câmara Municipal de Florianópolis. **Lei complementar n.º 636**, de 25 de abril de 2018. Altera os artigos 71, 72, 73, 74 e 75 da Lei n.º 2517 de 1986. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2018/64/636/lei-complementar-n-636-2018-altera-os-arts-71-72-73-74-e-75-da-lei-n-2517-de-1986>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Câmara Municipal de Florianópolis. **Lei complementar n.º 427**, de 04 de abril de 2012. Altera a lei n.º 2517/1986, a lei n.º 2515 de 1988 e o anexo I da lei n.º 7674 de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2012/43/427/lei-complementar-n-427-2012-altera-a-lei-n-2517-de-1986-a-lei-n-2915-de-1988-e-o-anexo-i-da-lei-n-7674-de-2008-e-da-outras-providencias?q=427>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução n.º 1** de 14 de outubro de 2019. Fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno das Unidades Educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/04_05_2020_17.48.41.f2be336b5b686f63d3a8b3999a93aebe.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n. 2517/1986**. Dá nova redação a Lei nº 1811 de 14.09.1981. Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. Estado de Santa Catarina. Câmara Municipal de Florianópolis. Palácio Dias Velho. Florianópolis, 1986. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.36.37.e4105a5cf4aa5d202a6064bc6b98604d.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

FLORIANÓPOLIS. Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025. Plano Municipal de Educação de Florianópolis: **Lei Complementar n. 546**, de 12/01/2016a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-complementar/2016/55/546/lei-complementar-n-546-2016-formaliza-o-plano-municipal-de-educacao-faco-saber-a-todos-os-habitantes-do-municipio-de-florianopolis-que-a-camara-municipal-de-florianopolis-aprovou-e-eu-sanciono-a-seguinte-lei-complementar>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Prefeitura Municipal de Florianópolis. Decreto nº 20.629**, de 26 de agosto de 2019. Declara como patrimônio imaterial cultural ou intangível do município de Florianópolis a manifestação cultural "Folguedo folclórico do Boi-de-Mamão / Danças do Boi". Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2019/2063/20629/decreto-n>

[20629-2019-declara-como-patrimonio-imaterial-cultural-ou-intangivel-do-municipio-de-florianopolis-a-manifestacao-cultural-folguedo-folclorico-do-boi-de-mamao-dancas-do-boi](#). Acesso em: 12 dez. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação**. Florianópolis: PMF/SME/DEF/UNISUL, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME/DEF/UNISUL, 2016c.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 023/13**. Normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente a hora/atividade durante o ano letivo de 2013 e estabelece outras providências. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_04_2013_9.19.41.38f7a0759425c3af75ecd8f8884fcc66.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 031/10**. Define diretrizes para a formação permanente dos profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2010_13.19.43.82aa167067908f7f21d12a9e384ebb2a.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 397/2018**. Define diretrizes para a expedição e registro de certificados dos eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_12_2018_10.52.30.9210a371d63963598b49741ae7331c0f.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 788/2022**. Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2023 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/11_11_2022_22.54.00.f3d221c4b909f0096b70370ec34f8fba.pdf. Acesso em 29 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Turismo, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. **Sobre Florianópolis**. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/index.php?cms=historia&menu=6&submenuid=571>. Acesso em 29 abr. 2022.

FRANCA, Leonel, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas – O Ratio Studiorum**. Campinas, SP: Kíron, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2022.

FREIRE, Paulo. Educação: O sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, p. 147-152, 2001.

FURTADO, Anésia Maria Martins. **A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na Educação Infantil**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura**. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. *In*: TORRES, Carlos Alberto *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. p. 13-23.

GATTI, Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 9-16.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251894>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. **Cantadores do Boi de Mamão**: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina. 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78799>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HEY, Ana Paula. Dominação. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 151-155.

HOBOLD, Marcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 29 jun. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>. Acesso em: 29 abr. 2022.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

LACERDA, Nara. Cartórios registram crescimento de mães solo no Brasil em cinco anos. **Brasil de Fato**, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/09/cartorios-registram-crescimento-de-maes-solo-no-brasil-em-cinco-anos#:~:text=Mesmo%20com%20a%20queda%20no,ao%20mesmo%20per%C3%ADodo%20em%202018>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **RBPG**, v.2, n.3, p. 118-133, mar. 2005.

LEBARON, Frédéric. Capital. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.

LEVY, Gisele. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, Francisco P.; SOUZA, Carlos Alberto A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Produção**, v. 19, n. 3, set./dez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou entusiasmo? **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 109, out/dez. 1998.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 76-89.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Ensino Particular e Controle Estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p.48-64, dez.2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5089/art03_32.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

LIRA, V. C. A.; SILVA, F. V. da. O avesso do coach: uma análise discursiva de postagens da página dicas anti-coach no facebook. *Policromias*. **Revista de Estudos do Discurso**, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 184-218, 2021.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 321p. – (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225; 8)

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 88-109.

LÖWY, Michael. Estrutura e Consciência de Classe Operária no Brasil. **Caderno C R H**, Salvador, v. 31, n. 83, p. 229-237, Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/kJdgxV6rNKybNLTzSqDPtYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MALEWSCHIK, Andreza Faria; RICARDO, Antonio José Fernandes; HOBOLD, Márcia de Souza. Condições de trabalho do supervisor escolar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 20(1), p. 75-85, 2017. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 21 dez. 2022.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp102730.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. **“Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida”**: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da rede estadual de ensino de Santa Catarina (década de 1960). 2014. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129377>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, 17 (3), p. 621-626, 2012.

MONTEIRO, Priscila Carvalho. **Equipe multiprofissional no Instituto Federal Catarinense**: atuação e impactos para o processo formativo de docentes. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2022.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de educação**, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 69-90.

NETO, Joaquim José Soares et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, v. 24, n. 54, p. 78- 99, jan./abr. 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa, Portugal. s/d. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, n.º 350, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em 12 jun. 2021.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-60, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-95, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rVwRHXm5QVzrXmDfHpT9kxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2022.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. *In*: **26ª Reunião Anual da ANPED**. Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.52565096.115364710.16619990361105453531.1658708898. Acesso em: 31 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Edu.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 25 out. 2022.

RANGEL, Mary. SUPERVISÃO: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-96.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos. **O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em sete anos de atividade**, v. 6, n. 16, p. 95-135, out. 1945. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1036/775>. Acesso em: 11 out. 2022.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência – processo de formação de professores**. 2. ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 2011.

ROMANELLI, Geraldo. O Significado da Educação Superior para Duas Gerações de Famílias de Camadas Médias. **R. bra.** Est. ped., Brasília, v.76, n. 184, p. 445-476, set./dez., 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930 – 1973). *In*: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **A política educacional dos últimos anos**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 193 – 254.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. *In*: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-42.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. *In*: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1985. p. 29-35.

SANFELICE, José Luís. A UNE na resistência ao golpe de 1964 e à ditadura civil-militar. **Rev. Simbio-Logias**, v. 8, n. 11, dez/2015. Disponível em: <https://www1.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/aune-na-resistencia-ao-golpe-de-1964-e-a-ditadura-civil.pdf>. Acesso em 16 jul. 2021.

SANGALLI, Lucas Cé; RINALDI, Débora. Pesquisa social interpretativa alemã: os métodos de entrevista narrativa biográfica e de reconstrução biográfica de caso. **Em Tese**, v. 15, n. 2 p. 01, 2018.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 062**, de 27 de novembro de 2018. Fixa normas complementares para a formação continuada dos professores da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e estabelece outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SC_Resoluo2018062CEESC.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1061**, de 14 de fevereiro de 2017. Regulamenta o Quadro Lotacional referente aos cargos de Assistente Técnico-Pedagógico, Especialistas em Assuntos Educacionais e Assistente em Educação de que trata o art. 16 da Lei Complementar nº 688, de 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/governo/sc/decreto-n-1061-2016-santa-catarina-regulamenta-o-quadro-lotacional-referente-aos-cargos-de-assistente-tecnico-pedagogico-especialista-em-assuntos-educacionais-e-assistente-de-educacao-de-que-trata-o-art-16-da-lei-complementar-n-668-de-2015>. Acesso em: 26 dez. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 688**, de 28 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/668_2015_Lei_complementar.html. Acesso em: 26 dez. 2021.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **História da Supervisão Educacional no Brasil: reflexões sobre política, Pedagogia e docência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Sandra. Supervisão, que lugar é esse? **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2007.

SAPIRO, Gisèle. Sociologia da Sociologia. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 341-342.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-38.

SAVIANI, Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: estudo de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA JR, Celestino A.; RANGEL, Mary. **Nove olhares sobre a supervisão**. Papyrus Editora, 2016.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev.1997. Disponível em: <https://sapiencia.digital/?r3d=revista-presenca-pedagogica-13>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Fernando Leocino da. **Projetando varões: o Ginásio Diocesano e a educação secundária masculina da serra catarinense (1931-1942)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Teresa Roserley N. da. Formação do educador: Aspectos Teóricos. *In*: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-32.

SILVEIRA, C. B.; FERNANDES, T. M.; PELLEGRINI, B. **Cidades saudáveis?** Alguns olhares sobre o tema. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014, 330 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n4kw6/pdf/silveira-9788575415290.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

SILVEIRA, Mariela Felisbino da. **De quem é o Ribeirão? Imagem, paisagem e identidade em contextos de patrimonialização**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOARES, M. Pereira. **Cidades-Dormitório e Ligação ao Lugar: um olhar sobre Condeixa-a-Nova**. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, 2018.

SOARES, Silvia A. da Silva; SILVA, Gilberto F. da. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 271-296, set./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola pública, universal e gratuita. *In*: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. 49-77.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-p%C3%BAblicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler *Os Herdeiros* meio século depois? *In*: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018. p. 09-12.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 ago. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 16 ago. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p.11-35.

VENTURA, Cláudio Barbosa. Formação Continuada de Professores das Escolas do Campo no Município de Governador Valadares – MG. **Revista NERA**, ano18, n. 29, julho/dez. 2015.

VILLAS BOAS, Maria Violeta. A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 77-87.

VOGT, Grasiella Zimmer. **Reunião Pedagógica: A formação continuada no espaço escolar**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

WACQUANT, Loïc. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017. p. 213-217.

WASCHINEWSKI, Susane da Costa; RABELO, Giani. A escola agora é outra: o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar–PABAE (1956 a 1964). **Educação**, v. 42, n. 3, p. 535-554, 2017.

WILHEIM, Jorge. **O Substantivo e o Adjetivo**. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados

IMPACTOS DO TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: IMPACTOS DO TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, conduzido por mim, Raquel Pinheiro Matiola, estudante da Pós-Graduação Stricto Sensu, no Curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense, Campus Camboriú, Santa Catarina (IFC), matriculada na linha de pesquisa de Processos Formativos e Políticas Educacionais, com ingresso em 2021, sob orientação da Professora Doutora Marilândes Mól Ribeiro de Melo. O presente documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada, por isso é muito importante que o leia e esclareça todas as suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação. O objetivo do estudo é analisar os impactos do trabalho desenvolvido pela Supervisão Escolar nos processos formativos continuados de professores no ambiente escolar na percepção de docentes da Rede Municipal de Florianópolis. Para esta pesquisa a coleta de dados se dará por meio do questionário semiestruturado com o intuito de responder às questões acerca da temática e do objetivo. Sua participação nesse estudo é muito importante, mas a decisão é sua. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, de 05 escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: O aceite do participante na pesquisa implica no preenchimento de um único questionário semiestruturado, onde expressará seus pensamentos e impressões sobre sua prática profissional, de forma livre e sem a interferência do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será enviado aos participantes da pesquisa juntamente com o questionário, via e-mail pelo/pela diretor/a da Unidade Educativa e, se possível, também pela pesquisadora. O TCLE precede as questões a serem respondidas pelos participantes e deverá ser assinalado sua concordância em participar ou não da pesquisa. O participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois de ter dado o seu consentimento. O TCLE será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará em prejuízos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento do questionário.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: A sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento na temática proposta. Os resultados obtidos poderão trazer benefícios no que tange aos aspectos qualitativos do trabalho desenvolvido pelo/pela supervisor/a escolar, bem como a sua participação poderá embasar melhorias no processo de formação continuada de docentes no espaço escolar.

RISCOS/DESCONFORTOS: De acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, observamos que o instrumento utilizado na pesquisa (questionário) não oferece risco à saúde, dignidade ou integridade dos participantes. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário pode haver desconforto ou constrangimento, a saber: ter sua privacidade invadida, assim como pode ser que ocorra desconforto emocional ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, bem como pela divulgação dos resultados. Também pode haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas.

PROVIDÊNCIAS: A todo momento, serão tomadas as seguintes medidas/providências: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia

ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários e do texto final da dissertação. Medidas de prevenção relacionadas à privacidade serão tomadas durante a elaboração do questionário ao não solicitar informações restritas e/ou que possam revelar algum sigilo, como também o cuidado com questionamentos que poderão desencadear algum constrangimento e desconforto. Por ser um questionário que pretende coletar dados sobre trajetória profissional poderá haver cansaço físico por conta da necessidade de análise e respostas às questões propostas, estas questões serão informadas aos participantes orientando que estes escolham um local confortável e tenham o tempo adequado para o preenchimento do questionário. O pesquisador assegurará a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

SIGILO E CONFIDENCIALIDADE: As pesquisadoras buscarão minimizar riscos ou danos que possam decorrer de sua participação na pesquisa com as seguintes medidas: as informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente aos pesquisadores envolvidos, assegurando e garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes da pesquisa; armazenar os dados em local seguro e de acesso exclusivo das pesquisadoras (mestranda e orientadora); a utilização exclusivamente para fins acadêmicos dos dados produzidos pela pesquisa; a não estigmatização das pessoas e/ou das escolas pesquisadas na utilização das informações e a não obrigatoriedade da identificação com o nome dos participantes. Comunicamos também que os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros e/ou publicados em revistas científicas, entretanto mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Ao colaborar com a pesquisa, o participante autoriza o pesquisador responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal Catarinense, para fins de estudos científicos. As pesquisadoras garantem a confiabilidade dos dados pessoais. Os resultados estarão à sua disposição durante a execução da pesquisa e após o seu término. O questionário será elaborado via Google Forms e ficará armazenado no drive do e-mail das pesquisadoras. Finalizada a coleta, os dados serão arquivados em dispositivo eletrônico local (download), sendo apagado todo e qualquer registro do drive das pesquisadoras. Os dados coletados por meio do questionário ficarão arquivados por um período mínimo de 5 anos, contados a partir do término da pesquisa. Esse acervo poderá ser retomado para novas pesquisas relacionadas ao objeto aqui tratado: supervisão escolar. Todas as etapas da pesquisa que envolvem a aplicação do questionário serão feitas por e-mail e pelo formulário Google Forms, em virtude do momento vivido pela pandemia – COVID 19, a fim de resguardar a integridade da saúde das pesquisadoras e dos pesquisados. Não haverá outra forma de interação com os participantes que não a aplicação de questionário via e-mail. Seguir-se-á as recomendações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021.

REMUNERAÇÃO/CUSTOS: Ressaltamos que você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação na pesquisa, mas, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. Reitera-se que a participação na pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase, sem prejuízo algum, além de poder acessar o seu consentimento sempre que solicitado. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC - Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e seu endereço eletrônico é cepsh@ifc.edu.br.

CONTATOS E DÚVIDAS: A professora responsável por esta pesquisa é a Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo, que orienta a estudante Raquel Pinheiro Matiola, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Camboriú. Os participantes acima mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato com os pesquisadores: Professora Orientadora: Marilândes Mól Ribeiro Melo – Telefone: (48) 996015702E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br Endereço: Rua Aracua, n. 306. Bairro Pantanal. Florianópolis- SC,

CEP: 88040-310 Assinatura: Marilândes Mól Ribeiro de Melo. Mestranda / pesquisadora: Raquel Pinheiro Matiola - Telefone: (48) 996437381 E-mail: raquelmatiola@yahoo.com.br
Endereço: Rua Alice Constância Faria, 54. Centro/Palhoça - SC, CEP: 88131-270 Assinatura: Raquel Pinheiro Matiola

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para que o/a senhor/a, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Caso concorde em participar da pesquisa, pedimos que você preencha o campo onde está escrito "sim".

Considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo o uso dos dados coletados, sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

DADOS PESSOAIS

Nome (não obrigatório):

Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefere não responder
- Outro

Ano de nascimento:

Em qual cidade e estado você nasceu?

Qual a sua religião?

Como você se identifica quanto a sua raça/cor?

Estado civil:

Número de filhos(as):

Renda familiar mensal aproximada em salários mínimos:

Grau de instrução de seu cônjuge e profissão:

Grau de instrução de seu pai e profissão:

Grau de instrução de sua mãe e profissão:

Hoje você mora em:

- Casa própria
- Casa alugada
- Casa de parentes
- Casa de amigos
- Outro: _____

Em qual cidade você reside?

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Frequentou a Educação Básica em escola:

- Pública

- Privada
- Maior parte pública
- Maior parte privada

Principal turno que frequentou:

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Cursou magistério?

- Sim
- Não

Se sim, em qual período?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Cursou supletivo?

- Sim
- Não

Se sim, em qual período?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

Cursou a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

- Sim
- Não

Cursou o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)?

- Sim
- Não

Em qual ano concluiu o Ensino Médio/CEJA?

Participou de cursinho pré-vestibular?

- Sim
- Não

Se sim, responda:

- Público
- Privado

Cursou Pedagogia?

- Sim
- Não

Em qual instituição cursou Pedagogia?

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Privada
- Não cursei

Possui outra habilitação além de Anos Iniciais?

- Sim
- Não
- Não cursei Pedagogia

Se sim, qual(is)?

Enfrentou dificuldades para estudar?

- Sim
- Não
- Não cursei Pedagogia

Se sim, qual(is)?

Fez algum curso superior além do Curso de Pedagogia?

- Sim
- Não
- Não cursei Pedagogia

Se sim, qual curso e em qual instituição?

Pedagogia foi a sua primeira opção de curso superior?

- Sim
- Não
- Não cursei Pedagogia

O que fez você optar pelo curso de Pedagogia?

Cursou pós-graduação?

- Sim
- Não

Se sim, responda:

- cursei Especialização Lato Sensu
- cursei Mestrado Stricto Sensu
- cursei Doutorado Stricto Sensu

Qual curso de pós-graduação você fez?

A instituição onde você cursou a pós-graduação era:

- Pública
- Privada

Se não possui pós-graduação, pretende fazer?

- Sim
- Não

O que pretende cursar na pós-graduação?

Pretende cursar em instituição:

- Pública
- Privada

Você já trabalhava quando cursava Pedagogia?

- Sim
- Não
- Não cursei Pedagogia

Se sim, onde trabalhava?

Teve que trabalhar para conseguir cursar o nível superior?

- Sim
- Não

Você trabalhou em alguma escola antes de concluir seu curso superior?

- Sim
 Não

Se sim, a escola era da rede:

- Pública
 Privada

A escola estava situada em qual município?

Descreva aqui quais aspectos marcaram sua trajetória escolar e que não foram contemplados nos itens acima.

CARREIRA PROFISSIONAL

Em qual ano iniciou na docência?

Tipo de instituição em que iniciou:

- Pública
 Privada
 ONG

Há quanto tempo atua como docente na Rede Municipal de Florianópolis?

- Primeiro ano
 02 a 05 anos
 06 a 10 anos
 11 a 20 anos
 Mais de 20 anos

Atua como professor/a substituto/a?

- Sim
 Não

Se sim, atua faz quanto tempo?

- Primeiro ano
 02 a 05 anos
 06 a 10 anos
 Mais de 10 anos

Em quantas escolas da Rede Municipal de Florianópolis já atuou como docente?

Já lecionou em escola particular?

- Sim
 Não

Se sim, em qual segmento?

- Educação Infantil
 Anos Iniciais
 Outro _____

Se já atuou em escola particular, atuou por quanto tempo?

Em qual ano dos anos iniciais leciona atualmente? (Pode ser mais de uma resposta).

- 1º ano
 2º ano
 3º ano
 4º ano

5º ano

Tem preferência por algum ano? Se sim, qual ano?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Não tenho preferência

Você já exerceu o cargo de direção na escola?

Sim

Não

Você já exerceu alguma função na escola fora da sala de aula?

Sim

Não

Se sim, qual(is) e por quanto tempo?

Você exerceu alguma função nas esferas administrativas? (Secretaria de Educação)

Sim

Não

Se sim, qual função, onde e por quanto tempo?

Você já atuou no ensino superior?

Sim

Não

Se sim, por quanto tempo?

Em qual(is) instituições?

Em qual(is) curso(s)?

Lecionou qual(is) disciplinas?

Você gostaria de ter exercido outra profissão?

Sim

Não

Se sim, qual e por quê?

Você é filiado/a a alguma associação (religiosa, comunitária, etc.), sindicato ou partido político?

Sim

Não

Se sim, quais?

Você já recebeu algum título honorífico ou premiações durante seu percurso profissional?

Sim

Não

Se sim, quais?

Descreva aqui aspectos positivos e/ou negativos que marcaram o início ou o decorrer da sua carreira profissional que não foram contemplados nos itens acima.

FORMAÇÃO CONTINUADA

O que você entende por formação continuada?

Você frequenta a formação continuada obrigatória oferecida pela rede municipal?

- Sim
 Não

Por quê?

Você costuma frequentar outras formações oferecidas pela Rede Municipal de Florianópolis?

- Sim
 Não

Por quê?

Como você avalia a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Florianópolis?

- Péssima
 Ruim
 Regular
 Boa
 Ótima
 Excelente

Por quê?

Sua escola oferece formação continuada no ambiente escolar?

- Sim
 Não

Se sua escola oferece formação continuada, quem costuma coordenar esse processo formativo?

Quais e como os temas são escolhidos?

Quantas vezes ao ano e em quais turnos??

Existe algum espaço/tempo para que professores e professoras possam compartilhar experiências e/ou socializar seus planejamentos?

- Sim
 Não

A escola em que você leciona costuma realizar reuniões pedagógicas? Quantas vezes ao ano?

Quem coordena e o que é discutido nessas reuniões?

SUPERVISÃO ESCOLAR

Na sua escola tem supervisor/a escolar? Quantos?

Como você percebe os impactos da presença da supervisão na escola?

Você sabe dizer quais as atribuições da Supervisão Escolar na sua escola?

- Sim
 Não

Se sim, quais são elas?

Em sua concepção, qual seria o papel da supervisão escolar na formação continuada de professores/as na escola?

Como você percebe a relação entre supervisor/a escolar e professor/a na sua escola?

Quais os impactos do trabalho da supervisão escolar em sua prática pedagógica?

Quais os impactos do trabalho da supervisão escolar no seu processo de formação continuada?



Emitido em 28/07/2023

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC Nº 7/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/07/2023 10:22)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **7**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **28/07/2023** e o código de verificação:
a8d6d9547a