

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**SOLANGE ARNOLDT BERTOTTI**

**A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise em oito escolas de anos iniciais do  
Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia**

**Juiz de Fora**

**2018**

**SOLANGE ARNOLDT BERTOTTI**

**A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise em oito escolas de anos iniciais do  
Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

**Juiz de Fora**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bertotti, Solange Arnoldt.

A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES : : uma análise em oito escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia / Solange Arnoldt Bertotti. -- 2018.

148 f.

Orientadora: Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

1. Supervisão Escolar. 2. Formação continuada. 3. Docentes. I. Alexandrino , Daniela Fantoni de Lima, orient. II. Título.

**SOLANGE ARNOLDT BERTOTTI**

**A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES: uma análise em oito escolas de anos iniciais do  
Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

---

Prof.º Dr Eduardo Magrone

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana da Silva de Oliveira

## AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos, direcionando-os a Deus que me oportunizou este mestrado e colocou pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria conseguido.

À minha mãe, Lorena Espig Arnoldt, e ao meu pai, Balduino Arnoldt (*in memoriam*), que, mesmo sem grandes oportunidades escolares, fizeram o possível para que meu irmão e eu pudéssemos estudar e vislumbrar a possibilidade de um futuro melhor.

Ao meu marido, Olaércio Bertotti Duarte, meu porto seguro, companheiro de todas as horas, exemplo de ser humano, pai e profissional, pela compreensão, respeito, tolerância e por presentear-me com a família que sempre sonhei. Agradeço, ainda, por todas as atitudes que o faz merecedor do meu amor.

Aos meus filhos, Pedro Arnoldt Bertotti (*in memoriam*) e Gabriel Arnoldt Bertotti, porque sempre serão os inspiradores para que eu continue lutando por uma sociedade mais justa e equânime. Não me canso de dizer o quanto os amo.

Às Professoras Daniela e Amélia, por acreditarem em meu potencial de uma forma que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponíveis, dispostas a ajudar e enxergar que existe mais do que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, existem vidas humanas... Vocês não foram somente professoras, mas, em alguns momentos, conselheiras, confidentes, mães e amigas.

A todos os meus professores do mestrado, pelos momentos de enriquecimento acadêmico divididos juntos; bem como aos professores da banca que possibilitaram, com suas sugestões e correções, a construção mais assertiva deste trabalho.

Aos meus amigos do mestrado, por, juntos, compartilhamos momentos de alegrias, mas, também, de grande pressão e por favorecerem a conquista deste título. De modo especial, à amiga Suzi Mara Ramires, por compartilhamos momentos de angústias que tornaram ainda mais profunda nossa amizade. Sua amizade tornou mais leve a construção deste trabalho.

Aos amigos pessoais, especialmente, à Gislene e Jusciére. Aos familiares, dos quais me afastei fisicamente durante estes dois anos, mas que nem por isso deixaram de me apoiar e de se fazerem presentes sempre que possível e/ou necessário.

Aos atores (professores, supervisores e gestores), que fizeram parte deste estudo de caso, os quais me receberam e contribuíram de forma acolhedora para a coleta dos dados da pesquisa. Espero que o resultado deste trabalho possa colaborar com a melhoria dos esforços já desempenhados por vocês.

E, por fim, meu agradecimento à Secretaria de Educação do estado de Rondônia, por articular a implementação deste mestrado profissional e possibilitar o enriquecimento acadêmico de seus servidores, desafiando-nos a colocar todos estes conhecimentos em ação.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 16).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores. Para tanto, foi realizada uma análise em oito escolas de anos iniciais do ensino fundamental em Cacoal/Rondônia. Questiona-se nesta pesquisa como estão sendo realizadas as formações continuadas nas oito escolas investigadas e qual o papel da supervisão nesse processo. Assumimos como hipótese que os Supervisores Escolares têm mediado de modo insuficiente as formações com os docentes da escola. Nesse sentido, como objetivo geral propõe-se verificar como estão sendo realizadas as formações continuadas nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e detectar qual é o papel da supervisão escolar nesse processo. Já os objetivos específicos definidos para este estudo foram: i) descrever a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) analisar como essas formações são implementadas nas unidades escolares de Cacoal; e iii) propor ações que possam contribuir para a qualidade dessa implementação. Diante disso, a pesquisa configura-se como um estudo de caso que tem por finalidade verificar como estão sendo realizadas as formações continuadas nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e detectar qual é o papel da supervisão escolar nesse processo. Faz-se necessário ressaltar que a pesquisa foi feita em dois momentos. Para o primeiro capítulo, foi realizada a análise documental nos planos de ação dos supervisores escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos das oito escolas pesquisadas, com o intuito de coletar evidências para o problema de pesquisa. No segundo momento, foi realizada a pesquisa bibliográfica que visou embasar teoricamente o caso. Para concluir o percurso metodológico, ainda foi efetivada a pesquisa de campo, que contou com os seguintes instrumentos: i- entrevistas com os supervisores escolares; ii- questionários com os gestores; iii- questionários com uma amostra de três professores por escola. A utilização desses instrumentos objetivou aprofundar as características que compõem o referido estudo e buscar elementos que ajudaram a confeccionar um Plano de Ação. Constatou-se nesta pesquisa que as formações pouco ocorrem nos espaços escolares e nem sempre são mediadas pelos supervisores escolares. Diante disso, o plano de ação pretendeu apontar caminhos que minimizem os problemas detectados neste caso.

**Palavras-Chave:** Supervisão escolar. Formação continuada. Docentes.

## ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case studied discusses the performance of school supervision in relation to continued teacher education, an analysis of eight elementary schools in Cacoal/Rondônia. To this end, the question is: How are continued training in the 8 schools surveyed and what is the role of supervision in this process? We hypothesize that the School Supervisors have little mediated the formations with the teachers of the school. In this sense, the general proposal is to verify how continued education is being carried out in schools from 1st to 5th year of elementary school and to detect the role of school supervision in this process. The specific objectives defined for this study were: i) to describe the performance of school supervision in relation to the continued education of teachers who work in the initial years of elementary school; ii) analyze how these formations are implemented in the Cacoal school units; and iii) propose actions that may contribute to the quality of this implementation. Therefore, the research is a case study, whose purpose is to verify how continued education is being carried out in schools from 1st to 5th year of elementary school and to detect the role of school supervision in this process. It is necessary to emphasize that the research was done in two moments. For the first chapter, a documentary analysis was carried out in the action plans of the school supervisors and in the Pedagogical Political Projects of the eight schools surveyed, in order to collect evidence for the research problem. In the second moment, a bibliographical research was carried out that aimed to base the case theoretically. In order to complete the methodological course, the field research was carried out, which included the following instruments: i- interviews with school supervisors; ii- questionnaires with the managers; iii- questionnaires with a sample of three teachers per school. The use of these instruments aimed to deepen the characteristics of this study and to look for elements that helped to create an Action Plan. The action plan intends to point out ways to minimize the problem detected in this case.

**Key-Words:** School Supervision; Continued Education; Teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Panorama da meta 16 do Plano Nacional de Educação que se refere à formação continuada em 2016.....	74
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atribuições normativas do coordenador pedagógico nas cinco regiões do Brasil.	28
Quadro 2 - Relação das Coordenadorias Regionais de Educação do estado de Rondônia .....	36
Quadro 3 - Quantitativo de formações previstas no plano de ação da supervisão e PPP das escolas executados no exercício 2016.....	45
Quadro 4 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola A .....	47
Quadro 5 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola B.....	49
Quadro 6 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola C.....	52
Quadro 7 - Quantitativo e funções dos servidores Escola D .....	53
Quadro 8 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola E.....	55
Quadro 9 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola F .....	57
Quadro 10 - Quantitativo de servidores Escola H .....	61
Quadro 11 - Consolidações das informações sobre formação continuada das escolas pesquisadas, com base no Plano de Ação e PPP do exercício de 2016.....	63
Quadro 12 - Ações contidas no plano de ação dos Supervisores em relação à formação continuada no ano de 2016.....	67
Quadro 13 - Formação acadêmica dos gestores .....	90
Quadro 14 - Vínculo, tempo de atuação na escola e na gestão da escola.....	91
Quadro 15 - Informações sobre trajetória acadêmica e profissional dos supervisores.....	91
Quadro 16 - Formação acadêmica e experiência docente dos professores pesquisados .....	92
Quadro 17 - Frequência de reuniões e formações ocorridas nas escolas.....	94
Quadro 18 – Viabilização e responsabilização das formações na escola por parte da gestão..	96
Quadro 19 - Resultado da entrevista com os supervisores sobre as formações ocorridas em 2016 .....	98
Quadro 20 - Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que ocorrem as formações na escola.....	101
Quadro 21 - Receptividade e acompanhamento das formações continuadas na escola .....	102
Quadro 22 - Acompanhamento da Supervisão após as formações.....	103
Quadro 23 - Organização das horas complementares (gestores).....	105
Quadro 24 – Organização das nove horas independentes por parte do supervisor escolar ....	106
Quadro 25 – Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que ocorrem as formações na escola nas horas independentes .....	110
Quadro 26 - Participação na escolha dos temas para formação e a relação com o PPP.....	112

Quadro 27 - Demonstrativo das respostas dos professores em relação à escolha dos temas para as formações.....	114
Quadro 28 - Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que o PPP é discutido nas escolas.....	115
Quadro 29 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	119
Quadro 30 - Proposta de estudos da Portaria nº 436/2010 e elaboração de Plano de ação da gestão.....	121
Quadro 31 - Proposta de Formação continuada para Supervisores Escolares.....	122
Quadro 32 - Proposta de reunião com representantes educacionais para sugerir alteração de legislação.....	123
Quadro 33 - Proposta de Formações mensais nas unidades escolares.....	125
Quadro 34 - Proposta de formações semanais nas unidades escolares.....	126
Quadro 35 - Proposta de Formação continuada sobre o PPP para a equipe gestora.....	128
Quadro 36 - Proposta de implantação de Projeto piloto para construção coletiva do PPP em uma escola.....	129
Quadro 37 - Sugestão de etapas da implementação do projeto piloto PPP.....	130

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas que pertencem a jurisdição da CRE de Cacoal .....	37
Tabela 2 - Relação de escolas estaduais de Cacoal que atendem a etapa Ensino Fundamental e quantitativo de supervisores por unidade escolar .....	40
Tabela 3 - Relação de escolas estaduais de Cacoal que atendem a etapa Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), quantitativo de turmas e supervisores gratificados por unidade escolar (2016).....	41
Tabela 4 - Escola A: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) .....	48
Tabela 5 - Escola B: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015).....	50
Tabela 6 - Escola C: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015).....	52
Tabela 7 - Escola D: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) .....	54
Tabela 8 - Escola E: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015).....	56
Tabela 9 - Escola F: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) .....	58
Tabela 10 - Escola G: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) .....	59
Tabela 11 - Escola H: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CERNIC	Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIE	Laboratório de Informática Educacional
NAC	Núcleo de Apoio à CRE
PAE	Plano de Ação Educacional
PALE	Programa de Alimentação Escolar
PEAT	Projeto Pesquisa Escolar Através da Tecnologia
PETS	Programa Educacional Trânsito Seguro
PIPE	Plano de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
SEDUC/RO	Secretaria de Educação
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 A FUNÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA .....</b>	<b>22</b>
1.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA FUNÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR .....	23
1.2 A RELAÇÃO ENTRE A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	29
1.2.1 A relação entre Projeto Político Pedagógico e formação continuada.....	33
1.3 A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CACOAL- RO .....	35
1.3.1 A organização educacional no estado de Rondônia .....	35
1.3.2 A normatização da função da Supervisão Escolar no estado de Rondônia .....	39
1.3.3 Contextualização da atuação da Supervisão Escolar nas unidades escolares de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Cacoal/Rondônia .....	44
1.3.3.1 Apresentação da Escola A.....	47
1.3.3.2 Apresentação da Escola B.....	49
1.3.3.3 Apresentação da Escola C.....	51
1.3.3.4 Apresentação da Escola D .....	53
1.3.3.5 Apresentação da Escola E.....	55
1.3.3.6 Apresentação da Escola F.....	57
1.3.3.7 Apresentação da Escola G .....	59
1.3.3.8 Apresentação da Escola H .....	60
1.3.3.9 Consolidação dos dados das Escolas.....	63
1.3.4. A implementação das formações continuadas mediadas pelos supervisores escolares nas unidades escolares de 1º ao 5º ano de Cacoal.....	67
<b>2 A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NAS UNIDADES ESCOLARES .....</b>	<b>70</b>
2.1 ASPECTOS TEÓRICOS EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA .....	70
2.1.1 A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes .....	70

2.1.2	As dificuldades da Supervisão Escolar acerca da implementação das formações continuadas nas unidades escolares .....	76
2.1.2.1	<i>Ausência de formação inicial e continuada específica para a Supervisão Escolar.....</i>	76
2.1.2.2	<i>As múltiplas atividades desenvolvidas pela supervisão escolar .....</i>	78
2.1.2.3	<i>A cultura organizacional da Escola em relação à formação continuada.....</i>	80
2.1.2.4	<i>A participação dos Gestores no fomento e implementação da formação contínua .....</i>	82
2.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	86
2.3	ANÁLISE DOS DADOS: A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	89
2.3.1	Perfil dos atores pesquisados .....	90
2.3.2	A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes .....	94
2.3.3	As dificuldades da Supervisão Escolar acerca da implementação das formações continuadas nas unidades escolares .....	102
2.3.4	A participação dos Gestores no fomento e implementação da formação continuada	111
2.3.5	Considerações sobre os dados da pesquisa com os supervisores, gestores e professores em relação à formação continuada nas escolas.....	116
<b>3</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>118</b>
3.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES .....	120
3.1.1	Propostas de ações referentes ao eixo: Os desafios da Supervisão em relação à formação continuada.....	120
3.1.2	Propostas de ações referentes ao eixo: A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes.....	124
3.1.3	Propostas de ações referentes ao eixo: A participação dos gestores no fomento e implementação da formação continuada .....	128
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO SUPERVISOR ESCOLAR .....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1.....</b>	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2 .....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

A função da supervisão escolar vem sofrendo mudanças consideráveis em relação a sua atuação ao longo da história, sobretudo, em razão das transformações e reformas ocorridas no cenário educacional brasileiro. A partir de um novo olhar para a docência, na década de 1980, em que houve espaço para a democratização das instancias públicas e possibilitou maior acesso ao ensino, foram necessárias, também, mudanças na atuação do supervisor escolar, que deixa de ser compreendido como um fiscalizador e passa a ser visto como um mobilizador da prática pedagógica na escola.

Entende-se por supervisor escolar o profissional com formação inicial em pedagogia, com especialização e/ou habilitação em supervisão escolar/ coordenação pedagógica e responsável, no espaço escolar, pela coordenação dos processos pedagógicos junto aos docentes. A denominação “Coordenador Pedagógico” vem acompanhada da (re) significação de sua atuação no campo escolar, inclusive nas literaturas<sup>1</sup> atuais. No entanto, a utilização da nomenclatura “Supervisão Escolar”, apesar de estar em desuso, ainda é utilizada, como é o no caso do governo do Estado de Rondônia que mantém a utilização do termo em seus documentos oficiais.

A mudança na nomenclatura não é casual, ela reflete um novo perfil de Supervisão e está voltada para as questões pedagógicas, envolvendo a formação continuada, acompanhamento do currículo e planejamento docente, bem como a articulação do Projeto Político Pedagógico. Funções estas que vão ao encontro do que o Governo do Estado de Rondônia define nas atribuições deste profissional, mas que, de forma equivocada, persiste a utilizar o termo “supervisor escolar” para se referir a este profissional.

Diante dessa exposição inicial, para a melhor compressão deste texto, ao longo deste estudo, os dois termos serão considerados sinônimos, a fim de não confundir o leitor em suas reflexões, mesmo diante do breve apanhado histórico aqui levantado acerca das diferentes nuances acerca da nomenclatura que rege essa função no estado.

No Estado de Rondônia, a contratação do supervisor escolar se dá via concurso público e exige, para a admissão no cargo, curso superior em pedagogia com habilitação e/ou especialização em supervisão escolar. A Secretaria de Educação (Seduc/RO) dispõe de algumas legislações que especificam as competências que o supervisor deve desenvolver no âmbito escolar. Essas legislações referem-se ao de plano de carreira, cargos e remunerações previstas

---

<sup>1</sup> Autores que utilizam a nomenclatura “Coordenador Pedagógico”: Almeida (2006), Placco (2002), Bruno, Almeida e Christov (2012); Candau (2003), Clementi (2006), entre outros citados no texto.

à função do supervisor e à carga-horária de professores, bem como Portarias específicas que estabelecem competências e atribuições do supervisor escolar.

A Lei Complementar nº 867/2016 de Rondônia, por exemplo, dispõe sobre o plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia e apresenta, em seu artigo 15, § 3º, que “O Supervisor Escolar tem a função de organizar e orientar o trabalho pedagógico junto ao corpo docente e acompanhar o desenvolvimento do currículo” (RONDÔNIA, 2016a, s/p). Nesse sentido, a referida Lei especifica a função que o supervisor deve desempenhar.

Já a Portaria nº 436/2010, em seu artigo 1º, estabelece competências/atribuições para o exercício das funções de orientador educacional, supervisor escolar e psicólogo educacional, no âmbito das unidades escolares da rede estadual de ensino que atendem à educação básica. No Anexo II da Portaria, no item 9, consta: “dinamizar atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem” (RONDÔNIA, 2010, s/p).

Outra lei que rege o estado é a Lei Complementar nº 887/2016, que dispõe sobre o plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia. Tal lei evidencia, em seu artigo 66, que:

a jornada de 40h (quarenta horas) semanais do professor com formação nos primeiros anos do ensino fundamental, Educação Infantil, EJA seriado (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental), em função docente em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular e EJA e Educação Infantil, inclui 20h (vinte horas) de atividade docente, abrangendo o intervalo dirigido, sendo 6h (seis horas) para a atividade de reforço na escola, 5h (cinco horas) para planejamento e 9h (nove horas) para a formação continuada e/ou atividades independentes (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Na legislação do estado de Rondônia verifica-se que compete ao supervisor escolar, a responsabilidade pela formação continuada dos docentes nas unidades escolares, uma vez que nove horas para atividades independentes estão previstas dentro da carga-horária dos docentes. Dessa maneira, diante do contexto estabelecido, este estudo tem por finalidade investigar o papel da Supervisão Escolar frente à formação continuada de professores que atuam de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em oito escolas de Cacoal/RO. Estas escolas pertencem a uma das dezessete Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que existem no estado de Rondônia. Divisões que representam a organização da Seduc/RO no interior do estado.

O município de Cacoal está localizado a 479 km da capital Porto Velho e, de acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em

2010, possuía população de 78.574 pessoas (IBGE, 2018). A população estimada para 2017 era de 88.507 habitantes (IBGE, 2018). Cacoal é considerada a 4ª cidade mais populosa do estado. Já Ministro Andreazza fica a 37 km de Cacoal, com uma população de 10.352 pessoas, com base no Censo de 2010 e possui como estimativa populacional o número de 10.751 habitantes para o ano de 2017 (IBGE, 2018).

A CRE de Cacoal é responsável pelas escolas estaduais pertencentes à Cacoal e à Ministro Andreazza. Sob a responsabilidade da CRE encontram-se, em Cacoal, 26 escolas, incluindo escolas indígenas que se localizam na zona rural do município. No município de Ministro Andreazza há apenas uma escola.

Em Cacoal, nas oito escolas pesquisadas, há apenas um supervisor escolar lotado para exercer essa função, ou seja, há apenas um responsável pelas demandas referentes ao ensino fundamental, independente do quantitativo de turmas, alunos ou professores, pois, conforme a legislação estadual, só pode ser lotado um supervisor por etapa de ensino.

O interesse em estudar a forma como a Supervisão vem implementando as formações nas unidades escolares surgiu pelo cargo ocupado por mim<sup>2</sup> na Coordenadoria Regional de Educação de Cacoal. Essa Coordenadoria é responsável pelo segmento “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em que foram percebidas, tendo em vista as visitas técnicas nas unidades escolares, dificuldades de se realizar as formações continuadas dentro do espaço escolar em que haja a mediação pelo supervisor. Além disso, minha formação inicial no curso de Pedagogia habilitada para a supervisão escolar, área em que tenho cerca de 10 anos de atuação (2007-2017), me mostra o quanto as emergências cotidianas e a desarticulação com os demais membros da equipe podem impactar no trabalho da supervisão. Especialmente, a formação, a qual, em muitos casos, não é priorizada nas ações da escola em função de diferentes desafios que permeiam as atividades do profissional de supervisão.

Nesse sentido, este caso de gestão justifica-se principalmente por compreender que a função desempenhada pelo supervisor escolar nas formações continuadas pode contribuir significativamente para as práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar e, conseqüentemente, para o oferecimento da educação de qualidade para a sociedade, contribuindo, assim, para a diminuição do fracasso escolar. Com base na legislação<sup>3</sup> que rege o estado de Rondônia em relação à atuação do supervisor escolar, bem como considerando os

---

<sup>2</sup> Nos momentos em que explico um pouco da trajetória profissional da pesquisadora, optei por escrever o texto na primeira pessoa do singular.

<sup>3</sup> A legislação estadual se refere à Lei Complementar nº 867 e nº 887/2016 e à Portaria nº 436/2010, já mencionadas nos rodapés 1, 2 e 3.

autores que pesquisam sobre a atuação deste profissional, o presente estudo trata do papel do supervisor escolar em relação à formação continuada dos docentes. Há discussões teóricas que apontam as fragilidades e/ou limitações que o profissional enfrenta em relação a sua atuação, mas que também o destacam como responsável pela formação contínua dos docentes. Além disso, reforçam a ideia acerca das competências que devem permear as práticas educativas para uma melhor atuação desse profissional, objetivando que sejam democráticas e possibilitem a construção de um projeto pedagógico coletivo. Dessa maneira, Lima e Santos (2007, p. 86) afirmam que

o Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. “Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo.

Assim, tendo como base as funções apresentadas acima, é possível compreender que a concepção sobre o papel do supervisor escolar, colocado pelos autores, está desvinculada do que ocorre na realidade das escolas de Cacoal. Esta realidade não valoriza o trabalho desse profissional enquanto articulador do processo pedagógico na escola, reduzindo-o, em alguns casos, há um mero assessor do diretor para assuntos pedagógicos, área que, muitas vezes, é prioridade menor para os diretores em razão das múltiplas atividades administrativas. Nessa cadeia de transferências de responsabilidades, por vezes, o supervisor acaba por assumir papéis que deveriam ser de outros membros da equipe gestora, tornando-se um agravante para a dificuldade do supervisor em conseguir realizar as ações específicas atribuídas a sua função. Nessa perspectiva, um dos principais papéis que lhe são conferidos é ser o mediador do processo de formação do professor, conforme destacado por Placco (2002, p. 95):

Assim como o professor é o responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam.

No entanto, a citação anterior leva ao seguinte questionamento: se esta parceria traduz um processo formativo contínuo, por que ela não ocorre? Algumas das possíveis respostas seriam a falta de tempo em função das ações do cotidiano, falta de clareza acerca do papel que

o coordenador deve desempenhar, ou mesmo, insegurança com relação à ausência de conhecimentos necessários à prática docente. Há certa insegurança por parte dos coordenadores que, pelo fato de não dominarem os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, acreditam que não terão condições de auxiliar os professores nesse contexto. Esses profissionais parecem não ter compreendido seu papel e se limitam a serem “ajudantes” de professores e/ou diretores, o que é diferente de promover momentos de estudo e reflexão com a finalidade máxima de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de sistematizar as ações da gestão escolar, de forma especial a cada início de ano, assim como os docentes, a supervisão escolar precisa elaborar seu plano de ação anual. Esse plano deve conter as principais ações que serão desenvolvidas e pode estar integrada com as ações dos demais membros da gestão (direção e orientação). Dessa maneira, como ponto de partida para este estudo foram analisados os planos de ação dos supervisores, do ano de 2016, das oito escolas que atendem os anos iniciais que contém as principais ações da supervisão em relação à formação continuada. Esta breve análise permitiu evidenciar o problema que rege esta pesquisa, em que se verificou que as formações continuadas são pouco contempladas nos planos de ação dos supervisores. Fato esse que chama atenção e encontrou relevância para a continuidade dessa pesquisa, por considerar o quanto os momentos de formação podem contribuir com as práticas pedagógicas e, possivelmente, evitar conflitos e/ou situações inadequadas, bem como proporcionar reflexões que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.

Em pesquisa preliminar, constatou-se que, na maioria das Escolas, a quantidade de formação gira em torno de três ou quatro por ano, com ou sem temas pré-estabelecidos nos planos de ação. Quando, por outro lado, as formações deveriam ocorrer semanalmente, uma vez que os professores dispõem de carga-horária específica de nove horas para formações e/ou reuniões. Com base nisso, questionamo-nos: como estão sendo realizadas as formações continuadas nas oito escolas estaduais de Cacoal/Rondônia, selecionadas para a pesquisa? Qual o papel da supervisão nesse processo?

Em relação à problemática apontada, assumimos como hipótese a ausência de organização do trabalho pedagógico do supervisor escolar; a falta clareza do papel que deve ser desempenhado por este e a ausência de conhecimentos necessários para a orientação da prática docente. Nesse sentido, objetiva-se verificar como estão sendo realizadas as formações continuadas nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e detectar qual é o papel da supervisão escolar nesse processo. Para tanto, são propostos os seguintes objetivos específicos:

- i) descrever a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores

que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) analisar como essas formações são implementadas nas unidades escolares de Cacoal; iii) propor ações que possam contribuir para a qualidade dessa implementação.

Para o alcance desses objetivos é descrito, no primeiro capítulo, um breve histórico da função do supervisor escolar na história da Educação a partir da década de 1980. Em seguida, relaciona-se a sua função atual à formação continuada. Além disso, é apresentado, a luz da legislação do estado de Rondônia, o papel que os supervisores devem desempenhar nas unidades escolares e uma contextualização das escolas pesquisadas.

Já o segundo capítulo visa aprofundar a discussão sobre a formação docente e a função do supervisor escolar, explicitando sua relevância quanto ao processo educativo. Amplia-se a discussão para a cultura organizacional da escola e para a gestão democrática. Para tanto, faz-se necessário compreender a importância de os professores participarem das discussões em relação à formação, desde a escolha dos temas trabalhados até a participação ativa nos momentos de encontro. Ainda é contemplado no referido capítulo, a partir de autores que tratam especificamente da função do supervisor escolar nas formações, os desafios enfrentados pelos supervisores quanto à implementação e realização efetiva das formações, a fim de servir como base para análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com oito Supervisores. Além disso, foram aplicados questionários para os oito diretores<sup>4</sup>, utilizando a ferramenta “formulários” no Google drive e 24 Professores, sendo três professores de cada escola pesquisada, em que foi entregue instrumental impresso.

Os dados coletados foram organizados por três eixos de análises, quais sejam: (i) A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes; (ii) Os desafios da Supervisão em relação à formação continuada; (iii) A participação dos gestores no fomento e implementação da formação contínua.

Com base nesses eixos, no terceiro capítulo, é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) destinado à atuação da supervisão escolar, sobretudo, no que se refere à formação continuada, com o intuito de minimizar dificuldades identificadas neste caso. O PAE está pautado nas problemáticas encontradas na pesquisa de campo e visa contribuir com reflexões que possibilitem a atuação mais qualitativa da supervisão escolar.

Ao realizar o levantamento de dados, foi possível constatar que as formações nas escolas precisam ser mais sistematizadas e ocorrerem com maior frequência. Foi possível identificar,

---

<sup>4</sup> Embora tenham sido enviados questionários para os oito diretores representantes das escolas pesquisadas, não obtivemos a resposta de todos eles. Cinco diretores enviaram os questionários e, portanto, houve uma redução na representatividade da fala dos diretores nesta pesquisa.

ainda, que o supervisor escolar tem um papel importante nesse processo embora nem sempre consiga cumpri-lo efetivamente, em razão da demanda de atividades que lhe são atribuídas.

Contudo, para que fosse possível contemplar o objetivo do PAE, as proposições buscaram pensar em ações exequíveis, em que diferentes atores são envolvidos, a fim de que a atuação do supervisor escolar esteja sustentada numa prática reflexiva e coletiva. Práticas estas que podem contribuir para com a qualidade da educação.

## **1 A FUNÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o caso de gestão que discorre sobre a função da Supervisão, principalmente, no que diz respeito à relação do profissional da supervisão com a formação continuada dos docentes de oito escolas de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), do estado de Rondônia. A perspectiva adotada para a compreensão das atribuições do profissional é a da gestão, em que se considera o profissional um agente articulador, mediador, das ações de formação.

Para tanto, este capítulo está organizado em três seções. A primeira delas apresenta um breve histórico da função do supervisor escolar na história da Educação brasileira, considerando o recorte da década de 1980. Nesse tópico, foram utilizados autores que apresentam o percurso da atuação da supervisão escolar no Brasil. Também foi destacada a função da Supervisão Escolar com base na gestão democrática a partir da Constituição Federal de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Essa justificativa tem como objetivo embasar o caso de gestão na legislação, partindo de um contexto mais amplo (nacional) para um mais específico (estadual).

A segunda seção foi descrita à luz de autores como Almeida e Placco (2006) entre outros que discutem a função do supervisor para a melhoria da qualidade educacional. Além disso, também foi descrita a relação entre a Formação e o Projeto Político Pedagógico (PPP), partindo do pressuposto de que a formação deve ser fundamentada no PPP da escola e, com isso, deve atender os principais anseios de sua comunidade.

Já a terceira seção apresenta um panorama da rede estadual de educação de Rondônia, descrevendo as principais características, formas de organização e os aspectos gerenciais da rede. Essa seção tem como foco a compreensão da função da Supervisão Escolar, tal como prevista na legislação do estado de Rondônia, seus decretos, Portarias e pareceres. Desse modo, explicita-se como se dá a organização da educação em Rondônia, explicando suas subdivisões em Coordenadorias Regionais de Educação. Além desse aspecto, descreve-se a legislação que rege a função do Supervisor - desde sua contratação, via Concurso Público, até as exigências para o exercício do cargo.

Na terceira seção, ainda é discutido, a partir dos planos de ações dos supervisores, como a supervisão vem fomentando e implementando as formações no contexto escolar e, portanto, nesse momento do texto, são contextualizadas as oito escolas pesquisadas descrevendo suas principais características. As oito escolas pesquisadas pertencem à jurisdição de Cacoal e

dispõem de um supervisor com carga horária de 40 horas para desenvolver as atividades pertinentes ao cargo.

### 1.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA FUNÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Acompanhando a história da educação brasileira, os inspetores escolares eram, tradicionalmente, responsáveis por fiscalizar os processos que envolviam a sala de aula, tais como assistir aulas, acompanhar a atribuição de notas e a aprovação ou não dos alunos.

A partir da 1ª LDB, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), houve a necessidade de mudar o foco de atuação dos inspetores. Passou a ser da alçada desse profissional a responsabilidade por autorizar o funcionamento das instituições escolares. Nesse caso, a parte pedagógica teria que ser designada para outro profissional. Saviani (2003, p. 26) aponta que a função do supervisor escolar surge “quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições.”

Assim, a supervisão escolar no que se refere a sua prática esteve pautada, por muito tempo, na função de manter a ordem e fiscalizar os professores quanto ao cumprimento de suas obrigações docentes.

A partir da década de 1980, houve um novo marco para essa função, pois, com os conhecimentos advindos do construtivismo<sup>5</sup> e das contribuições de Paulo Freire, houve, no Brasil, um movimento que buscou repensar a educação, de modo que a docência levasse em conta a construção do conhecimento a partir da sua função social, por meio do desenvolvimento da criticidade, reflexão e a criatividade. Esse novo olhar para a docência possibilitou mudanças na atuação do supervisor, que passou a ser muito mais um mobilizador da prática pedagógica na escola em que atua. Assim, destaca Medina (2002, p. 46) que:

o supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor.

---

<sup>5</sup> Construtivismo é uma teoria sobre a origem do conhecimento que considera que a criança passa por estágios para adquirir e construir o conhecimento. Tem como objeto de estudo a alfabetização e a língua escrita. Mudou o significado da educação no Brasil (NUNES, 1990).

Essas mudanças na concepção de supervisão escolar necessitam de formação qualitativamente equivalente. Dessa maneira, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) contribuíram de forma significativa para a institucionalização da função, além de colaborarem para a formação inicial e continuada deste profissional.

A democratização da escola, a partir da Constituição Federal de 1988, permitiu a abertura para as reformas educacionais, garantindo, nos artigos de 205 a 214, o direito à educação a todos os cidadãos, inclusive aqueles que não têm a oportunidade de frequentar a escola na idade própria (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que, dentre seus objetivos, visa melhorar a qualidade da educação básica e superior do país, está pautado na Carta Magna e na LDB de 1996, estabelece como uma de suas diretrizes a formação inicial, a exemplo do que define a meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, s/p).

Como se verifica no PNE 2014-2024, na meta 15 especificamente, a formação dos profissionais da Educação deve se dar em cursos de licenciaturas na área do conhecimento que atuam. No caso dos supervisores, a formação inicial é ofertada pelos cursos de pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares do referido curso e conforme Resolução nº 1 do Conselho Nacional da Educação (CNE), de 15 de maio de 2006:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, s/p).

A formação inicial no curso de Pedagogia possibilita conhecimentos acerca da docência e gestão em instituições escolares ou não escolares. Conhecimentos estes que proporcionam o embasamento para atuar em diferentes áreas educacionais. Nesse caso, quando o Pedagogo

optar por atuar na gestão da escola, como, por exemplo, na supervisão escolar, são necessários conhecimentos relacionados à sala de aula, da mesma forma que é necessária a obtenção de experiências que podem ser adquiridas nos estágios supervisionados ou em outras práticas que possibilitam maior visão sobre a prática pedagógica.

Além disso, há a possibilidade de complementação de formação. Conforme o parágrafo 1º da Resolução nº 1/2006 do CNE, “esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” (BRASIL, 2006, s/p). Esta faz-se necessária para que os conhecimentos adquiridos na formação inicial sejam complementados e aprofundados na área de atuação que o pedagogo optar.

Essa modalidade de formação continuada, em nível de pós-graduação, pode ser caracterizada como especialização, mestrado ou doutorado. No entanto, em Cacoal, uma das poucas alternativas para a modalidade de formação é a especialização (*lato sensu*), uma vez que mestrados e doutorados (*stricto sensu*) só são ofertados na capital do estado, Porto Velho, a cerca de 500 km e ainda, com o agravante de ser presencial, o que impossibilita várias pessoas da localidade de cursarem uma formação *stricto sensu*. Alguns ainda se arriscam a cursar a formação *stricto sensu* fora do país, como Paraguai, Argentina e Bolívia, mas depois dificilmente conseguem a validação<sup>6</sup> desses certificados no Brasil.

Entretanto, para a atuação do supervisor escolar, a pós-graduação nem sempre é obrigatória, isso porque a legislação possibilita abertura somente com a graduação, conforme disposto na Resolução do CNE está pautado no artigo nº 64 da LDB de 1996, quando estabelece que:

Art. 64. 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, s/p).

Outra forma de formação continuada diz respeito à oferta, nas redes de ensino, também amparadas pela LDB de 1996, que determina, em seu artigo 62, parágrafo 1º que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a

---

<sup>6</sup> Por validação de certificados, entende-se que “os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim” (BRASIL, 2001a, s/p).

formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda conforme o Artigo 62, parágrafo 1º da LDB 9394/1996, as formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino devem considerar as experiências dos docentes e da equipe pedagógica. Situação que ocasionou mudanças na organização pedagógica da escola, uma vez que parte da carga-horária do professor deve ser destinada à formação continuada. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a equipe gestora tem fundamental responsabilidade para o fomento e o desenvolvimento dos encontros de formação. Contudo, em decorrência dessas mudanças no que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, mais especificamente, em relação à função da supervisão escolar, não se pode considerar o supervisor como mero executor e/ou fiscalizador das atividades docentes. Portanto, faz-se necessário compreender o quanto essa função pode contribuir de forma significativa para os processos pedagógicos, atuando de forma a mobilizar os docentes.

Atualmente, uma das principais funções desempenhadas pelos supervisores refere-se ao fomento e à mediação da formação continuada dos docentes na escola. Dessa maneira, Garrido (2007, p. 9) destaca que “o trabalho do coordenador é promover a formação continuada em serviço favorecendo a tomada de consciência dos professores em suas ações e conhecimento do contexto escolar onde atuam”.

Mesmo tendo que dar conta de inúmeras funções que fazem parte da rotina de trabalho do supervisor, quando a formação continuada é uma constante no espaço escolar, além de proporcionar reflexões e ações que vão ao encontro do processo de ensino e aprendizagem, esta pode favorecer uma relação de integração, na qual as partes se juntam em favor do todo, evitando a fragmentação das ações e a sobrecarga de trabalho centrada em uma só pessoa e/ou profissional.

No Brasil, o Projeto de Lei nº 4.412/2001, aprovado por unanimidade em 25 de junho de 2003, regulamenta a profissão do supervisor escolar e lhe atribui como funções inúmeras atividades, conforme destacadas no Artigo 4:

Art. 4º Compete ao Supervisor Educacional coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar e avaliar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos, na área educacional (BRASIL, 2001b, s/p).

Verifica-se que as atribuições definidas nessa legislação podem ser consideradas genéricas, mas também indicam o supervisor como um mobilizador da prática escolar, responsável por dinamizar e coordenar os processos pedagógicos, inclusive realizando “treinamentos especializados”. Nesse sentido, considera-se a importância da profissão do supervisor escolar num sentido amplo indicado pela lei, ao mesmo tempo em que se contemplam as mudanças que ocorreram no cenário educacional a partir da década de 1980.

As literaturas mais atuais apontam um consenso sobre a atual função que o supervisor escolar deve desempenhar. Contudo, as legislações estaduais e municipais se diferenciam quando, em seus planos de carreira, designam papéis diferentes para a função deste profissional. É o que aponta a pesquisa do Instituto Unibanco, realizada em 2016, considerando todos os estados brasileiros:

De maneira geral, o que se observa é que o cargo de coordenador pedagógico é um acúmulo de função que se inicia como docente e soma gratificações da função de coordenador pedagógico. Contudo, também foram encontrados documentos recentes de processos seletivos para a contratação de Coordenador Pedagógico (CP) que, por vezes, exigem a experiência docente, por vezes, não. O que se evidencia é que em cada Estado há uma organização diferente para a quantidade de níveis e classes para cada cargo/função do coordenador pedagógico (UNIBANCO, 2016, p. 70).

A pesquisa aponta que cada estado tem sua própria organização em relação à contratação e a atuação do supervisor escolar, o que evidencia certo descompasso na atuação do profissional. Situação que provoca sérios problemas na sua identidade enquanto profissional da Educação. Isso ocorre, visto que, além de trazer resquícios de um contexto histórico de fiscalização, o supervisor ainda não possui formação satisfatória para atender as demandas que o cargo exige, deixando, assim, a formação continuada para segundo plano.

Caso houvesse certa especificação na legislação em nível nacional, sem desconsiderar as demandas e necessidades locais, o profissional poderia ter mais clareza acerca de sua real atuação nas escolas. Além disso, muitos diretores não sobrecarregariam os supervisores com demandas que pertencem aos primeiros.

O relatório da pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, encomenda pela Fundação Victor Civita e realizada pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2011, apresenta dados acerca da atuação do coordenador pedagógico no Brasil. Considerou-se, para tanto, o pressuposto de que o papel principal deste profissional é o de formador de seus professores. O estudo também apontou a

diversidade de atribuições que são designadas ao coordenador e a falta de consenso nacional acerca de sua atuação no campo escolar (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Com o intuito de apresentar as atribuições do coordenador pedagógico em diferentes regiões no país, foi elaborado um quadro que apresenta, de forma sucinta, as atribuições normativas para o trabalho do profissional nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A pesquisa foi realizada em apenas um estado de cada região, em que as capitais desses foram selecionadas para a coleta de dados, tal como destacado no Quadro 01.

**Quadro 1 - Atribuições normativas do coordenador pedagógico nas cinco regiões do Brasil**

<b>Região</b>	<b>Atribuições normativas</b>
Norte (Acre, Rio Branco)	<b>Rede Estadual de Ensino:</b> três atribuições relacionadas, sendo que: nenhuma delas faz referência direta à ação formativa do CP; dois tangenciam a formação; um não se configura como ação formativa. <b>Rede Municipal de Ensino:</b> 31 atribuições relacionadas, sendo que: oito são formativas; 13 tangenciam a formação; dez não são formativas.
Nordeste (Rio Grande do Norte, Natal)	<b>Rede Estadual de Ensino:</b> dez atribuições relacionadas, sendo que: uma delas é formativa; quatro tangenciam a formação; cinco não são formativas. <b>Rede Municipal de Ensino:</b> 13 atribuições relacionadas, sendo que: quatro são formativas; três tangenciam a formação; seis não são formativas.
Centro-Oeste (Goiás, Goiânia)	<b>Rede Estadual de Ensino:</b> 46 atribuições relacionadas, sendo que: cinco são formativas; 29 tangenciam a formação; 12 não são formativas. <b>Rede Municipal de Ensino:</b> 28 atribuições relacionadas, sendo que: três são formativas; 18 tangenciam a formação; sete não são formativas.
Sudeste (São Paulo, São Paulo)	<b>Rede Estadual de Ensino:</b> 13 atribuições relacionadas, sendo que: oito são formativas; cinco tangenciam a formação; nenhuma é considerada não formativa. <b>Rede Municipal de Ensino:</b> 18 atribuições relacionadas, sendo que: quatro são formativas; dez tangenciam a formação; quatro não são formativas.
Sul (Paraná, Curitiba)	<b>Rede Estadual de Ensino:</b> 48 atribuições relacionadas, sendo que: sete são formativas; 18 tangenciam a formação; 23 não são formativas. <b>Rede Municipal de Ensino:</b> 47 atribuições relacionadas, sendo que: 11 são formativas; 25 tangenciam a formação; 11 não são formativas.

Fonte: Fundação Victor Civita, 2011. Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se que, em todas as regiões, a formação continuada é contemplada nas atribuições dos coordenadores pedagógicos, com maior relevância nas regiões Norte e Sudeste, o que é positivo. No entanto, analisam-se, também, as inúmeras outras atribuições que são instituídas a este profissional, as quais o colocam como participante em quase todas as ações da

escola, fato este que pode prejudicar o foco de seu trabalho, impossibilitando-o de atuar com maior profundidade no campo da formação continuada dos docentes.

Na seção a seguir é mais detalhada a relação entre a função do supervisor escolar e a formação continuada dos docentes, o que exige do supervisor conhecimentos e atitudes que valorizem os momentos de reflexão que ocorrem dentro das unidades escolares.

## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

É sabido que a formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura é insuficiente para dar conta de todas as demandas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Para cobrir as lacunas deixadas pela formação inicial, a formação continuada é uma aliada para que as práticas docentes sejam planejadas, discutidas e refletidas com base nas dificuldades que os docentes apresentam em seu cotidiano profissional.

É importante que as formações contínuas levem em conta a necessidade de ação-reflexão-ação, o que precisa considerar temas relevantes, tais como avaliação, metodologias, novas tecnologias, gestão democrática, processo de construção do conhecimento, inclusão e outros que forem da demanda de sua comunidade. Nesse sentido, Veiga (1995, p. 21) afirma que “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera repetidora de programas de treinamento, é ousar assumir o papel de predominante na formação dos profissionais”.

A autonomia da escola não se limita a pensar e realizar ações voltadas para o financeiro e para o administrativo, é necessário considerar, também, as questões pedagógicas, e, nesse caso, a formação pode contribuir com a construção da autonomia de uma escola. Ousar dizer “não” a um programa de formação da secretaria de educação, justificando a não necessidade deste e ainda implementando uma ação que pode atender com mais profundidade aos anseios de sua comunidade é um ato de autonomia possível de ser concretizado e tende a ser reconhecido pelos gestores da secretaria de educação como uma “prática exitosa”.

Em muitas situações de formação, o programa é ofertado fora do contexto escolar, em que se discute um tema comum para escolas com realidades diferentes. Isso não significa que a ação não seja válida, porém, quando a escola assume o papel predominante na formação de professores, ela realiza o diagnóstico do que o seu público necessita e, assim, esses encontros podem ser ainda mais produtivos.

Desse modo, para que esses momentos sejam eficientes e eficazes ao processo de aprendizagem dos docentes, é preciso planejar levando em consideração as necessidades dos

professores. Além disso, é necessário que as discussões tenham uma estreita relação entre teoria e prática. Zabala (1998) destaca que o professor tem a missão de mediar a aprendizagem de forma conceitual, procedimental e atitudinal. As formações, de forma análoga a tarefa do professor, também são momentos de aprendizagem devem pautar-se nos princípios mencionados (conceitual, procedimental e atitudinal), a fim de que possam melhorar as práticas pedagógicas.

Diante disso, faz-se necessário que a formação contínua seja institucionalizada no contexto escolar, o que exige a busca constante de aperfeiçoamento profissional, assim como demanda profissionais responsáveis pelo fomento e mediação desses encontros. A figura do Supervisor Escolar torna-se fundamental para o desenvolvimento do processo, conforme destaca Rosa (2004, p. 142):

O coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional.

Em se tratando de oportunidades de formação, pode-se, por exemplo, considerar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um momento de reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas que envolvem os conhecimentos escolares. Momento este que pode ser enriquecido com a discussão sobre as tendências pedagógicas que embasam a BNCC. Relacionar o PPP da escola com os acontecimentos que ocorrem na sociedade atual é também outra oportunidade de formação, pois é consenso que os saberes escolares não podem desconsiderar o que ocorre na sociedade. Nesse sentido, o supervisor escolar pode ser um mobilizador de mudanças ou reflexões sobre os currículos, promovendo os encontros e fomentando as discussões da coletividade, a fim de se construir um currículo que atenda aos anseios de sua comunidade.

Pautada em Libâneo (2004), Oliveira (2008, p. 4) afirma que “o coordenador, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada”. Tal fato ocorre, pois nem sempre os professores compreendem os momentos de formação como um espaço de aprendizagem, o que pode estar relacionado a ausência de um diagnóstico que detecte as principais dificuldades dos professores, a implementação de programas que fogem à realidade daquela comunidade, ou ainda, quando os momentos tornam-

se espaços de lamentações/reclamações sem uma mediação que busque proporcionar reflexões para a tentativa de minimizar esses problemas.

Assim, a atuação do profissional de supervisão visa, por meio de encontros regulares com os docentes, planejar, acompanhar e avaliar as ações para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, Lima e Santos (2007, p. 87) destacam que:

tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa.

Quando a formação leva em consideração um diagnóstico pautado na realidade da comunidade escolar e, portanto, realizada pelo supervisor escolar, pode apresentar debates relevantes ao processo educacional. Essa situação não isenta os professores de participarem de outros momentos de formação externos à escola, mas considera que quando os encontros são mediados pelo supervisor escolar e ocorrem dentro das unidades escolares, podem apresentar discussões, reflexões e ações que contribuam de forma mais efetiva para a comunidade escolar.

A formação continuada faz-se indispensável em função da necessidade de se refletir sobre a prática pedagógica, e o espaço escolar é um dos principais lugares para que ela se concretize. Para tanto, muitas redes de ensino já têm garantido dentro da carga-horária do professor um período de tempo destinado a esses encontros, como é o caso de Rondônia. Isso significa compreender a escola como um espaço privilegiado de formação. Candau (2003, p. 58) faz alguns apontamentos a esse respeito:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação.

As formações podem proporcionar mudanças significativas na cultura organizacional da escola, bem como possibilitar mudanças comportamentais, sejam estas pessoais e/ou profissionais. Dessa maneira, a ação da supervisão escolar em relação à formação continuada pode se constituir como uma alternativa de grande valia ao contexto educacional. Mesmo não

sendo possível identificar modificações imediatas, elas permitem promover alterações na cultura escolar.

Além disso, quando as discussões partem das reais necessidades dos professores, as intervenções e o planejamento da supervisão escolar pode ser mais específica, de forma a proporcionar mudanças significativas e/ou alterações que só poderão ser mensuradas em longo prazo. No entanto, nem sempre essas necessidades são investigadas, impedindo a identificação real das dificuldades enfrentadas pelos docentes, o que pode ocasionar certa desmotivação e/ou resistência em participar das formações.

Esses momentos podem ser mais efetivos quando as redes garantem a formação em serviço<sup>7</sup>. Com essa garantia, é atribuída ao supervisor escolar a responsabilidade pela organização desses espaços. Eles visam proporcionar aos docentes trocas de experiências e reflexões sobre os resultados e as práticas pedagógicas com base nas “angústias” dos professores e nos indicadores de desempenho que a escola vem demonstrando ao longo do ano letivo. Em outras palavras, é possível se ter um levantamento da real necessidade dos problemas que a comunidade enfrenta. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 5) concorda que:

no espaço das “trocas de experiências”, proporcionado pelo horário complementar, o professor percebe que os seus conhecimentos são valorizados pelos colegas fortalecendo sua identidade profissional. Portanto, o papel do coordenador é tornar o ambiente propício para que este processo aconteça na escola, de forma a que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja de conhecimento coletivo e de respaldo da prática dos professores.

Além disso, o espaço para a formação dentro da escola pode proporcionar a valorização dos professores, quando suas práticas são compartilhadas e, portanto, reconhecidas pelos colegas docentes e equipe gestora, conforme afirma Candau (2003, p. 94):

A escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações necessárias. Em outras palavras, cria-se um clima adequado a novas práticas pedagógicas, ainda que a adesão a essas transformações não seja unânime.

Pautada nessa ideia, o profissional mais indicado para fomentar e mediar os encontros de formações é o supervisor escolar. Isso não significa que ele irá executar essas ações

---

<sup>7</sup> Formação em serviço: “Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação” (PLACCO, 2010, s/p).

isoladamente, pois é imprescindível que o diálogo e a articulação ocorram para que as discussões estejam fundamentadas no PPP, a fim de cumprir a missão e visão da escola, bem como para que os processos de acompanhamento das decisões tomadas nesses momentos sejam efetivos.

### 1.2.1 A relação entre Projeto Político Pedagógico e formação continuada

O PPP define a identidade da escola e encaminha as práticas pedagógicas que devem atender os anseios da comunidade, buscando proporcionar uma educação de maior qualidade para toda sua clientela. Nesse sentido, ao relacionar a formação continuada com o PPP constata-se que são, nos momentos de Formação, que o PPP deve ser discutido. Com base nisso, nesta seção é discutido de que forma essa articulação pode contribuir com o enriquecimento das práticas pedagógicas, para que a comunidade tenha melhor clareza acerca da missão e da visão da escola.

O PPP, de acordo com a LBD de 1996, é de cunho obrigatório para todas as escolas, que, por sua vez, devem elaborá-los e executá-los, partindo do pressuposto da gestão democrática. Nesse sentido, com o intuito de conceituá-lo, Veiga (1995, p. 13) afirma que:

[...] deve considerar o projeto político-pedagógico como processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, a forma como a escola organiza seu trabalho pedagógico, com base em diagnóstico e reflexões acerca da realidade da comunidade, pode demonstrar um PPP em ação, ou melhor, um projeto que reflete as dificuldades de seus alunos, professores e demais colaboradores. Considerando que o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico, ele deve nortear as ações previstas pela escola, possibilitando a participação dos diferentes atores no percurso. Para tanto, a formação deve estar centrada no documento da escola, uma vez que aponta os caminhos que a coletividade deve seguir a partir de uma construção conjunta e reflexiva. Assim, Veiga (1995, p. 20) refere-se à formação continuada da seguinte forma:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores

articulado com as escolas e seus projetos. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim compete a escola: proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; 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. Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Na estrutura da gestão escolar geralmente se tem a figura do diretor e vice-diretor, supervisor escolar e orientador educacional, assim como dos técnicos administrativos, cada qual com suas funções definidas em Planos de Carreiras que regem as redes de ensino. No caso de Rondônia, esta estrutura se mantém, designando, ao orientador educacional, a responsabilidade pelo atendimento de pais e alunos e, aos supervisores, o apoio aos docentes. É neste contexto que o supervisor escolar, juntamente com os demais membros da gestão escolar, é considerado o responsável pela mobilização das formações continuadas precisam estar pautadas no PPP da Escola. Clementi (2006, p. 55) salienta que “é função do coordenador pedagógico acompanhar o Projeto Pedagógico, formar professores, partilhar suas ações; também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”.

Gadotti (2000, p. 36) afirma que o “PPP estabelece uma ruptura com aquilo que já está instituído, tornando, assim, instituinte de uma nova direção para as ações políticas-educativas da escola”. Assim, a formação continuada torna-se a principal estratégia para a ruptura deste processo e para a ampliação de novos horizontes necessários ao fazer docente. Ainda concordando com Gadotti, Pinto (2011, p. 143) destaca que:

O PPP também pode aprimorar a articulação do trabalho desenvolvido pelo corpo docente ao promover programas para a sua formação continuada. Essa formação – centrada na escola – propicia o desenvolvimento profissional dos professores de modo articulado aos projetos nela desenvolvidos. Entretanto, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e nas suas relações com a sociedade.

Faz-se necessário que a Escola busque compreender seus principais problemas e reflita sobre as possíveis ações para a intervenção, com o intuito de que seja garantida uma educação de qualidade, o que não se limita a discutir apenas os conteúdos curriculares, mas, também, as problemáticas que envolvem a comunidade, a fim de tornar nossa sociedade mais crítica e participativa.

Ainda seguindo esta linha de pensamento, destaca-se a seguir a ideia de Rosa (2004, p. 295) “quando a escola não entende que a sua razão de existência é o aluno, ela está fadada ao desaparecimento mais rápido do que pensa”. Dessa maneira, cabe à escola, contextualizar seus fazeres em função do aluno, e assim o papel do supervisor com relação a formações e o PPP torna-se essencial para este processo.

Finalizando essa seção, visualiza-se como o PPP, quando articulado com a formação continuada, pode se tornar um documento vivo dentro das escolas, por meio de discussões acerca da realidade em que a comunidade está inserida, possibilitando debates sobre os maiores problemas enfrentados. Fica evidente, ainda, a figura do supervisor escolar como um dos principais atores para o fomento e a mediação do PPP dentro das unidades escolares.

Na próxima seção, é descrito como o supervisor - lotado nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de Cacoal/Rondônia pode atuar na mobilização e na mediação da formação continuada, com base nas legislações que regem a rede estadual de Rondônia.

### 1.3 A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CACOAL- RO

#### 1.3.1 A organização educacional no estado de Rondônia

Nesta seção é descrito como se organiza a estrutura do sistema educacional da rede estadual de Rondônia, a fim de situar o leitor acerca da organização da Seduc/RO em sua atuação nos 52 municípios e quatro distritos que pertencem ao estado.

A organização da Seduc em Rondônia pauta-se na divisão em quatro níveis, sendo o primeiro o nível superior e diretoria técnica, o segundo, o nível de assessoramento, o terceiro, nível de execução instrumental e programática e, por último, em sua base, o nível de atuação regionalizada. Este último é composto pelas CRE, Núcleo de Apoio à CRE e as unidades escolares.

Por meio de Lei Complementar estadual nº 829/2015 foram instituídas instâncias administrativas subordinadas a Seduc, denominadas Coordenadorias Regionais de Educação e Núcleo de Apoio à CRE (NAC), que visam atender as escolas estaduais nos municípios que possuem atendimento da rede estadual de Rondônia (RONDÔNIA, 2015a). Essas instâncias foram divididas em 18 Coordenadorias e um núcleo, o qual é subordinado a CRE de Porto Velho, conforme apresentado no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2 - Relação das Coordenadorias Regionais de Educação do estado de Rondônia**

<b>Coordenadorias Regionais</b>	<b>Municípios e distritos de abrangência</b>
Coordenadoria de Alta Floresta do Oeste	Alta Floresta e Alto Alegre do Parecis.
Coordenadoria de Ariquemes	Alto Paraíso, Ariquemes, Cacaulândia, Cujubim, Monte Negro e Rio Crespo.
Coordenadoria de Buritis	Buritis, Campo Novo, Jacinópolis, Rio Pardo e Minas Novas.
Coordenadoria de Cacoal	Cacoal e Ministro Andreazza.
Coordenadoria de Cerejeiras	Cerejeiras, Corumbiara e Pimenteiras do Oeste.
Coordenadoria de Costa Marques	Costa Marques.
Coordenadoria de Espigão do Oeste	Espigão do Oeste.
Coordenadoria de Extrema	Extrema.
Coordenadoria de Guajará-Mirim	Guajará-Mirim e Nova Mamoré.
Coordenadoria de Jaru	Governador Jorge Teixeira, Jaru e Theobroma.
Coordenadoria de Ji-Paraná	Alvorada do Oeste, Ji-Paraná, Presidente Médici e Urupá.
Coordenadoria de Machadinho	Machadinho e Vale do Anari.
Coordenadoria de Ouro Preto do Oeste	Mirante da Serra, Nova União, Ouro Preto do Oeste, Teixeiraópolis e Vale do Paraíso.
Coordenadoria de Porto Velho	Candeias do Jamari, Itapuã do Oeste e Porto Velho. Núcleo do Baixo Madeira (Distrito de Calama, Cujubim Grande, Nazaré, São Carlos e Linha Aliança)
Coordenadoria de Pimenta Bueno	Parecis, Pimenta Bueno, Primavera de Rondônia e São Felipe.
Coordenadoria de Rolim de Moura	Castanheira, Nova Brasilândia, Novo Horizonte, Rolim de Moura e Santa Luzia.
Coordenadoria de São Francisco do Guaporé	São Francisco do Guaporé, São Miguel do Guaporé e Seringueiras.
Coordenadoria de Vilhena	Cabixi, Colorado do Oeste, Chupinguaia e Vilhena.

Fonte: Rondônia, 2015a. Quadro elaborado pela autora.

No ano de 2015, em razão da Lei Complementar nº 829/2015 (RONDÔNIA, 2015a), foram desativados todos os NAC localizados no interior do estado, continuando, apenas, com o da jurisdição da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho, denominado Núcleo do Baixo Madeira, conforme apontado no Quadro 1.

Os NAC prestam os mesmos serviços que as CRE, no entanto, sua existência é justificada pela distância e pelas demandas de atendimento que a CRE oferece na região, como é o caso de Porto Velho, em que existe um quantitativo grande de escolas na capital. Além disso, ainda há locais de difícil acesso, em que só é possível se chegar às escolas via barco e/ou voadeiras.

Torna-se importante ressaltar que as Coordenadorias e o Núcleo representam a Seduc/RO nas diversas regionais do estado de Rondônia e objetivam acompanhar as práticas pedagógicas da escola no sentido de monitorar e propor ações voltadas para a melhoria dos

resultados educacionais, conforme destaca o artigo 6º da Lei Complementar nº 829/2015. No que se refere às atribuições, destaca-se:

- I - Implantar e implementar a política de educação da Secretaria de Estado de Educação, nas unidades educacionais da área de abrangência da Coordenadoria Regional;
- II - Promover a interação entre órgãos públicos e privados no contexto regional;
- III - atender as necessidades de informações pedagógicas e administrativas a nível local e a nível central; e
- IV - Coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as ações das unidades escolares da área de sua abrangência (RONDÔNIA, 2015a, s/p).

As CRE são responsáveis por atender os municípios que abrangem o estado de Rondônia, sendo essa representação uma possibilidade de acelerar e acompanhar os processos pedagógicos e administrativos da Secretaria de Educação do estado de Rondônia.

A CRE de Cacoal é responsável pelas escolas estaduais pertencentes a Cacoal e Ministro Andreazza. Sob a responsabilidade da CRE de Cacoal, encontram-se, em Cacoal, 26 escolas, incluindo escolas indígenas que se localizam na zona rural do município, e uma escola no município de Ministro Andreazza, conforme indicado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Escolas que pertencem a jurisdição da CRE de Cacoal**

(Continua)

	<b>Escolas</b>	<b>Etapas de Ensino</b>
01	Antônio Gonçalves Dias	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
02	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e EJA
03	Bernardo Guimarães	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
04	Carlos Gomes	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
05	Carlos Drummond de Andrade	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio
06	Celso Ferreira da Cunha	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio
07	Clodoaldo Nunes de Almeida	Ensino Médio
08	Cora Coralina	Ensino Médio
09	CEEJA – Centro de Ensino Educação De Jovens E Adultos	EJA-Fundamental e Médio
10	Frei Caneca	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
11	Graciliano Ramos	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
12	Honorina Lucas de Brito	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
13	Josino Brito	Ensino Médio
14	Maria Aurora	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
15	Nilo Coelho*	Ensino Fundamental (3º ao 9º ano) e Ensino Médio
16	Paulo Freire	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
17	Sertanista Francisco Meireles	Escola Indígena

(Conclusão)

18	Noá Surui	Escola Indígena
19	Izidoro de Souza Meireles	Escola Indígena
20	Kabaney	Escola Indígena
21	Sertanista José do Carmo Santana	Escola Indígena
22	Nagaxip	Escola Indígena
23	João Evangelista Dias	Escola Indígena
24	Tancredo Neves	Escola Indígena
25	Sertanista José do Carmo Santana	Escola Indígena
26	João Evangelista Dias	Escola Indígena
27	Paiterey	Escola Indígena

\* Nilo Coelho: Escola localizada no município de Ministro Andreazza.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em informações cedidas pela CRE de Cacoal.

O trabalho da CRE de Cacoal consiste em acompanhar as atividades dessas 27 escolas subordinadas a ela. Para tanto, comporta, em seu quadro de lotação, 66 servidores para desempenhar as atividades pedagógicas e administrativas designadas pela Seduc/RO. Pautada na Lei Complementar nº 829/2015, a CRE dispõe das seguintes seções de serviços: “I - Seção Pedagógica; II - Seção Administrativa; a) Seção de Transporte; b) Seção de Recursos Humanos; c) Seção de Prestação de Contas; III - Seção de Educação Escolar Indígena.” (RONDÔNIA, 2015a).

A seção pedagógica da CRE dispõe de profissionais divididos entre as seguintes pastas: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Análise de Projetos, Educação Especial, Censo e Programas de Aceleração. De acordo com a distribuição das pastas, os profissionais têm responsabilidades que devem estar em consonância com as atribuições gerais da seção pedagógica:

Art. 8 I - acompanhar a implantação da metodologia de gestão escolar; II - participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores; III - supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos; IV - supervisionar o cumprimento do regimento, calendário escolar, matrícula e frequência, em consonância com as diretrizes da Seduc; V - supervisionar as inspeções realizadas nas unidades escolares, de acordo com as diretrizes da Seduc; VI - acompanhar e oferecer suporte à formação dos profissionais da rede estadual de sua área de abrangência; e VII - realizar a interface com a Seção Administrativa e áreas técnicas da Seduc, apontando as necessidades das unidades escolares, com foco pedagógico (RONDÔNIA, 2015a, s/p).

O setor Pedagógico da CRE coordena e acompanha as atividades dando suporte e orientando a implementação de projetos nas escolas. Além disso, realiza e promove reuniões e formações com a gestão escolar, no sentido de sistematizar as práticas pedagógicas. Contudo, o supervisor escolar sempre é alvo de reuniões que são conduzidas pelos responsáveis das

pastas, juntamente com a gerente da seção pedagógica da CRE/Cacoal, com a finalidade de acompanhar o trabalho que os docentes desempenham nas unidades escolares.

Para compreender melhor este cenário, é explicada, na próxima seção, a organização da Seduc/RO em relação à função do supervisor escolar.

### 1.3.2 A normatização da função da Supervisão Escolar no estado de Rondônia

Nesta seção é apresentada, ao leitor, a condução da contratação do supervisor escolar na rede estadual de Rondônia. São explicitadas, também, as atribuições inerentes a sua função. Tal esclarecimento se faz necessário para a compreensão sobre o perfil deste profissional e sobre como a legislação do estado respalda a referida função.

Conforme Lei Complementar nº 867/2016 (RONDÔNIA, 2016a), a seleção desse profissional se dá via concurso público, específico para “Supervisão Escolar”, no qual se exige graduação em pedagogia com habilitação e/ou pós-graduação em supervisão, não exigindo nenhuma experiência docente ou específica para o cargo. Conforme a Lei Complementar nº 867,

Art. 15 § 3º. O Supervisor Escolar tem a função de organizar e orientar o trabalho pedagógico junto ao corpo docente e acompanhar o desenvolvimento do currículo.

Art. 29 V - Supervisor Escolar: 1 (um) por etapa de ensino, com carga horária de 8 (oito) horas, distribuídas em dois turnos de 4 (quatro) horas de atuação (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

Ainda de acordo com o artigo 29 da Lei Complementar nº 867, a regulamentação dos profissionais da supervisão na escola se dá do seguinte modo: “Supervisor Escolar: 1 (um) por etapa de ensino, com carga horária de 8 (oito) horas, distribuídas em dois turnos de 4 (quatro) horas de atuação;” (RONDÔNIA, 2016a, s/p). Dessa maneira, as escolas que atendem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano só tem um supervisor para atender todas as demandas. A seguir, a Tabela 2 apresenta a relação das escolas estaduais de Cacoal e a quantidade de supervisores que estão lotados nestas escolas.

**Tabela 2 - Relação de escolas estaduais de Cacoal que atendem a etapa Ensino Fundamental e quantitativo de supervisores por unidade escolar**

	<b>Escolas</b>	<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Quantidade de Supervisores</b>
01	Antônio Gonçalves Dias	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	01
02	Aurélio Buarque de Holanda Ferreira	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano) e Ensino Médio (EJA)	02
03	Bernardo Guimarães	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	02*
04	Carlos Gomes	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	02*
05	Carlos Drummond de Andrade	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano) e Ensino Médio integral	02
06	Celso Ferreira da Cunha	Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano) e Ensino Médio Integral e Medicação Tecnológica	02
07	Frei Caneca	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	02*
08	Graciliano Ramos	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	01
09	Honorina Lucas de Brito	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	02*
10	Maria Aurora	Ensino Fundamental (1° ao 9° Ano)	01
11	Paulo Freire	Ensino Fundamental (1° ao 5° Ano)	01

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em informações cedidas pela CRE de Cacoal.

Observa-se na Tabela 2 que em algumas escolas há dois supervisores, e isso se deve ao fato de que tais escolas ofertam também o Ensino Médio. Verifica-se, ainda, que, nas escolas que foram marcadas com asterisco, quais sejam: Bernardo Guimarães, Carlos Gomes, Frei Caneca e Honorina Lucas de Brito, embora só atendam Ensino Fundamental; dispõem de dois supervisores lotados, porque há supervisores sobressalentes na jurisdição de Cacoal, porém, somente um deles recebe a gratificação prevista no artigo 77 da Lei Complementar nº 867:

Gratificação de Efetivo Trabalho: concedida aos profissionais do Magistério em efetivo exercício na função de supervisão, orientação ou psicopedagogia, desde que lotados exclusivamente nas unidades escolares, correspondente ao valor de R\$ 620,00 (seiscentos e vinte reais) para a jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e de R\$ 310,00 (trezentos e dez reais) para a jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

A conquista dessa gratificação, a partir de 2016, possibilitou aos supervisores uma equiparação do seu salário em relação aos professores, uma vez que até a homologação da referida legislação somente o professor recebia gratificação por estar lotado em sala de aula. Desse modo, os supervisores tinham diferença salarial inferior aos professores, por conta da gratificação. No entanto, nem todos os supervisores foram beneficiados com a legislação. Independente do quantitativo de turmas e/ou docentes, cada escola poderá manter em seu quadro somente um supervisor por etapa de ensino, e as escolas que permanecerem com mais

de um supervisor terão que considerá-los sobressalentes no quadro de lotação. Portanto, eles não terão direito a gratificação prevista na lei estadual 867 de 2016.

Após apresentar, na Tabela 2, a relação das escolas estaduais de Cacoal que atendem à etapa do Ensino Fundamental e Médio, demonstra-se na Tabela 3 dados relativos às Escolas que atendem especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), foco desta pesquisa.

**Tabela 3 - Relação de escolas estaduais de Cacoal que atendem a etapa Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), quantitativo de turmas e supervisores gratificados por unidade escolar (2016)**

Escolas	Quantidade de turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Quantidade de Supervisores gratificados
01 Antônio Gonçalves Dias	06 turmas	01
02 Bernardo Guimarães	16 turmas	01
03 Carlos Gomes	14 turmas	01
04 Frei Caneca	06 turmas	01
05 Graciliano Ramos	09 turmas	01
06 Honorina Lucas de Brito	04 turmas	01
07 Maria Aurora	08 turmas	01
08 Paulo Freire	15 turmas	01

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em informações cedidas pela CRE de Cacoal.

Os dados apresentados na Tabela 3 identificam as escolas que atendem a etapa Ensino Fundamental (anos iniciais), totalizando oito instituições, objetos de estudo desta pesquisa. Além disso, apresenta o quantitativo de supervisores que estão lotados nas respectivas escolas, responsáveis pela referida etapa, com atribuições previstas na Lei Complementar nº 867.

A Lei Complementar nº 867, que dispõe sobre o plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia, apresenta em seu Artigo 15, § 3º que “o Supervisor Escolar tem a função de organizar e orientar o trabalho pedagógico junto ao corpo docente e acompanhar o desenvolvimento do currículo” (RONDÔNIA, 2016a, s/p). Nesse sentido, especifica a função do Supervisor Escolar. Já a Portaria Estadual nº 436/10, no artigo primeiro, estabelece competências/atribuições para o exercício das funções de orientador educacional, supervisor escolar e psicólogo educacional, no âmbito das unidades escolares da rede estadual de ensino que atendem à Educação Básica. No anexo II da Portaria consta:

1. Elaborar o Plano de Ação do Serviço de Supervisão Escolar.
2. Elaborar em conjunto com a direção, orientação educacional, psicologia educacional, secretaria escolar e demais segmentos da escola, documentos relacionados ao processo educativo escolar, observando as legislações

- pertinentes e o Projeto Pedagógico da Escola.
3. Coordenar as atividades de planejamento, e avaliação do currículo da unidade escolar, realizadas com a participação de todo corpo docente.
  4. Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar projetos de caráter técnico-pedagógico em co-participação com os demais profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem, tomando por base o diagnóstico das necessidades da escola.
  5. Propiciar estratégias pedagógicas para que se efetive a integração dos responsáveis pelo planejamento de ensino da unidade escolar.
  6. Estabelecer juntamente com os demais membros da equipe gestora mecanismos que favoreçam o cumprimento de normas vigentes no que se refere ao sistema de avaliação da aprendizagem.
  7. Orientar, coordenar e acompanhar o corpo docente quanto: a) Ao planejamento de ensino; b) A elaboração de planos de recuperação; c) A utilização de métodos e técnicas; d) A dinamização de recursos didáticos; e) Ao sistema de avaliação do processo do ensino e da aprendizagem.
  8. Adotar, em conjunto com toda a equipe escolar, medidas de caráter preventivo que reduzam e/ou eliminem efeitos que comprometam a eficácia do processo educacional na escola.
  9. Dinamizar atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem.
  10. Organizar e manter um banco de dados e/ou arquivo atualizado com dados referentes à estrutura e funcionamento da unidade escolar que possam subsidiar a continuidade da ação supervisora.
  11. Colaborar no relacionamento escola-comunidade, visando a eficácia do trabalho educativo.
  12. Realizar continuamente, uma auto-avaliação de seu plano de ação, realizado na unidade escolar com vistas a seu aperfeiçoamento.
  13. Avaliar continuamente, a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem, para o diagnóstico das necessidades do sistema escolar, tendo em vista o seu aperfeiçoamento.
  14. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo, em entrosamento com a Direção da escola e a equipe gestora.
  15. Acompanhar, controlar e avaliar a execução do planejamento didático em cada período letivo avaliando seu rendimento, detectando suas falhas e promovendo meios para correção das mesmas.
  16. Implementar, desenvolver e avaliar em trabalho co-participativo os projetos oriundos das esferas Federal/Estadual/Municipal.
  17. Assegurar, em parceria com os demais membros da equipe gestora o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas.
  18. Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional docente.
  19. Acompanhar, divulgar e discutir com a comunidade escolar o desempenho da escola em avaliações locais, estaduais, nacionais ou internacionais, propondo e coordenando a implementação de estratégias que busquem a melhoria do processo educativo e dos índices da escola.
  20. Dar suporte pedagógico ao professor por meio de metodologia e estratégias diferenciadas e adequadas aos alunos de necessidade específica.
  21. Participar do planejamento para realização do Conselho de Classe.
  22. Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, juntamente com os demais membros da equipe técnica pedagógica.
  23. Coordenar o Conselho de Professores (RONDÔNIA, 2010, s/p).

Entre tantas atribuições, cabe aqui destacar o item nove que se refere exclusivamente à formação continuada: “dinamizar atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem.” (RONDÔNIA, 2010, s/p). Tal item especificamente indica que o governo do estado compreende o supervisor como responsável por dinamizar as formações na escola. Porém, quando se analisa os demais itens, verifica-se que as funções descritas nos 23 itens do artigo também caminham para o fomento das formações. O item 4, por exemplo, afirma ser atribuição do supervisor: “Elaborar, implementar, acompanhar e avaliar projetos de caráter técnico-pedagógico em co-participação com os demais profissionais envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem, tomando por base o diagnóstico das necessidades da escola.” (RONDÔNIA, 2010, s/p).

Compreende-se, portanto, que os encontros de formação seriam momentos propícios para o desenvolvimento destas ações, percebe-se ainda que, esse trabalho não é isolado, e necessita de ajuda mútua dos demais membros da equipe gestora, bem como, a participação dos docentes para a viabilização destas ações. Nesse sentido, verifica-se que as funções do supervisor escolar propostas na Portaria nº 436/2010 vão ao encontro de uma mobilização de cunho colaborativo nas escolas, e que valorizam os encontros de formação para a busca de aprimoramento da prática pedagógica.

Com o intuito de complementar a Lei Estadual nº 867/2016 foi criada a Lei nº 887/2016, que dispõe sobre o plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia. Esta determina em seu artigo 66:

A jornada de 40h (quarenta horas) semanais do professor com formação nos primeiros anos do ensino fundamental, Educação Infantil, EJA seriado (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental), em função docente em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular e EJA e Educação Infantil, inclui 20h (vinte horas) de atividade docente, abrangendo o intervalo dirigido, sendo 6h (seis horas) para a atividade de reforço na escola, 5h (cinco horas) para planejamento e 9h (nove horas) para a formação continuada e/ou atividades independentes (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

O artigo 66 deixa claro que são reservadas nove horas para formação continuada e/ou atividades independentes. Garantindo, assim, que os professores participem de formação em seu horário de trabalho, ou como se denomina “formação em serviço”.

As atividades independentes são regularizadas pela Portaria nº 1867/2016, que esclarece que as nove horas podem ou não ser cumpridas na escola, a critério do professor, desde que não haja formação continuada (RONDÔNIA, 2016c). Ou seja, quando a escola ofertar formação continuada, o professor deve, obrigatoriamente, se fazer presente. Essas horas previstas não são

consideradas folga, pois, quando não ocorrem as formações, os professores devem realizar as atividades como avaliação das produções dos estudantes, preenchimento de registros tais como, diários, relatórios, dentre outros documentos. Contudo, é de responsabilidade da escola gerir as atividades realizadas nesse período, sendo estas inseridas na folha de ponto do servidor, e assinadas pelo gestor da escola. Além disso, cabe a CRE acompanhar essas atividades visando garantir o cumprimento da legislação (RONDÔNIA, 2016c)

Diante das legislações de Rondônia, é possível compreender que o supervisor escolar é responsável pela organização e orientação do trabalho pedagógico junto ao corpo docente, além de ser ele quem deve acompanhar o desenvolvimento do currículo. Para tanto, a carga horária de 40 horas de trabalho dos docentes contempla espaços para que esse acompanhamento ocorra em horário de trabalho, o que possibilita, ao supervisor, a garantia de tempo destinado para a execução dessas atividades.

No entanto, com base nos planos de ação dos supervisores escolares de Cacoal de 2016, que atendem a etapa Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), verificam-se poucas ações voltadas a esse acompanhamento, no qual a formação continuada pode ser a principal estratégia para o desenvolvimento delas. Nesse sentido, na próxima seção, é apresentado um diagnóstico, com base nos planos de ação dos supervisores de 2016, apontando as principais ações voltadas à formação continuada no espaço escolar.

### 1.3.3 Contextualização da atuação da Supervisão Escolar nas unidades escolares de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de Cacoal/Rondônia

Para dar início ao referido estudo e identificar a sua problemática, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos e os planos de ação dos supervisores escolares, ambos do ano de 2016, das oito escolas pesquisadas. Cabe lembrar que essas escolas foram selecionadas como objeto de estudo, porque atendem a etapa Ensino Fundamental (anos iniciais), dentre as quais a pesquisadora atua diretamente através da CRE de Cacoal. A análise objetivou verificar se estão previstas formações nos referidos documentos, e diante de tal verificação, constatou-se que estão previstas ações de formações, conforme dados consolidados no Quadro 3 e também no tópico 1.3.3.9 deste capítulo.

**Quadro 3 - Quantitativo de formações previstas no plano de ação da supervisão e PPP das escolas executados no exercício 2016** (Continua)

Escolas		Nº de formações previstas no Plano de ação da supervisão	Quantidade de formações previstas no PPP	Formações realizadas no exercício de 2016 nas escolas <sup>8</sup>
01	Escola A	4	Ressalta a importância da formação, apresenta temas, mas não destaca temas e/ou cronogramas de ações.	A supervisora entrevistada não estava na escola no exercício de 2016, mas afirma que todas as formações foram realizadas.
02	Escola B	11 (sendo previstas de fevereiro a dezembro)	Prevê 2h de Reuniões coletivas e/ou individuais semanais. 2h de formação pessoal, em que a Supervisão indica leituras para os docentes.	Educação especial e libras
03	Escola C	3 Reuniões Pedagógicas	Formação continuada bimestralmente e no horário de planejamento dos professores.	Neste ano nenhuma formação porque a escola estava em reforma.
04	Escola D	3	Prevê Formação continuada no horário do planejamento e elaboração de Projeto de Formação.	Jogos Pedagógicos e oficinas de leitura
05	Escola E	3	Formação continuada para todos os funcionários, sem cronograma e/ou temas definidos.	Educação especial: autismo e legislações
06	Escola F	4	Promoção de encontro pedagógico. Realização de Formação Continuada. Promoção de encontro entre professores e supervisão. Todos estes sem cronograma e/ou temas definidos.	Metodologia e avaliação
07	Escola G	4	Ressalta a importância da formação, mas não apresenta temas e/ou cronogramas de ações.	Informa que fez poucas formações no referido ano, mas que sempre se reúnem para reuniões.
08	Escola H	5	Prevê 1 Formação Continuada por bimestre. Encontros Pedagógicos no horário de planejamento dos professores.	Alega que a formação do Pnaic foi empecilho para a não realização das formações, uma vez que nestes horários os professores alfabetizadores estavam na formação fora da escola. Além disso, a

<sup>8</sup> As informações acerca das formações realizadas no exercício de 2016 foram adquiridas na pesquisa de campo, por meio de entrevistas e foram acrescentadas nesta tabela a fim de se obter uma visão geral entre o previsto e realizado.

(Conclusão)

				formação do Pnaic trabalhou com conteúdos importantes.
--	--	--	--	--

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos PPP e dos Planos de Ação da Supervisão de 2016 das escolas pesquisadas.

A partir dos dados disponibilizados no Quadro 3 verificou-se que há previsibilidade de formações continuadas nas oito escolas pesquisadas, entretanto, das oito escolas, nenhuma destaca o horário para Formação Continuada e/ou Atividades Independentes, que são de nove horas semanais, previstas na legislação do estado de Rondônia para a realização das formações. Apenas quatro instituições destacam o horário destinado ao planejamento do professor (5h semanais) como um momento de formação (RONDÔNIA, 2016c).

Verifica-se ainda que, algumas escolas, consideram e preveem ações de formação nos documentos pesquisados, mas não apresentam quais temas serão trabalhados, qual a frequência os encontros, qual é a previsibilidade deles, por quem serão conduzidos, ou outras informações mais específicas que deixem claros como esses momentos irão acontecer.

Uma hipótese para essa situação seria a não realização de um diagnóstico em que seria possível constatar quais as dificuldades dos docentes, e, com base nessas informações, prever nos documentos como as formações poderão ser viabilizadas durante o ano letivo, permitindo inclusive a participação dos docentes nesse processo. Talvez, as emergências do cotidiano e a falta de integração da equipe impossibilitam tal ação, o que pode fazer com que esses momentos não sejam valorizados.

Nas próximas seções, é realizada uma breve contextualização das oito escolas pesquisadas, a fim de compreender um pouco mais acerca do contexto que estão inseridas, bem como as ações que realizam em prol do alcance da missão educacional de sua comunidade. As apresentações obedecem a uma ordem, iniciando pela localização, decretos de criação, quadro de funcionários, quantitativo de alunos, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), projetos desenvolvidos pela escola e ações de formação continuada.

A apresentação da localização permite apresentar informações acerca de algumas especificadas em que a escola está inserida, a fim de proporcionar ao leitor melhor compreensão da comunidade que a escola atende. O decreto de criação possibilita compreender um pouco a história da escola em estudo, tendo uma ideia de que ano foi criada.

No quadro de funcionários é apresentado o quantitativo de colaboradores que fazem parte da escola e suas respectivas funções, tendo como base o exercício 2016. Em seguida é apresentado o quantitativo de alunos e as etapas de ensino atendidas pelas escolas.

A apresentação do Ideb objetiva apresentar ao leitor como a escola vem elevando, ou não, seus indicadores nas avaliações externas, pois os resultados dessas avaliações, em consonância aos resultados das avaliações internas, podem possibilitar ricos momentos de reflexão quando discutidos na coletividade, e ainda serem aproveitados nos encontros de formação da escola.

Os projetos são citados a fim de apresentar as ações que a escola contempla em seu PPP, uma vez que estes revelam quais as prioridades da escola nesse contexto de decisão coletiva. E, por fim, é destacada a formação continuada contemplada nos PPP e nos Planos de Ação da Supervisão do ano de 2016, entre outras as ações que contemplam a formação continuada dos docentes na escola.

#### *1.3.3.1 Apresentação da Escola A*

A Escola A está localizada em uma área periférica, entre a BR 364 e o Rio Machado. É um bairro pequeno e isolado com cerca de 250 famílias, que conta com um ponto de acesso e saída. A comunidade é carente de cultura e lazer, tendo apenas a escola como fonte de encontro e eventos. No bairro não há praça de recreação ou outro local de passeio (ESCOLA A, 2016).

Segundo o PPP da Escola A (2016) a instituição foi reconhecida sob a Resolução nº 1129/2013 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO), de 18 de fevereiro de 2013 e o Parecer nº 002/2013 da CEE/RO, homologado em 06 de março de 2013. O PPP ainda pondera que a escola é dirigida de maneira participativa por meio da instituição da gestão democrática, do Conselho Escolar e de eleições para gestores (ESCOLA A, 2016). A lotação dos servidores da escola está distribuída no Quadro 4.

**Quadro 4 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola A**

<b>Quantidade</b>	<b>Função</b>
01	Diretor
01	Vice-diretor
01	Orientadora educacional
01	Supervisora escolar
01	Secretário escolar
02	Técnico administrativo: Auxiliar de secretaria
30	Professores
03	Zeladores
04	Agentes de alimentação
02	Agentes de Portaria
01	Auxiliar de serviços gerais

Fonte: Escola A, 2016. Quadro elaborado pela autora.

Em 2016, a escola atendeu 197 alunos pertencentes ao ensino fundamental regular (1º ao 9º ano) nos períodos matutino e vespertino. Em relação aos índices educacionais, em razão da escola não ter muitos discentes, nem sempre consegue participar das avaliações externas por apresentar quantidade inferior de alunos nas turmas avaliadas. A Tabela 4 apresenta o Ideb<sup>9</sup> da escola.

**Tabela 4 - Escola A: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

<b>Anos Iniciais</b>	<b>Observada</b>	<b>Projetada</b>
2007	4,0	3,9
2009	4,3	4,9
2011	4,7	***
2013	5,0	***
2015	5,3	5,7

Fonte: Inep, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Verifica-se que a escola A, apesar de apresentar crescimento em seus índices, ainda não alcançou a meta projetada. Importante destacar, também, que estes dados não revelam a qualidade do serviço prestado pela escola, uma vez que, nem sempre as avaliações externas levam em consideração as especificidades locais, e por isso, fazem-se necessárias reflexões que também considerem as avaliações internas da escola, o sistema avaliativo adotado, entre outras questões que envolvem o processo educacional. No entanto, esses indicadores apontam possíveis falhas no processo de aprendizagem, que podem ser discutidos nas formações e nos projetos que a escola desenvolve.

Em relação aos Projetos e ações pedagógicas desenvolvidos pela escola, cabe citar os que estão previstos no PPP:

PIPE, Excelência, Recreio Dirigido, Mala Viajante, FERA, Treino JOER, Dia dos Pais, Dia das Mães, Folclore, Sete de Setembro, Interclasse, Trânsito, Semana da Criança, Gincana do Conhecimento, Nivelamento 6º ao 9º, Com vida, Bullying, Nenhum a Menos, Combate ao Piolho, FICAI, Abuso e Exploração Sexual, Saúde Bucal, Parceiros no Judô, Projeto Nossas Raízes Afrodescendentes entre outros e Projeto Treinos em Futsal e Basquetebol (ESCOLA A, 2016, p. 42).

<sup>9</sup> Ideb - Índice de desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Verifica-se que muitos são os projetos e/ou ações previstas no PPP da Escola no sentido de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Alguns deles são advindos de instituições externas a escola, como da Seduc/RO, o Ministério Público, a Secretaria de Saúde e alguns criados pela própria escola.

Em relação à formação continuada, é interessante destacar, no PPP da referida escola, o Projeto de Formação Continuada, o qual objetiva:

Oferecer momentos de estudo e reflexão aos professores acerca das dificuldades enfrentadas no dia a dia de sala de aula, com o objetivo de elevar o Índice de Desempenho dos alunos, aumentar o nível de envolvimento dos professores nas atividades escolares além de fornecer conteúdos que forneçam auxílio nas dificuldades encontradas pelos professores através de recursos tecnológicos e consequentemente elevar o Índice da Escola nas Avaliações Externas (ESCOLA A, 2016, p. 43).

Relacionando o PPP com o Plano de Ação da Supervisão Escolar, verifica-se que no plano estão previstos quatro momentos de formação, com carga horária de quatro horas por encontro, abordando as seguintes temáticas: Itens de Avaliação; Oficinas de Estratégias de Leitura; Técnica de Relacionamento; Utilização de Recursos. Entretanto, questiona-se se essas formações serão conduzidas pelo supervisor escolar. Como são utilizadas as demais horas previstas na carga-horária do professor para formação? E ainda, será que estas formações atenderam as dificuldades dos professores?

### *1.3.3.2 Apresentação da Escola B*

A Escola B é localizada na região central de Cacoal e atende crianças advindas de diferentes bairros de Cacoal). Foi criada pelo Decreto nº 878, de 18 de novembro de 1977, autorizada pelo funcionamento pelo Parecer nº 86/1983 e reconhecida conforme Parecer nº 127/1989 (ESCOLA B, 2017a).

A lotação dos servidores desta escola está distribuída conforme Quadro 5.

### **Quadro 5 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola B**

(Continua)

<b>Quantidade</b>	<b>Função</b>
01	Diretor
01	Vice-diretor
02	Orientadora educacional
02	Supervisora escolar
01	Secretário escolar

(Conclusão)

06	Técnico administrativo: Auxiliar de secretaria
35	Professores
05	Zeladores
06	Agentes de alimentação
05	Agentes de Portaria/Inspeção escolar
03	Auxiliar de Biblioteca
01	Bibliotecário
01	Prestador de contas

Fonte: Escola B, 2017a. Quadro elaborado pela autora.

Em 2016, o quantitativo de alunos da Escola B foi de 820, atendendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutinos e vespertinos.

Os resultados do Ideb da Escola são apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5 - Escola B: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

Anos Iniciais	Observada	Projetada
2007	4,6	4,4
2009	4,9	4,9
2011	5,3	5,2
2013	5,6	6,2
2015	5,8	6,4

Fonte: Inep, 2017. Tabela elaborada pela autora.

Observa-se que, embora a escola venha apresentando crescimento em seus índices, nos anos 2013 e 2015 a Escola não conseguiu atingir as metas projetadas.

Os Projetos previstos pela escola no PPP de 2017 foram Formação continuada, Leitura, Dança e música, Gincana do saber, Família na Escola, Dia das mães, Dia dos Pais, Soletrando, Festa Junina, Horta comunitária, Meio ambiente, Mostra cultural e literária, Dia das crianças, Consciência negra, Sonhar e cantar, Projeto cidadania (Transito, saúde na escola, compromisso dos estudantes, não às drogas, liderança com ética e responsabilidade), Projeto de operacionalização, aluno monitor e recreio dirigido.

No que se refere aos projetos, a Escola B destaca um objetivo para cada uma das ações previstas, dessa maneira, quando menciona o projeto de formação continuada lança como objetivo “Preparar o professor para que o mesmo possa melhorar qualitativamente o processo de ensino aprendizagem.” (ESCOLA B, 2017a, p. 51).

Destaca-se no PPP da escola B que duas horas semanais são destinadas à reunião coletiva e individual. Esses encontros objetivam que os professores relatem as dificuldades sobre situações-problemas que ocorrem em sala de aula. Além disso, são previstas mais duas horas para formação pessoal. Conforme o PPP, “é um tempo para a formação pessoal, quando

faz leituras indicadas pela supervisora pedagógica e estuda os conteúdos específicos para o ano em que leciona” (ESCOLA B, 2017a, p. 38).

No plano de ação da supervisão escolar dentre as prioridades destacadas, cabe citar: “Coordenar sessões de estudos e troca de experiências, planejamento das aulas com os docentes a partir dos problemas e dificuldades diagnosticadas no Conselho de Classe.” (ESCOLA B, 2017b, p. 3).

O plano apresenta um cronograma de ações, e no que se refere à formação continuada aponta “Promover a realização de estudos independentes em todos os conteúdos-sugestão de leituras e atividades” ações estas previstas para ocorrerem de fevereiro a dezembro e “fazer planejamento das reuniões pedagógicas e ministrá-las”, previsto” (ESCOLA B, 2017b, p. 7). estas ações são previstas para os meses de fevereiro, março, julho e outubro.

Verifica-se que as informações do Plano de Ação divergem do que estão no PPP, uma vez que no plano são previstas quatro formações durante o ano, enquanto no PPP consideram-se duas horas semanais para estudo. Diante dessa situação, caberia questionar quais das duas situações prevalecem na prática. As ações contidas no plano de ação da supervisão não deveriam estar em consonância com o PPP da Escola?

### *1.3.3.3 Apresentação da Escola C*

A escola C está localizada em um bairro próximo a região central de Cacoal e atende alunos advindos de diferentes localizações da cidade. O PPP da escola C informa que a construção da instituição e sua liberação para funcionamento deram-se por meio do Decreto de criação nº 935/1978 e através do Decreto nº 1220/1981, foi instituído o funcionamento do ensino de 2º grau (ESCOLA C, 2017). Em 1989, através do Parecer de Reconhecimento: Resolução nº 079/1989, a escola ficou reconhecida como escola Oficial do Sistema de Ensino do estado de Rondônia e no ano de 1998, passou a ter uma nova denominação para Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “C”, através do Decreto nº 8367/1998 (ESCOLA C, 2017). A partir do ano de 2012 por determinação da Seduc/RO, a escola iniciou o processo de reordenamento, o qual gradativamente deixou de atender o Ensino Médio, atendendo desde 2015 somente o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

A lotação dos servidores desta escola está distribuída conforme Quadro 6.

**Quadro 6 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola C**

<b>Quantidade</b>	<b>Função</b>
01	Diretor
01	Vice-diretor
02	Orientadora educacional
02	Supervisora escolar
01	Secretário escolar
07	Técnico administrativo: Auxiliar de secretaria
31	Professores
06	Zeladores
06	Agentes de alimentação
02	Agentes de Portaria
04	Auxiliar de serviços gerais/inspetor de pátio
02	Coordenador do Laboratório de Informática
01	Coordenador da sala de Ciências da Natureza
05	Auxiliar de Biblioteca
02	Prestadores de conta

Fonte: Escola C, 2017. Quadro elaborado pela autora.

A Escola C atende cerca de 830 alunos do 1º ao 9º ano, distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

Em relação aos resultados educacionais observa-se que a escola, embora não esteja alcançando a meta projetada, vem elevando seus índices, como se observa na Tabela 6.

**Tabela 6 - Escola C: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

<b>Anos Iniciais</b>	<b>Observada</b>	<b>Projetada</b>
2007	4,6	5,1
2009	4,9	5,4
2011	5,3	5,4
2013	5,6	6,0
2015	5,9	6,8

Fonte: Inep, 2017. Quadro elaborado pela autora.

A referida escola é considerada pela CRE de Cacoal uma das escolas que mais se destaca nas avaliações externas, embora a nota observada nas avaliações ainda esteja bem longe do que se espera na meta projetada.

Em relação aos Projetos e ações que a escola desenvolve, ela destaca em seu PPP a oferta de aulas de xadrez. Esta atividade está prevista no currículo na parte diversificada e é considerada pela comunidade uma importante estratégia para auxiliar na aprendizagem das crianças que frequentam a referida escola. Além disso, os outros projetos que a escola desenvolve são: Projeto Família na Escola, Interclasse, Festa Junina, Avaliação Interdisciplinar, Afro Indígena, Saúde Escolar, noite cultural, educação ambiental, vivenciando os momentos cívicos e semana do estudante.

Cabe destacar a menção, em relação à formação continuada, que a escola C faz quando estabelece as estratégias de ação para atacar os problemas “Promover Estudos de Formação Continuada visando contribuir para o repensar da prática educativa bimestralmente com todos servidores, e no horário de planejamento dos professores por áreas afins” (ESCOLA C, 2017, p. 95).

Embora esteja prevista no PPP esta ação, não foi identificado cronogramas, metodologias e nem temas previstos para a realização destes encontros de formação. Estabelecendo uma relação com o Plano de ação da supervisão, verifica-se que não são previstas ações específicas de formação, no entanto, constam reuniões trimestrais, reuniões técnico-pedagógicas por área e disciplina e orientação do corpo docente no planejamento, o que poderia ser considerado como formação, uma vez que estes encontros discutem temas relacionados à prática pedagógica, embora se saiba que, nem sempre, as reuniões possuem caráter formativo.

#### 1.3.3.4 Apresentação da Escola D

A Escola D está localizada num bairro periférico de Cacoal e atende, em sua maioria, crianças e adolescentes carentes moradores do bairro e demais localidades vizinhas, as quais também são consideradas carentes. Segundo o PPP da Escola D (2016), a instituição foi criada pelo Decreto nº 5565/1992 e iniciou suas atividades em 1992, atendendo do 1º ao 5º do Ensino Fundamental I e Pré-Escolar. Em 2000, implantou do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental II, completando, assim, todas as etapas do Ensino Fundamental (ESCOLA D, 2016).

O quadro de servidores é apresentado no quadro a seguir, e de acordo com o PPP, 90% dos professores são habilitados em área específica, conforme informações disponibilizadas no Quadro 7.

**Quadro 7 - Quantitativo e funções dos servidores Escola D**

(Continua)

Direção	01-Diretora e 01 Vice-diretora
Coordenação Pedagógica	02 Coordenadoras
Orientação Educacional	02 Orientadoras
Docentes (1º ao 9º anos)	19 professores
Professor do LIE	02 professoras
Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	01 professora
Biblioteca	01 bibliotecária
Sala de Leitura	01 professora

(Conclusão)

Mesa Educacional	01 coordenadora
Secretaria	01 secretário geral e 3 auxiliares
Cozinha	4 merendeiras
Limpeza	6 zeladores
Inspetores de alunos	02 inspetores
Inspetores de pátio(porteiros)	02 inspetores
Serviço de Manutenção	01 oficial de manutenção
Coordenação do Pale	01 coordenadora

Fonte: Escola D, 2016. Quadro elaborado pela autora.

Em 2016, a instituição atendeu cerca de 460 alunos, nos turnos matutino e vespertino, na etapa de ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

Já os resultados da Escola em relação ao Ideb podem ser observados na Tabela 7.

**Tabela 7 - Escola D: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

Anos Iniciais	Observada	Projetada
2007	3,9	3,5
2009	4,3	5,0
2011	4,7	5,1
2013	4,9	5,3
2015	5,2	5,7

Fonte: Inep, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se, na Tabela 7, que a escola vem elevando seus índices gradativamente, no entanto, ainda está aquém da meta projetada.

Em relação a projetos desenvolvidos pela escola destaca-se: o Plano de intervenção pedagógica (PIPE); Com vida na escola - comissão de meio ambiente e qualidade de vida; Programa Saúde na Escola (PSE); Projeto dia da família na escola; Gincana cultural; Festa folclórica; Festival de poesias; Minha Pátria amada; Passeio ciclístico; Cantata de natal; Projeto “nenhum a menos”; Projeto pesquisa escolar através da tecnologia (PEAT).

Verifica-se que os projetos desenvolvidos nem sempre são originados pela escola, a alguns são projetos indicados pela Seduc/RO e/ou outros órgãos como os da Saúde, Meio ambiente, Ministério Público, entre outros. No que se refere à Formação continuada, a Escola D destaca, em seu PPP, a seguinte ideia:

A Formação Continuada em Serviço dos professores acontece no horário destinado ao Planejamento dos professores, coordenada pela Coordenação Pedagógica, onde são tematizadas as práticas pedagógicas de sala de aula. No início de cada ano letivo é elaborado um Programa de Formação Continuada pela Coordenação Pedagógica e Direção, com temas que atendam às necessidades didáticas e possíveis deficiências na formação inicial dos

docentes. Observação: Na maioria dessas formações, os professores que atuam nos setores de apoio pedagógico também participam (ESCOLA D, 2016, p. 11).

Visualiza-se que a escola garante em seu PPP que a formação continuada deve ser conduzida pela supervisão escolar e deve ocorrer nos horários de planejamento, o que está em consonância com o plano de ação da supervisão escolar, no qual se prevê formações para os docentes. Verificou-se também que consta no plano de ação do PPP estratégias que fomentam a elaboração de cronograma e execução das formações.

### 1.3.3.5 Apresentação da Escola E

A escola E localiza-se na zona sul da cidade, num bairro periférico. O bairro possui praça com espaço para caminhada e academia ao ar livre para terceira idade e estabelecimentos comerciais variados. De acordo com informações do PPP (ESCOLA E, 2016) a escola iniciou suas atividades no dia 12 de março de 1990, pelo Decreto nº 4553/1990, foi autorizada pelo Parecer nº 18/1993 e inaugurada no dia 30 de maio de 1990. Encontra-se reconhecida para funcionamento pelo Parecer nº 47/2005, Resolução nº 82/2005 (ESCOLA E, 2016).

Os servidores, incluindo professores, direção, corpo técnico e pessoal de apoio administrativo são descritos conforme informações presentes no Quadro 8.

**Quadro 8 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola E**

<b>Quantidade</b>	<b>Função</b>
01	Diretor
01	Vice-diretor
02	Orientadora educacional
01	Supervisora escolar
01	Coordenadora de projetos
01	Secretário escolar
02	Técnico administrativo: Auxiliar de secretaria
24	Professores
04	Zeladores
04	Agentes de alimentação
07	Auxiliar de serviços gerais
01	Coordenador do Laboratório de Informática
02	Bibliotecário e auxiliar
01	Professora sala de Atendimento Educacional Especializado
01	Interprete de libras
01	Psicopedagoga (20h)
01	Prestador de contas

Fonte: Escola E, 2017. Quadro elaborado pela autora.

A escola E oferece educação básica, na etapa ensino fundamental regular, sendo do 1º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino. A clientela atendida pela escola gira em torno de 460 estudantes.

Os índices da escola nos últimos Ideb podem ser observados na Tabela 8.

**Tabela 8 - Escola E: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

<b>Anos Iniciais</b>	<b>Observada</b>	<b>Projetada</b>
2007	4,2	3,9
2009	4,5	4,7
2011	4,9	4,8
2013	5,2	5,5
2015	5,5	6,1

Fonte: Inep, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Observa-se que a escola vem elevando seus indicadores nas avaliações externas, embora ainda não tenha alcançado a meta projetada.

Em relação aos Projetos previstos no PPP da escola, cabe destacar a preocupação em organizá-los por datas/meses, conforme descrito a seguir:

**Fevereiro:** Semana pedagógica, Paz na Escola

**Março:** Elaboração do PIPE, Aniversário da Escola.

**Abril:** Socialização do PIPE, Dia da Mulher, Dia do Livro, Dia do Índio

**Mai:** Família na Escola – Mães, Formação Continuada

**Junho:** Festa Junina

**Agosto:** Família na escola – Pais, Folclore

**Setembro:** Desfile em Comemoração 07 de Setembro, Educação para o Trânsito

**Outubro:** Dia do Professor, Semana da criança, Dia do Funcionário Público

**Novembro:** Proclamação da República, Afrodescendente, Aniversário de Cacoal

**Dezembro:** Cantata de natal (ESCOLA E, 2016, p. 37, grifos do autor).

No entanto, visualiza-se que os projetos estão relacionados a datas comemorativas, sem necessariamente uma ação específica que enfoque o processo de aprendizagem. Podem-se destacar, ainda, nos meses de fevereiro e maio, a semana pedagógica e a formação continuada, ambas previstas como projetos da escola.

Em relação à formação continuada, a escola estabelece ao final do seu PPP, um quadro apontando os quesitos que precisa melhorar, entre eles, aponta a formação para todos os funcionários, com temática comum a todos, por meio de grupo de estudos, no entanto, sem cronograma. Relacionando o PPP com o Plano de ação da supervisão, verifica-se que no plano

são previstas três formações para o ano, objetivando realizar momentos de estudos das dificuldades encontradas em sala de aula e incentivando troca de experiências.

Na priorização de necessidades do PPP aparecem aspectos relacionados à infraestrutura e à qualidade da educação. A formação continuada não é apontada como prioridade no PPP da escola.

#### 1.3.3.6 Apresentação da Escola F

A escola está inserida em uma comunidade composta por trabalhadores do comércio, funcionários públicos, pessoas advindas da zona rural de Cacoal e outros segmentos. O nível de escolaridade dos pais, em sua grande maioria, é de ensino fundamental incompleto e de classe social baixa e média. De acordo com o PPP da escola (2017), a instituição foi criada sob o Decreto nº 4298/1989.

Os servidores, incluindo professores, direção, corpo técnico e pessoal de apoio administrativo, são descritos e apresentados no Quadro 9.

**Quadro 9 - Quantitativo e funções dos servidores da Escola F**

<b>Quantidade</b>	<b>Função</b>
01	Diretor
01	Vice-diretor
01	Orientadora educacional
01	Supervisora escolar
01	Coordenadora de projetos
01	Secretário escolar
03	Técnico administrativo: Auxiliar de secretaria
14	Professores
06	Zeladores
06	Agentes de alimentação
07	Auxiliar de serviços gerais/Inspetor de pátio
01	Coordenador do Laboratório de Informática
04	Bibliotecário e auxiliar
03	Professora sala de Atendimento Educacional Especializado
01	Prestador de contas

Fonte: Escola F, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Em função do reordenamento<sup>10</sup>, atualmente, a escola atende um número de aproximadamente 400 alunos matriculados de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo

<sup>10</sup> Reordenamento: Instituído pelo Decreto nº 20.070/2015 o Programa de Parceria Educacional Estado-Município o qual prevê, de forma gradativa, que os municípios assumam a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) (RONDÔNIA, 2015b).

distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino. Nesse sentido, cabe ressaltar que a escola está eliminando o atendimento a turmas dos anos iniciais do ensino fundamental gradativamente. O objetivo é que a unidade escolar atenda apenas do 6º ao 9º ano.

Os resultados obtidos nas avaliações externas da referida escola podem ser observados na Tabela 9.

**Tabela 9 - Escola F: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

Anos Iniciais	Observada	Projetada
2007	4,2	4,1
2009	4,5	4,2
2011	4,9	4,4
2013	5,2	5,4
2015	5,5	5,7

Fonte: Inep, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Visualiza-se que a escola vem elevando seus indicadores educacionais no Ideb, embora ainda não tenham alcançado a meta projetada. É possível observar ainda que esse indicador do Ideb desencadeia várias ações, como projetos que envolvem especificamente as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os projetos e eventos previstos no PPP são: datas comemorativas; projeto excelência; projeto reforço de Língua Portuguesa e Matemática; projeto nivelamento Língua Portuguesa e Matemática; projeto vitrine cultural; projeto de intervenção pedagógica; projeto de informática básica; projeto sarau literário; projeto chá literário; projeto afrodescendente/diversidade; olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa; jogos de interclasse em agosto e dezembro. A escola destaca como prioridade em seu PPP os seguintes aspectos:

Palestras para conscientizar os pais da importância da sua participação na educação dos filhos; Reunião com os pais para esclarecimentos sobre as verbas recebidas, sua utilização e a carência da escola; Integrar escola comunidade; Oferecer esporte, lazer e cultura aos educandos; Fazer parcerias quando possível; **Formação continuada para os educadores da 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental**; Incentivar com palestras, oficinas do programa mais educação para evitar que os educandos abandonem a escola (ESCOLA F, 2017, p. 45, grifo nosso).

Interessante observar que, entre as prioridades, encontra-se a formação continuada para os professores de 5º ao 9º ano. Elenca entre suas estratégias os seguintes aspectos: “Promover encontros pedagógicos com o corpo docente da escola; Realizar formação continuada;

Promover encontro com professores e equipe pedagógica para avaliar as práticas pedagógicas” (ESCOLA F, 2017 p. 48).

Por fim, estabelecendo um conectivo entre o PPP e o plano de ação da supervisão verifica-se que no plano estão previstos quatro momentos durante o ano letivo, sendo duas reuniões e dois momentos de formação. No entanto, não se visualizou no PPP e nem no plano de ação da supervisão um cronograma de datas e metodologias que serão adotadas nestes encontros.

### *1.3.3.7 Apresentação da Escola G*

A escola G localiza-se no bairro Liberdade, às margens do Rio Machado e paralela à BR 364. Foi criada para atender à necessidade escolar dos moradores que, por terem de “atravessar a BR”, consideram difícil matricular os filhos em escolas que se localizam no centro de Cacoal.

Com base no PPP da Escola G (2016), a maioria das crianças reside com os avôs, tios, padrasto e/ou madrasta, e outros e são pertencentes à classe assalariada. O bairro Liberdade, onde a escola está inserida, por estar às margens do Rio Machado, no período das chuvas, quando o rio enche, alaga muitas casas, dificultando os alunos a comparecerem às aulas.

O PPP da escola também informa que a escola estadual de ensino fundamental G foi criada através do Decreto nº. 3480/1987, Decreto de alteração nº 90003/2000 e Portaria de autorização nº. 0343/2004 (ESCOLA G, 2016).

A escola dispõe de 30 servidores e 21 professores para atender um público com cerca de 412 alunos. Oferece ensino fundamental de 09 anos, com a modalidade do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), funcionando nos dois turnos assim distribuídos: I - matutino: CBA ao 9º ano, das 07h15min às 11h30min. II - vespertino: CBA ao 9º ano, das 13h15min às 17h30min.

Os resultados do Ideb da escola podem ser observados na Tabela 10.

**Tabela 10 - Escola G: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

<b>Anos Iniciais</b>	<b>Observada</b>	<b>Projetada</b>
2007	4,4	4,0
2009	4,7	4,8
2011	5,1	5,4
2013	5,4	5,8
2015	5,7	6,0

Fonte: Inep, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se que a escola vem elevando seus índices, embora ainda esteja abaixo da meta projetada. A escola é também considerada referência em razão de seu desempenho nas avaliações externas, especialmente na nota do Ideb que vem evoluindo a cada biênio.

De acordo com o PPP, são desenvolvidos os seguintes projetos ao longo do ano letivo:

Projeto de “Soletrando/ Leitura”; Projeto “Junino Solidário”; Projeto de Formação Continuada; Projeto Inter classe; Projeto Momento Cívico/datas comemorativas; Projeto Semana do Trânsito; Projeto Com Vidas - Escola Sustentável/lixo; Projeto Aluno Destaque; Projeto cinema solidário; Monitoria – Um lance legal!; Bazar beneficente; Projeto Sexualidade; Projeto Reforço, (Unesc e Facimed); Plano de Intervenção Pedagógico da Escola– PIPE; Projeto Excelência (ESCOLA G, 2016, p. 31).

Observa-se que muitos são os projetos desenvolvidos pela escola que estão previstos no PPP. É sabido que, além desses, os professores ainda desenvolvem outros projetos, sequencias didáticas ou ações que nem sempre estão descritas no documento. Assim como nas demais escolas, também se visualiza projetos que não nasceram na própria escola, mas que nem por isso deixam de ser importantes.

Em relação à formação continuada, a escola destaca em seu PPP que tem como objetivo “proporcionar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, para fortalecimento da competência docente e do processo ensino aprendizagem” (ESCOLA G, 2016, p. 32), mas não apresenta cronograma e/ou planejamento de formações. Já no plano de ação da supervisão escolar, são previstas quatro reuniões que objetivam verificar os resultados obtidos pelos professores. Foram estipuladas para os meses de abril, julho, setembro e dezembro, mas também não apresentam planejamento e/ou metodologias.

Verifica-se que embora o PPP da escola reconheça a importância da formação, este não prioriza a formação nas ações descritas no documento. Dessa maneira, questiona-se: não seria o PPP o documento que norteia as ações da escola e, portanto, deveriam constar as formações como prioridade em seu plano de ação? Será que esses momentos previstos no plano de ação da supervisão são conduzidos somente pelo supervisor escolar?

Por fim, apresenta em seu PPP um plano de ação que contempla, por turmas, as principais dificuldades de conteúdos detectadas nas avaliações externas que a escola participa.

#### *1.3.3.8 Apresentação da Escola H*

A escola estadual de ensino fundamental H está localizada em uma região considerada periférica de Cacoal. O bairro possui uma praça com equipamentos de ginástica para idosos, um posto da polícia comunitária, posto de gasolina e vários tipos de comércio.

O PPP da escola (2016) esclarece que a instituição foi criada através do Decreto nº 3041/1986, Decreto de denominação nº 8367/1998; Decretos de alteração de denominação nº 8941/1999 e nº 11027/2004; Resolução de Reconhecimento nº 258/2015 e Parecer nº 39/2015.

O quantitativo e descrição dos funcionários estão dispostos no Quadro 10.

**Quadro 10 - Quantitativo de servidores Escola H**

<b>Quantidade</b>	<b>Função</b>
01	Diretora
01	Vice-diretora
01	Supervisora
02	Orientadoras
01	Coordenador de PALE
01	Coordenador do Programa Mais Educação
02	Auxiliares de Biblioteca
02	Auxiliares de Informática
05	Agentes de limpeza
05	Agentes de alimentação
06	Inspetores de Pátio
01	Coordenador e executor da horta
01	Secretária geral
02	Auxiliares de secretaria
01	Cuidador
15	Professores Pedagogia Anos Iniciais
01	Professora de Educação Física
02	Professores – Educação Especial (Sala de AEE)

Fonte: Escola H, 2016. Quadro elaborado pela autora.

A escola atende cerca de 470 alunos. A faixa etária compreende em média de 5 a 12 anos frequentando o ensino fundamental regular do 1º ao 5º ano. Com base no PPP da escola, 5,73% residem na zona rural, 27,81% em dois bairros bem distantes da escola (ESCOLA H, 2016). Esses bairros ficam no limite da zona rural, assim, os alunos que ali residem necessitam de transporte escolar. Esta questão é sem dúvida um dos grandes desafios que a escola enfrenta no seu dia a dia. A distância impede que os alunos retornem no contraturno para participarem do reforço escolar, pois os ônibus só os transportam em seus respectivos horários de aulas. Os demais alunos, cerca de 70%, residem em bairros próximos da escola e alguns no próprio bairro onde se localiza a escola.

Em relação aos indicadores do Ideb, a escola vem aumentando gradativamente, a partir de 2011, seus índices, conforme dados dispostos na Tabela 11.

**Tabela 11 - Escola H: Resultados obtidos (Ideb 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015)**

Anos Iniciais	Observada	Projetada
2007	3,7	4,1
2009	3,4	4,5
2011	5,0	4,9
2013	5,5	5,1
2015	5,9	5,4

Fonte: Inep, 2017. Quadro elaborado pela autora.

Observa-se que nos anos de 2007 e 2009 a escola apresentava índices bem preocupantes nas avaliações externas. No entanto, teve um crescimento considerável a partir de 2011, chegando a 2015 com a superação da meta.

Os Projetos que a escola prevê em seu PPP são os seguintes: Programa Educacional Trânsito Seguro (PETS); Gincanas do Conhecimento; Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola; Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente – “Escola que protege” “Nenhum a Menos”; *Bullying* não é brincadeira; Alunos destaques; Proerd; Recreio Dirigido; Soletrando; Sacola Viajante; ARKOS; Sala Mágica; Jornal Escolar; Mini Projetos do Serviço de Orientação Escolar; Projetos das datas comemorativas trabalhados durante o ano letivo.

Em relação à formação continuada, a escola contempla em seu PPP o seguinte trecho “Oferece a seu corpo docente 01 Formação Continuada por bimestre. Aos professores do CBA também é oferecido Formação através do Programa do governo federal Pnaic-Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (ESCOLA H, 2016, p. 31). No entanto, cabe destacar que o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é oferecido num espaço externo à escola, coordenado pela CRE de Cacoal.

Cabe ressaltar no PPP desta escola que, entre as ações previstas, consta: “[...] no horário de planejamento oferecer formação continuada aos professores com temas relevantes para o crescimento profissional; e reuniões periódicas para verificação e contextualização do currículo” (ESCOLA H, 2016, p. 37).

Estabelecendo um paralelo com o plano de ação da supervisão, verifica-se que constam cinco formações previstas, abordando os seguintes temas e carga-horária: avaliação interna e externa (quatro horas); níveis de escrita (duas horas); como trabalhar os distúrbios de aprendizagem- dislexia, discalculia, disgrafia, etc. (sem carga-horária); autoconfiança/domínio de sala de aula (quatro horas); metodologia (quatro horas).

Nesse sentido, pode ser observado que no PPP são previstas formações no horário de planejamento, já no plano da supervisão não é demonstrado em quais dias e horário estes encontros irão ocorrer. Cabe questionar: Como ocorrem? Há mediação da supervisão escolar?

Por fim, a escola apresenta um plano de ação que contempla ações voltadas para o acompanhamento familiar, indisciplina e projetos didáticos, desconsiderando neste caso, a formação dos docentes.

#### 1.3.3.9 Consolidação dos dados das Escolas

A fim de sintetizar as informações identificadas nos PPP e Plano de Ação dos Supervisores das escolas, referente ao exercício de 2016, é apresentado, no Quadro 11, uma breve consolidação destas. Nesse quadro consta de forma objetiva quais os aspectos relevantes foram identificados que culminam com o objetivo desta pesquisa e, portanto, servem de base para a análise juntamente com a coleta de dados nas entrevistas e questionários.

**Quadro 11 - Consolidações das informações sobre formação continuada das escolas pesquisadas, com base no Plano de Ação e PPP do exercício de 2016**

(Continua)

Relação das escolas	Nº de alunos	Nº de servidores	Ideb (2015)	Projetos e Formação continuada
Escola A	197	47	5.3	Os projetos em sua maioria estão relacionados a datas comemorativas e projetos advindos da Seduc e/ou outras instituições.  São previstos quatro momentos de formação continuada, com carga horária de quatro horas por encontro, com temas pré-estabelecidos.
Escola B	820	69	5.8	Os projetos são mencionados pelo título e seu objetivo, a maioria deles relacionado a datas comemorativas, mas também contempla questões relacionadas à cidadania e aprendizagem. Ressalta-se que o primeiro projeto mencionado se refere à formação continuada, no entanto, em nenhum deles há informações mais detalhadas de como e quando as ações irão ocorrer.  No PPP são previstas duas horas semanais destinadas a reunião coletiva e individual. E mais duas horas para formação pessoal. Já o Plano de ação do supervisor prevê encontros de formação para os meses de fevereiro, março, julho e outubro.

(Continuando)

Escola C	830	74	5.9	<p>Entre os Projetos destacados pela escola está o xadrez, o qual está inserido na parte diversificada do currículo. Além disso, desenvolve ações voltadas para a aprendizagem e outros projetos advindos da Seduc e/ou outras Instituições.</p> <p>Em relação à formação, a escola promove estudos bimestralmente com todos servidores e no horário de planejamento dos professores por áreas afins. Estabelecendo uma relação com o Plano de ação da supervisão, verificam-se reuniões trimestrais, reuniões técnico-pedagógicas por área e disciplina e orientação do corpo docente no horário de planejamento.</p>
Escola D	460	51	5.2	<p>Verifica-se que os projetos desenvolvidos nem sempre são originados pela escola, a alguns são projetos indicados pela Seduc e/ou outros órgãos como os da Saúde, Meio ambiente, Ministério Público, entre outros.</p> <p>Em relação à formação continuada é garantido no PPP, deve ser conduzida pela supervisão escolar e ocorrer nos horários de planejamento, o que está em consonância com o plano de ação da supervisão escolar, no qual se prevê formações para os docentes. Verificou-se também que consta no plano de ação do PPP estratégias que fomentam a elaboração de cronograma e execução das formações.</p>
Escola E	460	55	5.5	<p>Os projetos estão relacionados a datas comemorativas, sem necessariamente uma ação específica que enfoque o processo de aprendizagem. Nos meses de fevereiro e maio, a semana pedagógica e formação continuada são destacadas como Projetos da Escola.</p> <p>A formação no PPP engloba todos os funcionários e com temática comum por meio de grupo de estudos, no entanto, sem cronograma. No Plano de ação da supervisão são previstas três formações para o ano, objetivando realizar momentos de estudos das dificuldades encontradas em sala de aula e incentivando troca de experiências entre professores.</p>
Escola F	400	51	5.5	<p>Em relação aos Projetos, é possível verificar que a escola desenvolve várias ações que envolvem especificamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Na formação, estabelecendo um conectivo entre o PPP e o plano de ação da supervisão verifica-se que no plano estão previstos quatro momentos durante o ano letivo, sendo duas reuniões e dois momentos de formação, enquanto que o PPP prioriza a formação em suas ações. No entanto, não se visualizou no PPP e nem no plano de ação da supervisão um cronograma de datas e metodologias que serão adotadas nestes</p>

(Conclusão)

				encontros.
Escola G	412	51	5.7	<p>Os projetos desenvolvidos pela escola estão previstos no PPP, entre eles o Projeto de formação continuada. Também se visualiza projetos que não nasceram na própria escola, pois advém de outras instâncias.</p> <p>Em relação à formação continuada, a escola destaca em seu PPP o objetivo destes momentos para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, mas não apresenta cronograma e/ou planejamento de formações. Já no plano de ação da supervisão escolar, são previstas quatro reuniões para objetivando verificar os resultados obtidos pelos professores. Estas foram estipuladas para os meses de abril, julho, setembro e dezembro, mas também não apresentam planejamento e/ou metodologias.</p>
Escola H	470	50	5.9	<p>Os projetos desenvolvidos nem sempre enfocam diretamente o processo de aprendizagem, mas envolvem também questões sociais em razão da vulnerabilidade social que permeia boa parte dos alunos.</p> <p>Em relação à formação continuada, a escola contempla em seu PPP uma formação por bimestre. Destaca também o horário de planejamento para oferecer formação continuada aos professores com temas relevantes para o crescimento profissional; e Reuniões periódicas para verificação e contextualização do currículo. Já o plano de ação da supervisão, consta os seguintes temas e carga-horária: avaliação interna e externa (4 horas); níveis de escrita (2 horas); como trabalhar os distúrbios de aprendizagem- dislexia, discalculia, disgrafia, etc. (sem carga-horária); autoconfiança/domínio de sala de aula (4 horas); metodologia (4 horas).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados dos PPP das escolas e Plano de Ação dos supervisores escolares.

A consolidação destes dados permite fazer algumas reflexões acerca das oito escolas pesquisadas. Visualiza-se que apenas duas escolas apresentam um quantitativo maior de alunos em relação às demais. Estas escolas são localizadas em áreas centrais da cidade, e, portanto, sempre há disputa por vagas nestas. As demais estão localizadas em diferentes bairros, a fim de atender as crianças o mais próximo de suas residências.

Verifica-se que o quantitativo de servidores da escola segue um padrão, isto porque as escolas são divididas por tipologias<sup>11</sup>, a qual não permite a lotação de mais servidores do que o

<sup>11</sup> Em Rondônia, utiliza-se como forma de caracterização das escolas a divisão das mesmas a partir dos seguintes perfis: “I - Tipologia 1: Escolas com até 10 (dez) espaços de aprendizagem em

previsto para determinada tipologia. Situação esta que, às vezes, causa polêmica entre os gestores, que tem em seu quadro, servidores com laudos médicos de readaptação, e que na prática, não conseguem desempenhar com êxito suas obrigações.

Em relação ao Ideb, observa-se que as escolas mantêm uma média superior a 5.0 em seus resultados. Essa informação é relevante na descrição das escolas, uma vez que fica evidente que algumas priorizam em seus projetos a Língua Portuguesa e a Matemática, disciplinas estas que são avaliadas nas provas externas. Além disso, as formações e/ou reuniões sempre destacam esses resultados como ponto de partida para futuras ações.

No que se refere aos quesitos relacionados aos projetos e formação continuada percebe-se que as escolas de forma geral contemplam em seus PPP e Plano de Ação da supervisão. No entanto, pouco se evidencia acerca de sua aplicabilidade.

Verifica-se que a maioria dos projetos, em todas as escolas, é oriunda de instituições fora da escola, como a própria Seduc/RO, Ministério Público, Secretaria de Saúde, Meio ambiente, Assistência social, entre outros. Além disso, projetos voltados a datas comemorativas, o que pode ser considerado um equívoco acerca da conceituação de Projeto.

As formações continuadas são descritas de diferentes maneiras nos documentos analisados, no entanto, poucos são os casos em que se identificam temas discutidos, metodologias, cronogramas ou menções acerca de um Projeto de Formação na escola. Em nenhuma das instituições de ensino foi identificado algum tipo de diagnóstico, em que se realiza um levantamento acerca dos temas que poderiam ser relevantes aos docentes. Ainda na análise, é possível observar algumas contradições entre o que está descrito no PPP da escola e no Plano de Ação da supervisão, o que nos remete a questionar: Qual ação será realizada, a do PPP ou do Plano de Ação? Por quem serão conduzidas?

Diante dessas constatações, pretende-se, ao longo deste estudo, discutir a função da supervisão, com foco na formação continuada fundamentando-a em autores e legislações que regem a profissão. Além disso, intenciona-se evidenciar quais desafios o supervisor enfrenta em sua rotina de trabalho, e que podem ser considerados empecilhos para o não desenvolvimento das formações na escola.

---

funcionamento; II - Tipologia 2: Escolas com 11 (onze) a 15 (quinze) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 8 (oito) salas de aula/extensão; III - Tipologia 3: Escolas com 16 (dezesseis) a 20 (vinte) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 12 (doze) salas de aula/extensão; IV - Tipologia 4: Escolas com 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 16 (dezesseis) salas de aula/extensão; e V - Tipologia 5: Escolas com mais de 26 (vinte e seis) espaços de aprendizagem em funcionamento, sendo mínimo de 20 (vinte) salas de aula/extensão” (RONDÔNIA, 2016a, s/p).

#### 1.3.4. A implementação das formações continuadas mediadas pelos supervisores escolares nas unidades escolares de 1º ao 5º ano de Cacoal

Para obter mais dados acerca da formação continuada realizadas pelos supervisores, nesta pesquisa, foram analisados os planos de ação dos supervisores, do ano de 2016, das oito Escolas pesquisadas. O plano de ação é um documento legal, no qual estão previstas as ações da supervisão escolar ao longo do ano letivo. São elaborados no início do ano e devem estar articulados com os demais membros da gestão escolar. Essa análise foi necessária para verificar quais ações são realizadas por esses profissionais que remetem à formação continuada conduzida pelo Supervisor Escolar dentro de suas unidades educativas.

Dessa maneira, o Quadro 12 apresenta as escolas e as principais ações acerca da formação continuada. Destaca-se, ainda, que foram consideradas, neste quadro, as nomenclaturas que envolvem os aspectos ligados a reuniões e encontros pedagógicos, termos estes, os quais, muitas vezes, são confundidos com formação, e, por isso, também foram contemplados no referido quadro.

**Quadro 12 - Ações contidas no plano de ação dos Supervisores em relação à formação continuada no ano de 2016** (Continua)

<b>Escolas</b>	<b>Principais ações em relação à Formação Continuada</b>	
Escola A	Foram previstas 04 formações para os meses de maio, junho, agosto e setembro com os seguintes temas: Itens de Avaliação: 4 horas; Oficinas de Estratégias de Leitura: 4 horas; Técnica de Relacionamento: 4 horas Utilização de Recursos: 4 horas	
Escola B	São previstos estudos mensais de fevereiro a dezembro.	
Escola C	Promover trimestralmente reuniões com todo corpo docente. Participar de reuniões e conduzir reuniões técnico-pedagógicas dos professores por área e disciplina. Orientar o corpo docente no planejamento e na sequência de seu trabalho através de Intervenções em reuniões coletivas ou individuais.	
Escola D	Promover a tematização da prática pedagógica por meio da formação continuada com os seguintes temas: Literatura, muito prazer; Jogos pedagógicos: Um aliado em sala de aula;	

(Conclusão)

	Repensando a indisciplina.	
Escola E	Um dos Objetivos específicos da supervisão: Coordenar e realizar formação continuada com os docentes da escola, promovendo momentos de estudos das dificuldades encontradas em sala de aula e incentivando troca de experiências entre professores problematizando o cotidiano escolar e junto com o docente propor intervenções pedagógicas. Obs.: No cronograma estavam previstas três formações sendo uma para fevereiro, outra para maio e outra para agosto.	
Escola F	Um dos objetivos específicos: Participar e conduzir reuniões técnico-pedagógicas dos professores por área e disciplina; No cronograma que está organizado por bimestre consta: Reunião pedagógica: 2º e 3º bimestre Formação continuada: 1º e 4º bimestre	
Escola G	Reuniões para verificar os resultados obtidos pelos professores. Cronograma previsto quatro encontros nos meses de abril, julho, setembro e dezembro.	
Escola H	São previstas 05 formações com os seguintes temas: Avaliação interna e externa (quatro horas) Níveis de escrita (duas horas) Como trabalhar os distúrbios de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, etc.) Autoconfiança (domínio de sala de aula) (quatro horas) Metodologia (quatro horas)	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações contidas nos planos de ação da supervisão (2016) das respectivas escolas.

Com base nas informações condensadas no Quadro 12, em relação às ações de formação continuada contidas nos planos de ação da supervisão, percebe-se que as escolas desenvolvem formação continuada. No entanto, percebe-se que, em geral, o número de formações gira em torno de três ou quatro por ano, sendo que apenas três escolas definiram os temas que serão abordados nas formações, enquanto as demais não demonstraram no plano os assuntos que farão parte desses momentos, com ou sem temas pré-estabelecidos. Porém, de acordo com a carga-horária que o professor dispõe semanalmente para participar de formações continuadas, verifica-se que este quantitativo é bem inferior ao que de fato deveria ocorrer.

Verifica-se, ainda, que são previstas reuniões técnico-pedagógicas, as quais, apesar de discutir assuntos relacionados à escola e/ou resultados educacionais e ter sua fundamental importância ao processo educativo, nem sempre podem ser consideradas sinônimas de

formação. Isso porque a formação permite um olhar e reflexões mais críticas sobre a prática pedagógica. Além disso, muitas vezes, a reunião tem um caráter informativo, diferentemente do que se prevê em um encontro de formação.

A partir do exposto, questiona-se: será que tais formações são conduzidas pelo supervisor escolar? O que são feitas com as demais horas previstas na carga-horária do professor para formação? Outro questionamento que se dá, a partir dos dados levantados, é como a supervisão organiza esses momentos quando eles ocorrem no espaço escolar e qual a relação destes com o PPP da escola?

Diante disso, ao findar este capítulo, foi apresentado um pouco da atuação do supervisor escolar, partindo de uma perspectiva macro, fundamentado em autores e legislações, para uma perspectiva micro, em que as unidades escolas de Cacoal/Rondônia são destacadas como espaço de atuação do supervisor escolar.

## **2 A SUPERVISÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NAS UNIDADES ESCOLARES**

Pretende-se, neste capítulo, aprofundar a discussão sobre a formação e a função do supervisor escolar, explicitando sua relevância no processo educativo e ampliando, assim, essa discussão para a cultura organizacional da escola e para as noções de gestão democrática nela discutidas. Para tanto, faz-se necessário compreender a importância de os professores participarem das discussões em relação à formação, desde a escolha dos temas que serão trabalhados, até a participação ativa nos momentos de encontro. São contemplados ainda neste capítulo, a partir de autores que tratam especificamente da função do supervisor escolar nas formações, os desafios enfrentados pelos supervisores acerca da implementação das formações, a fim de servir como base para a análise dos dados coletados com os supervisores, diretores e professores.

Para tanto, o capítulo dois é subdividido em três eixos de análise, quais sejam: (i) Formação continuada; (ii) Gestão democrática e (iii) Os desafios da Supervisão escolar em relação à formação. Os três eixos pretendem contribuir como embasamento para a discussão dos dados coletados na pesquisa de campo.

Ainda no capítulo dois é descrito o percurso metodológico que fundamenta o desenho traçado nesta pesquisa. Para a efetivação da pesquisa de campo, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas com os supervisores escolares; questionários com os gestores; questionários com uma amostra de três professores por escola. A escolha da entrevista para os supervisores se justifica pelo fato de o instrumento fornecer informações mais detalhadas para os objetivos desta pesquisa. Já os questionários para os gestores e professores pretenderam coletar informações mais diretas sobre a pesquisa, a fim de compará-las com os dados coletados na entrevista com os supervisores. A utilização desses instrumentos objetiva coletar dados sobre o problema investigado no referido estudo e busca elementos que ajudem a confeccionar o Plano de Ação, apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

Para concluir o capítulo 2, foram coletados os dados das oito escolas, utilizando os instrumentais já mencionados. Por conseguinte, foram analisados os dados, visando compará-los e compreendê-los com base na fundamentação teórica apresentada neste caso.

### **2.1 ASPECTOS TEÓRICOS EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA**

#### **2.1.1 A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes**

Nesta seção é apresentada, a luz de autores que tratam especificamente sobre a função da supervisão escolar, as dificuldades desses profissionais em relação ao fomento e à mediação das formações nas unidades escolares. São destacadas algumas de suas limitações quanto aos papéis que devem desempenhar, a fim de subsidiar os dados coletados na pesquisa de campo.

Inicia-se esta discussão com o pensamento de Rosa (2004 p. 295), ao afirmar que “quando a escola não entende que a sua razão de existência é o aluno, ela está fadada ao desaparecimento mais rápido do que pensa”. É este o grande desafio da Escola: contextualizar seus fazeres em função do aluno e, dessa forma, as atividades desempenhadas pelo supervisor escolar tornam-se essenciais para esse processo.

Nesse sentido, partindo da ideia da formação continuada como mobilizadora das ações da escola, objetivando garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem, o supervisor escolar tem um papel fundamental nesse processo, embora se depare com obstáculos para a efetivação dos encontros de formação, em razão das inúmeras demandas que fazem parte do cotidiano escolar.

Além disso, o trabalho do supervisor escolar é mobilizar os encontros de formação continuada, preferencialmente, otimizar o horário de serviço dos docentes e oportunizar reflexões sobre a prática pedagógica, tendo como finalidade maior solucionar os problemas enfrentados pelos professores, com base na concepção pedagógica adotada pela escola em seu PPP. Bruno, Almeida e Christov (2012, p. 10) consideram que:

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, porque não há receitas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros.

Conforme apontado por Bruno, Almeida e Christov (2012), não há receitas prontas a serem reproduzidas, e isso exige do supervisor pensar em alternativas em que possam ser articulados os conhecimentos teóricos que embasam a proposta pedagógica da escola com os problemas e angústias enfrentadas pelos docentes.

Candau (2003) destaca uma experiência realizada no Centro Novamérica de Educação Popular, em Sapucaia, no Rio de Janeiro. Nessa experiência, os supervisores puderam participar de um processo de formação, tornando-se, efetivamente, os orientadores pedagógicos, ou seja, os formadores dos professores na condução da formação continuada dentro do espaço escolar. Pautada em Kramer (1989 *apud* CANDAU, 2003, p. 99), Candau aponta dois eixos para o

trabalho do pedagogo na escola tendo em vista os aspectos discutidos na experiência do estado do Rio de Janeiro:

Organizar a “formação em serviço” em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso-comum: (a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia); (b) estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento); (c) conhecimentos que tratam diretamente do tema em questão.

Nesse sentido, compreende-se que o supervisor é responsável por mobilizar os conhecimentos nos momentos de formação, proporcionando uma ação conjunta e reflexiva junto ao corpo docente. No entanto, essa tarefa nem sempre é conduzida com propriedade pelos pedagogos. Existem algumas barreiras e desafios que tornam essas situações dignas de atenção.

A partir da pesquisa realizada em Sapucaia, Candau (2003) pode apresentar alguns pontos, referentes às dificuldades enfrentadas pelos supervisores, no que diz respeito à formação continuada realizada nos espaços escolares. São elas: certa dificuldade em lidar com os textos teóricos, o que geralmente se espera de alguém formado em pedagogia; relação entre teoria e prática; dificuldades burocráticas - na primeira dificuldade, os profissionais abandonam suas tarefas para atender às necessidades emergentes e, por fim; a insegurança desses profissionais.

Com base nas dificuldades abordadas na obra de Candau (2003) considerando a realização das formações nos espaços escolares conduzidas pelo supervisor, podemos refletir sobre a formação inicial desse profissional, a qual pode estar sendo insuficiente para suprir as demandas pedagógicas exigidas por sua função.

Assim como os docentes, cabe também ao profissional de supervisão estar sempre em formação continuada, o que fará com que ele possua maior segurança sobre sua atuação junto aos professores, além de obter subsídios para conduzir o processo de formação com maior conhecimento.

Dessa maneira, os momentos de formação mobilizam uma série de saberes e, portanto, necessitam de constante aperfeiçoamento profissional objetivando oportunizar momentos de construção de conhecimentos entre os educadores. Além disso, permitem valorizar os conhecimentos compartilhados entre a equipe. Dessa maneira, Almeida e Placco (2006, p. 106) afirmam:

os programas e os espaços de formação continuada emergem como oportunidade de construção, reflexão e partilha de saberes e vivências, pois em sua ação os educadores experimentam sentimentos como medo, impotência e desânimo diante da multiplicidade de dificuldades cuja superação encontra entraves de origem tanto interna quanto externa à escola. A solidão que atravessa e é atravessada por sentimentos vem confirmar a importância de o coordenador pedagógico valorizar os saberes, as crenças, as histórias pessoais e os sentimentos desses atores.

Contudo, é possível afirmar que a formação continuada conduzida pelo supervisor escolar ainda é um grande desafio, uma vez que as atividades do cotidiano escolar demandam a maior concentração de tempo para a realização destas. Assim, a formação continuada fica para segundo plano, o que pode descaracterizar a função do supervisor, uma vez que não consegue articular o processo pedagógico e nem proporcionar momentos de reflexão para auxiliar os educadores no processo de ensino e aprendizagem.

A formação contínua faz parte do desenvolvimento profissional dos professores. Esse desenvolvimento pode contribuir para a (re) construção da identidade docente, e suas práticas pedagógicas podem ser transformadas na medida em que as experiências e os novos conhecimentos vão sendo articulados. No entanto, quando esses momentos de formação não ocorrem ou não são bem conduzidos, eles tendem a não atingir os resultados esperados. Day (2001, p.85), em relação a esse aspecto, afirma:

Contudo, a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. Por outro lado, as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação de muitos detectores de escolas no sentido de promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas.

É preciso considerar que a formação contínua não se limita à busca de resultados imediatos ou mesmo o sentido de “igualar” as práticas, e, por isso, talvez, seja tão difícil de ser mensurada. Estas envolvem aspectos ligados à formação pessoal do professor, conforme Day (2001, p. 208) afirma: “[...] deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento a longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional.”

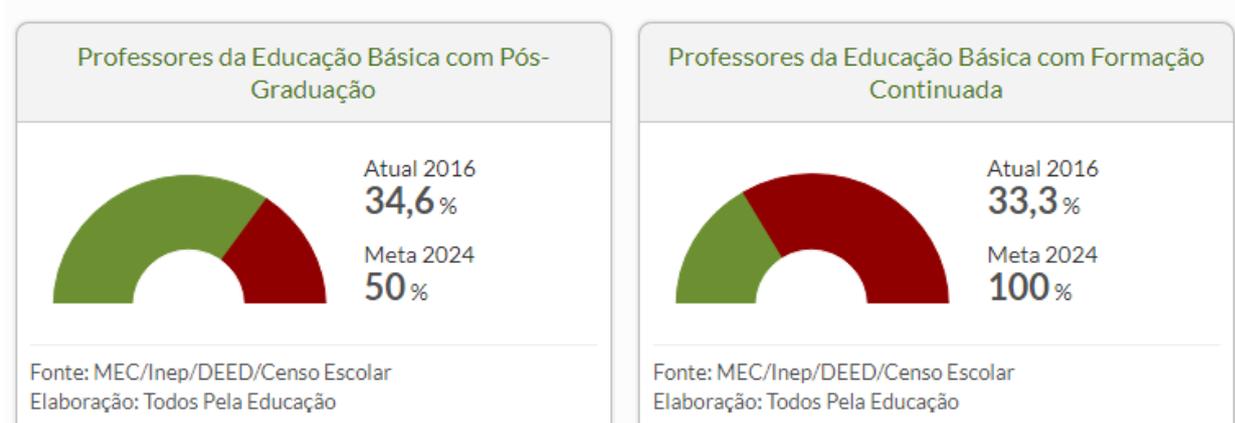
A preocupação com a formação continuada não se limita a gestão escolar, mas também envolve o poder público, o qual investe em diferentes modalidades de formação destinadas aos

educadores brasileiros. Tal fato fica evidente no PNE de 2014-2024 quando se analisa a meta 16, que dispõe sobre a formação continuada e a pós-graduação de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos 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, s/p).

O observatório do PNE 2014-2024 apresenta um panorama de como essa meta está evoluindo. Tal informação pode ser melhor percebida nos dados representados na imagem a seguir.

**Figura 1 - Panorama da meta 16 do PNE que se refere à formação continuada em 2016**



Fonte: Observatório PNE, 2017.

De acordo com a Figura 1, verifica-se que o percentual da meta está muito aquém do que se espera alcançar até 2024. Além disso, essa meta visa atingir apenas 50% professores com pós-graduação ao final de vigência do Plano, o que significa que, atingindo a meta, ainda teremos metade dos professores sem pós-graduação. Em relação aos profissionais da educação e sua formação permanente, a meta prevê 100% de formação continuada em sua área de atuação, mas, em 2016, este percentual não atingiu sequer 34%.

Outra situação relatada pelo Observatório do PNE no que tange à meta 16 relaciona-se à pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, as quais, considerando as redes privadas e públicas municipais, estaduais e federais, a especialização atingiu o percentual de 47,8%, o mestrado 1,3% e o doutorado 0,2% (OBSERVATÓRIO PNE, 2017).

Na rede estadual de Rondônia, conforme dados disponíveis no Observatório do PNE, referente ao ano de 2016, apenas 50,3% dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino

Fundamental possuem algum tipo de formação em nível de pós-graduação. Já em relação à formação continuada, não especificada pelo observatório se intra ou extraescolar, esse índice é de 37,9%. No entanto, este último dado engloba o conjunto das redes estaduais e municipais (OBSERVATÓRIO PNE, 2017).

Nesse sentido, as formações continuadas, embora também seja um dos eixos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil, ainda estão longe do ideal para assegurar uma educação de qualidade às crianças, jovens e adultos matriculados nas escolas públicas. Contudo, a escola pode ser uma excelente mobilizadora dessas ações, de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores e demais trabalhadores da educação.

Candau (2003) defende a escola como um espaço de formação, embora não signifique que os demais espaços não tenham a sua devida importância. No entanto, quando a escola proporciona a formação, ela possibilita o levantamento dos problemas de sua realidade e, com isso, pode estudar e planejar ações específicas para as devidas situações. Porém, a autora aponta algumas reflexões que permeiam a formação continuada em serviço e que são consideradas insuficientes tanto para os professores quanto para a instituição:

- A descontinuidade das ações que têm sido postas em prática;
- A perspectiva fragmentada entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, valores, etc.;
- Atitude normativa e prescritiva em relação aos professores;
- O custo oneroso dos cursos e seminários, etc.;
- A realização destas ações fora do local e do horário de trabalho;
- A desarticulação com projetos coletivos e/ou institucionais;
- A concepção de formação como reciclagem e atualização de professores e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões;
- A distância entre os que concebem as propostas e a prática escolar. Os professores não são considerados como sujeitos de sua formação, não são chamados a planejar e selecionarem os conteúdos e metodologias destas propostas;
- O clima de confrontação entre os sistemas e os professores, dada a negação de salários justos e condições de vida e trabalho satisfatórias;
- A visão da formação como uma obrigação, dada sua organização e implementação de forma desarticulada da prática escolar;
- A desconfiança por parte das autoridades com relação aos conhecimentos produzidos pelos professores (CANDAU, 2003, p. 81).

As reflexões de Candau apontam para algumas fragilidades em que a formação continuada na escola pode ficar prejudicada e não surtir o efeito desejado. Entre eles, cabe destacar a descontinuidade de ações que são colocadas em prática, uma vez que não há uma sistematização e/ou acompanhamento das ações planejadas, o que nem sempre leva à

continuidade das práticas. Também, como fragilidade, pode-se destacar a obrigação pela participação na formação. Além desses aspectos, é necessário se considerar que, em muitos casos, o professor não é entendido como sujeito da formação, desconsiderando, inclusive, sua prática escolar.

A formação continuada é uma das melhores estratégias pedagógicas para refletir sobre a prática escolar e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, esta precisa ser bem conduzida pelos seus mediadores, desde o diagnóstico até sua implementação. Trata-se de um ciclo em que professores e mediadores devem estar sempre buscando as melhores alternativas para discutir os desafios que permeiam as unidades escolares.

Dessa maneira, uma formação não pode limitar-se a discutir simplesmente os conteúdos de determinadas turmas, mas, além disso, deve pensar como esses conteúdos vão impactar na formação desses seres humanos.

## 2.1.2 As dificuldades da Supervisão Escolar acerca da implementação das formações continuadas nas unidades escolares

### 2.1.2.1 *Ausência de formação inicial e continuada específica para a Supervisão Escolar*

Nesta seção é analisada como se dá a formação inicial e continuada dos supervisores, relacionando com a política de contratação dos profissionais da educação do estado de Rondônia. Considera-se, para tanto, o que se exige para o ingresso no cargo de Supervisor Escolar.

A formação inicial do Supervisor Escolar se dá por meio da graduação em Pedagogia, pautado nas definições da LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura, conforme descrito no capítulo 1. No estado de Rondônia, a contratação desse profissional se dá via concurso público. O último concurso, realizado em 2016, exigiu para o requisito do cargo em supervisão escolar a seguinte certificação:

Certificação de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar ou Curso de Graduação em Pedagogia cujos cursos atendam a Resolução CNE/CP n. 1/2006 ou ainda Licenciados em qualquer área com cursos em nível de Pós-Graduação em Supervisão Escolar com 360 horas no mínimo, ou ainda Curso de Bacharelado com Complementação Pedagógica na área específica que concorre, mais Registro no Conselho de Classe Profissional equivalente, caso existente (RONDÔNIA, 2016d, s/p).

Nesse sentido, verifica-se que não é exigida qualquer experiência em docência ou supervisão para atuação no cargo. O concurso prevê, ainda, prova de títulos, a qual exige que a pós-graduação esteja relacionada com a área específica para a qual o candidato estiver concorrendo, e com carga horária mínima de 360h. Entretanto, caso a formação em Pedagogia ocorra a partir da Resolução de 2006, e não houver disputa de títulos, não será necessária a titulação em nível de pós-graduação para o ingresso no cargo. Diante disso, o candidato pode assumir a vaga possuindo as habilitações mencionadas no edital, o que possibilita que um supervisor sem experiência docente seja o responsável por coordenar um grupo de professores com ou sem experiência educacional.

Essa situação pode ser descrita como um desafio para o supervisor escolar quando assume o cargo sem experiência, portanto, a formação continuada desse profissional também se faz necessária e é essencial ao processo de construção de sua identidade em serviço.

No que se refere à formação continuada do supervisor escolar na rede estadual de Rondônia, atualmente, não há política específica por parte da Seduc/RO para a formação desses profissionais. Contudo, ocorrem formações e/ou reuniões esporádicas por parte das Coordenadorias Regionais para tratar sobre determinadas demandas de trabalho, como mudanças de legislações, programas novos aderidos pela Seduc/RO, avaliações externas, entre outros.

Cabe destacar ainda que a remuneração do supervisor escolar é equiparada ao do professor, ou seja, não há diferença salarial entre supervisores e professores. O aumento salarial é regido pelo Plano de Cargos e Salários do Governo do estado de Rondônia, classificando o professor classe C como profissional da educação com pós-graduação (Especialização).

A LBD de 1996 é clara quando no seu primeiro parágrafo estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, s/p). Além disso, essa formação pode ocorrer via educação a distância, conforme o parágrafo segundo: “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996, s/p).

Dessa maneira, cabe às redes de ensino pensar em políticas que garantam a formação continuada dos supervisores escolares, assim como dos docentes como um todo. Isso se mostra necessário, porque se assume que somente a graduação não garante todos os conhecimentos necessários para adentrar num campo profissional com os requisitos necessários para atuar com propriedade e segurança. Por outro lado, é possível ampliar o êxito na profissão quando esta for

ofertada com qualidade. Além disso, a formação continuada, além de ser uma exigência legal, é uma alternativa assertiva e pode ser uma importante aliada nesse processo.

Uma pesquisa da Fundação Victor Civita de 2011, intitulada de “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, ao se referir ao Coordenador Pedagógico e a Formação continuada, aponta que:

Cobrar do CP a execução dessa atividade, sem lhe oferecer uma política de suporte e auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como um *lócus* de formação permanente. Para alcançar esse objetivo, é preciso que as SE, dentre outras ações, disponibilizem recursos ao CP, estabeleçam parcerias com universidades e demais agências formadoras e ofereçam suporte teórico e acompanhamento sistemático ao trabalho que ele realiza (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 87).

Diante disso, faz-se necessário pensar em políticas que possibilitem aos supervisores escolares investimentos em sua formação continuada sistematicamente, visando oferecer-lhes subsídios que os qualificarão para a construção de sua identidade profissional, fazendo com que, assim, possam realizar, com maior propriedade, as atribuições pertinentes ao cargo que ocupam.

#### *2.1.2.2 As múltiplas atividades desenvolvidas pela supervisão escolar*

Nesta seção são abordadas as múltiplas atividades desempenhadas pelos supervisores escolares. Sobre elas, diferentes autores discutem acerca da descaracterização da função e da falta de identidade do profissional. Dessa forma, a formação continuada dos docentes é deixada para segundo plano em função das emergências do cotidiano.

Conforme apontando no primeiro capítulo, uma das principais incumbências do supervisor escolar é a formação continuada, mas há consenso entre autores quando discutem os desafios em relação à identidade desse profissional. São inúmeras as atribuições dadas ao supervisor, o que possibilita uma sobrecarga de demanda de atividades em sua rotina. Para exemplificar essa situação, Almeida e Placco (2006) relatam a rotina de uma coordenadora em uma manhã qualquer:

Um dia normal de aula se inicia. A coordenadora chega à escola com entusiasmo para elaborar a agenda da semana. Passa inicialmente pela sala dos professores para desejar a eles um bom dia de trabalho. Logo ao entrar, recebe a notícia de que o professor de Língua Portuguesa vai faltar. Consulta o horário e verifica que ele daria todas as aulas naquele dia. Não pode deixar os

alunos sem aula. Imediatamente, verifica se há professores com “janela” e tenta arrumar as substituições. Na primeira aula, ela mesma entra na classe e conversa com os alunos sobre o trimestre que passou, aproveita para fazer um levantamento das dificuldades que encontraram, já tendo em mente o conselho de classe que se aproxima. Na segunda aula, precisará atender um pai de aluno que havia marcado horário no dia anterior. Enquanto aguarda o pai, que está atrasado, seleciona um texto para os professores lerem e discutirem no próximo encontro. Neste ano, estão revendo o projeto pedagógico e necessitam, enquanto coletivo escolar, refletir diferentes teorias de ensino e seus pressupostos. Escolhe um texto que trata de uma dessas teorias. Quando houver tempo, pretende discutir com a outra orientadora se o texto está apropriado ou não e planejar com ela uma dinâmica para estimular a discussão. O pai chega, é atendido, e em seguida um grupo de alunos a procura com algumas reclamações sobre uma prova. Ela pergunta se já haviam conversado com a professora e os orienta que devem sempre procurar primeiro a professora antes de trazer o problema para a coordenação. Em seguida, chama a professora de Matemática para conversar com a necessidade de variar suas estratégias de aula para conseguir que os alunos tenham um melhor aproveitamento. A coordenadora tem acompanhado essa professora, que é nova na escola. Conversam sobre a rotina da aula e sobre diversas possibilidades de variação. A professora sai da sala em busca de desafios que possam enriquecer a fixação do conteúdo. Final da manhã (ALMEIDA; PLACCO, 2006, p. 16).

O relato de tal rotina demonstra uma série de atividades realizadas de forma improvisada, sem um planejamento ou sistematização do trabalho do supervisor. No entanto, evidencia, também, a quantidade de saberes que o profissional deve mobilizar para atender às demandas que fazem parte das emergências do cotidiano escolar. O caso demonstrado pelas autoras não foge à realidade de muitas escolas brasileiras. As diversas atribuições dadas a esse profissional caminham na contramão do que se espera dele como coordenador dos processos pedagógicos da escola.

Conforme descrito no capítulo 1, o supervisor escolar é responsável por uma série de atividades que permeiam o cotidiano escolar. Almeida e Placco (2006) destacam:

Suas atividades incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar quanto à formação e o acompanhamento do professor, assim como o atendimento a alunos e pais. Ao desempenhar suas funções, o coordenador busca, em última instância, contribuir para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, o que exige a mobilização de uma série de saberes (ALMEIDA; PLACCO, 2006, p. 17).

Nesse sentido, em meio a uma série de atribuições, o supervisor acaba por não priorizar as ações de formação continuada dos professores no horário de trabalho, conforme prevê a legislação do estado de Rondônia. Além das emergências do cotidiano, como a falta de professores e o atendimento a pais e alunos, o supervisor também é o responsável por alimentar

e acompanhar o diário eletrônico dos professores, o que demanda boa parte de seu tempo de trabalho. Em meio a tantos afazeres, o supervisor exerce as mais variadas funções na escola, as quais não o identificam como profissional responsável pela mediação do PPP da Escola e das Formações Continuadas, uma vez que tais atividades não conseguem ser priorizadas em suas ações.

Conforme já destacado, a precariedade da formação inicial e continuada e as diversas funções desempenhadas pelo supervisor escolar, pouco contribuem para a construção de sua identidade profissional. Diante desses desafios, como o supervisor escolar pode construir sua identidade profissional?

Esse questionamento permite refletir sobre as Políticas Públicas que pouco investem na formação desse profissional importante na mediação dos processos educacionais. A implementação dessas Políticas, que vão desde a formação inicial e continuada até a questão salarial, pode deixar mais claro qual é o papel que o supervisor deve desempenhar e, assim, fazer com que ele saia da condição de ajudante de professores.

Outro aspecto a ser considerado são as redes de ensino garantir, desde a contratação, os conhecimentos necessários para a investidura no cargo. Também adotar políticas de formação continuada a esses profissionais em consonância com o que a função exige, dando-lhes condições de trabalhos para que sua atuação seja clara e com qualidade.

Além disso, as unidades escolares precisam compreender qual é o verdadeiro papel deste profissional, permitindo-lhe atuar nesta área. Ocorre que em algumas escolas, não há cultura de formação continuada sistemática, deixando o tempo destinado à formação totalmente livre aos professores, e em alguns casos, sendo desperdiçado.

Entretanto, a construção da identidade do supervisor escolar está relacionada a sua atuação enquanto formador dos professores mediatizados pelo PPP da Escola. É nesta articulação que se podem proporcionar reflexões/ações que objetivam tratar os desafios que o processo de ensino e aprendizagem demanda. Além disso, essa formação contribui de forma direta para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes melhorar suas práticas pedagógicas.

### *2.1.2.3 A cultura organizacional da Escola em relação à formação continuada*

Nesta seção é discutida como a cultura organizacional da escola pode influenciar a mobilização para a formação continuada e ainda relacionar os preceitos de gestão democrática,

principalmente, no que diz respeito às decisões acerca das formações ocorridas nas escolas, destacando a importância de os docentes participarem do processo.

A cultura organizacional de uma instituição pode dizer muito sobre como ela gerencia as atividades e as pessoas que dela fazem parte. Esse termo transposto da Administração adentra as unidades escolares. Heloisa Lück (2009) apresenta o conceito de cultura organizacional na escola da seguinte forma:

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos (LÜCK, 2009, p. 116).

Dessa maneira, as situações que fazem parte do cotidiano escolar, muitas vezes repletas de hábitos que são praticados sem uma reflexão, podem corroborar para a incorporação de práticas positivas, mas também negativas. No entanto, cabe ao gestor conhecer bem a cultura organizacional da unidade escolar que está gerindo. A esse respeito, Lück (2009) afirma:

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais (LÜCK, 2009, p. 118).

Ainda à luz das análises de Lück, verifica-se que o gestor tem importante responsabilidade em proporcionar reflexões a sua equipe, de modo a analisar suas práticas e hábitos que podem estar arraigados a uma cultura tradicional da escola distante de seus objetivos educacionais. É o caso exemplificado pela autora, quando afirma:

Assim é que pode ser facilmente detectado nas escolas o estabelecimento de privilégios que passam a ser considerados como direitos inquestionáveis, como por exemplo que “as aulas dos primeiros horários são sempre da professora A”, “o professor B não dá aula aos sábados”, “as professoras C, D e E não dão aula para a 1ª. série”, “a 4ª. série é sempre da professora F” e assim por diante (LÜCK, 2009, p. 123).

Diante dessa situação, verifica-se que as práticas adotadas podem não ser as melhores opções para os alunos. São levados em conta os desejos pessoais e não profissionais, situação esta que pode ir na contramão da qualidade esperada.

Especificamente sobre a formação continuada, quando ela não faz parte da cultura organizacional da escola, o professor pode se sentir solitário, pois não conta com o apoio de colegas para troca de experiências, além de não haver o envolvimento de gestores para a mediação de momentos de estudos. É o que afirma Pinto (2011, p. 153): "o pedagogo, ao prestar assistência pedagógica-didática aos professores, está mediando as práticas docentes da sala de aula. Mais do que isso, ele dá visibilidade ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula".

Entretanto, quando a formação continuada faz parte da cultura organizacional da escola, ela pode contribuir com momentos regulares de reflexões sobre as práticas escolares, favorecendo, dessa forma, a construção coletiva, evitando o isolamento e a sobreposição dos desejos pessoais sobre os profissionais. Além disso, podem apresentar maior clareza sobre os objetivos educacionais previstos no PPP da Escola.

#### *2.1.2.4 A participação dos Gestores no fomento e implementação da formação contínua*

Nesta seção é destacada a importância de os gestores se mobilizarem para as formações continuadas ocorridas dentro do espaço escolar, levando em consideração a gestão democrática e o PPP.

A gestão escolar implica na compreensão de que ela também está pautada em teorias, podendo-lhe estas, inclusive, dialogar com o campo da Administração. São muitos os desafios de uma gestão eficaz, mas, conforme Ferreira (s/d), a gestão precisa ser caracterizada pela definição e disseminação dos objetivos de forma eficaz, pela divisão das tarefas de forma adequada, pelo estabelecimento adequado de normas e princípios de funcionamento e pela utilização de um bom sistema de planejamento. Essas quatro particularidades apontadas por Ferreira (s/d) possibilitam relacioná-las a teorias da administração, considerando seus aspectos positivos e, por outro lado, suas limitações quando aplicadas ao campo escolar.

A respeito da "definição e disseminação dos objetivos de forma eficaz", Ferreira (s/d) destaca que, para serem atingidos esses objetivos, faz-se necessário que eles sejam adequados à realidade escolar, considerando o envolvimento dos membros escolares nesse processo. Assim, os interesses individuais e coletivos devem caminhar na mesma direção. Inspirada em Paro, Cervi (2010, p. 143), afirma que "para a transformação social é preciso envolver as

pessoas, é preciso que participem, é preciso conscientizar para promover a transformação da Escola e da Sociedade”. Diante disso, embora não haja como isentar os conflitos dessas relações, a compreensão de que os objetivos devem ser construídos e trabalhados em conjunto é a alternativa mais eficiente para o alcance destes. Dessa forma, são de suma importância a clareza e a disseminação deles, estabelecendo alguns cuidados a fim de não causar o efeito contrário. O gestor, por sua vez, deve, então, acompanhar e fazer os ajustes necessários, envolvendo sempre seus membros.

A outra característica indicada pelo autor refere-se à distribuição de afazeres dos membros de uma Instituição. A forma como ocorrem essas divisões pode contribuir fortemente para os trabalhos desenvolvidos e para o clima organizacional. Se adotada uma divisão de tarefas pautadas na visão burocrática de administração, a qual se limita ao que são descritos em documentos oficiais de uma organização, estaremos diante de um modelo de produção capitalista, em que, segundo Cervi (2010, p. 145), “a racionalização do trabalho tem como objeto central o aumento de eficiência e produtividade com vistas a proporcionar maiores e constantes lucros ao proprietário dos meios de produção. Tal objetivo é obtido por meio da divisão pormenorizada do trabalho.”. Ferreira (s/d) destaca, no mesmo sentido, que a falta de clareza sobre as responsabilidades impacta diretamente na não execução de tarefas ou ainda na duplicidade da realização das mesmas, em função da ausência da comunicação. Ressalta, também, que deve ser evitada a má distribuição de carga de trabalho e que é preciso uma distribuição equânime das responsabilidades.

A terceira característica - “estabelecer um adequado conjunto de normas e princípios de funcionamento” - discute que uma instituição, inevitavelmente, necessita de normas para regular seu funcionamento. Entretanto, o modelo de gestão tradicional e burocrático fundamenta-se na centralização dessas ações, o que inibe a criatividade e a iniciativa de os sujeitos tornarem os processos mais ágeis. Nesse sentido, inspirada em Paro (2002), Cervi afirma:

as conquistas da teoria administrativa poderiam fornecer uma contribuição consistente ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedessem à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. No entanto, o que se verifica nas escolas é a hipertrofia dos meios, representada pelo excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, emperrando o funcionamento das instituições escolares (CERVI, 2010, p. 146).

E a quarta característica refere-se a “manter um bom sistema de planejamento”, pois a “ausência ou a inadequação do processo de planejamento pode causar prejuízos, prejudicando o alcance dos objetivos desejados.” (FERREIRA, s/d, p. 7). Paralelo a isso, Cervi (2010, p. 147) defende que o diretor como gerente

é responsável último da instituição escolar, e como tal, tem que fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino, os quais bombardeiam a unidade escolar com um número enorme de leis, pareceres, resoluções, Portarias e regulamentos que fazem o diretor dedicar grande parte de seu tempo ao atendimento de formalidades burocráticas.

Diante disso, quando o gestor se identifica como gerente, ele se limita a cumprir as determinações de órgãos superiores, formalidades burocráticas, à resolução de problemas de ordem diversas, instala-se em um sistema de dominação e controle do trabalhador. Nesse sentido, é necessário que a especificidade da administração escolar se oponha à administração capitalista. A esse respeito, pautada em Paro (2002) Cervi (2010, p. 147), defende que a administração escolar preocupada com a transformação social deve atentar para a especificidade da instituição de ensino, para a racionalidade social e interna e para a participação coletiva.

Com isso, o planejamento também precisa ser disseminado entre os membros para o maior envolvimento, evitando, desse modo, a limitação das atividades em função das emergências cotidianas, descumprindo a função de articulação nas ações da escola tendo em vista o alcance dos objetivos desejados.

Nessa perspectiva, Coelho e Linhares (2008), à luz de autores como Vallerim (2002) e Lück (1998), destacam algumas funções/estratégias que o gestor deve adotar, a fim de que a gestão se torne de fato participativa.

- Manter os professores informados do que se passa na escola; recolher sua opinião e sua posição;
- Criar uma atmosfera de trabalho, onde a livre expressão dos indivíduos não deve impedir a criação de um conjunto e de um todo positivo;
- Encorajar cada professor a sentir-se membro de pleno direito de uma equipe;
  - Trocar informações importantes (COELHO; LINHARES, 2008, p. 2).

É possível verificar que essa não é uma tarefa tão simples. O processo de decisão coletiva demanda mais tempo e compreensão, essa forma de liderança é a mais assertiva atualmente, entretanto, ela somente será possível se os agentes envolvidos estiverem dispostos

a mudanças. Afinal, “não haverá democracia sem a participação” (COELHO; LINHARES, 2008, p. 4).

Assim, os momentos de formação devem proporcionar reflexões propiciando a reflexão sobre as ações da escola, situação esta que não pode ser realizada no isolamento e, portanto, exige um trabalho coletivo quanto à formação contínua, podendo, inclusive, contar com parcerias como universidades, sindicatos e/ou outras instituições. Corroborando com essa ideia, Bruno, Almeida e Christov (2012) afirmam que:

a formação contínua de educadores que atuam na escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, se área, cursos e períodos), encará-las como valor e condições básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos (BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2012, p. 12).

Quando a formação é pensada coletivamente, inclusive com a participação de professores e técnicos, evita-se que os temas discutidos não se remetam a ideias e/ou juízos que a gestão faz do trabalho docente. Para que a formação tenha o efeito necessário de transformação da prática, é essencial que os envolvidos apontem quais são suas dificuldades. Assim, um diagnóstico pode ser um aliado importante nesse processo inicial. Conforme destacado por Pinto (2011),

O pedagogo pode promover reuniões sistemáticas com esses profissionais para ouvi-los e orientá-los. Frequentemente, eles observam atitudes dos alunos em espaços escolares que nem professores e pedagogos observam. Em grupo, podem estabelecer ações coletivas comuns no campo de formação de atitudes e valores junto aos alunos. Esse é um trabalho que deve estar previsto e articulado ao projeto político-pedagógico da escola (PINTO, 2011, p. 165).

Por fim, o gestor deve ser o maior articulador das ações pedagógicas, uma vez que essa dimensão é a que mobiliza as demais dimensões. Portanto, tal tarefa não deve ser delegada à supervisão e/ou à orientação escolar. Pelo contrário, isso significa, a partir de uma concepção democrática, buscar, junto à equipe, a melhor solução para as necessidades dos docentes.

Diante dos embasamentos teóricos expostos até aqui, na próxima seção, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa. Eles tratam do caminho percorrido neste estudo objetivando explicar a situação-problema diagnosticada.

## 2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de coletar os dados necessários à análise deste estudo e responder a problemática proposta inicialmente, é apresentada, nesta seção, o percurso metodológico utilizado para subsidiar o alcance do objetivo da dissertação. Esta pesquisa busca analisar como são realizadas as formações continuadas e compreender o papel do supervisor escolar no que se refere à formação continuada dos professores, em oito escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Cacoal.

Faz-se necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada em dois momentos. Para o primeiro capítulo houve a realização da análise documental dos PPP e dos planos de ação dos supervisores, com o intuito de coletar evidências para o problema de pesquisa. Em um segundo momento, a partir de bibliografias e pesquisa de campo, houve o aprofundamento das características que compõem o referido estudo e a busca por elementos que auxiliaram na construção do plano de ação.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a pesquisa se configura como um estudo de caso e tem por finalidade verificar como são realizadas as formações continuadas nas escolas - de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da CRE de Cacoal/Rondônia. De acordo com André (2013, p. 97, grifos do autor),

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**.

Com o caso de gestão a ser investigado, pretende-se, ainda, compartilhar minha experiência, com formação em supervisão escolar, enquanto funcionária da Coordenadoria Regional de Educação de Cacoal, descrevendo essa realidade. Para tanto, é utilizada a abordagem qualitativa que se fundamenta “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” como nos informa André (2013, p. 97).

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram, então, análise documental para a coleta de evidências, pesquisa bibliográfica visando ao aprofundamento teórico e, para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com os supervisores e aplicação de questionário para gestores e professores.

O aprofundamento bibliográfico serviu para discutir e analisar os dados coletados. Sendo assim, para subsidiar teoricamente este estudo de caso, foram elencados três eixos descritos no início do capítulo dois, que exigiram da pesquisadora o estudo de autores que fundamentassem e apresentassem argumentos contrários ou não à temática pesquisada.

O primeiro eixo de pesquisa destacou como a formação continuada realizada na escola pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. Os autores que subsidiaram esta pesquisa foram: Rosa (2004), Bruno, Almeida e Christov (2012), Candau (2003) e Day (2001). Estes defendem a formação como um espaço privilegiado de reflexão da prática pedagógica, onde se constrói a identidade profissional dos docentes, possibilitando uma oferta de melhor qualidade de ensino, uma vez que está articulado ao PPP da escola.

O segundo eixo destaca os desafios que o supervisor escolar enfrenta para a realização das formações no contexto escolar. Entre eles, formação inicial precária, ausência de formação continuada para supervisores, além das muitas demandas de trabalho. Nesse sentido, os autores que respaldaram esse eixo foram Almeida e Placco (2006), Pinto (2011) e Lück (2009), além de legislações como a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e o Plano de cargos e carreira do estado de Rondônia, (RONDÔNIA, 2016b). Estes autores consideram o supervisor escolar como o principal responsável pela formação continuada no espaço escolar, no entanto, também apontam os desafios enfrentados pelo profissional diante das necessidades do cotidiano escolar.

Já o terceiro eixo trouxe à tona a gestão democrática como elemento fundamental para o encaminhamento e para a realização das formações no contexto escolar. Os autores consultados foram Ferreira (s/d), Coelho e Linhares (2008) e Bruno, Almeida e Christov (2012). Eles reforçam a atuação do gestor como o responsável por mobilizar as pessoas de forma democrática, fazendo com que as decisões e os momentos de formação sejam realizados de forma a contemplar uma construção coletiva de objetivos e estratégias.

Na pesquisa de campo, os procedimentos utilizados para a coleta de dados têm a finalidade de fornecer subsídios para diagnósticos, análises e propor ações com o propósito de minimizar o problema diagnosticado, ou seja, de fornecer subsídios para o PAE. Dessa maneira, para a viabilização deste estudo de caso, utilizou-se como meios para esta pesquisa os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com os supervisores das escolas pesquisadas, totalizando oito supervisores; questionário para três docentes de cada escola, totalizando 24 professores; questionário para um gestor de cada escola, totalizando oito diretores.

A realização de entrevista semiestruturada vai ao encontro do que André (2013, p. 100, grifo do autor) afirma: “No estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, **a entrevista** se impõe como uma das vias

principais.”. Com a utilização desse instrumental, foi possível, a partir de um roteiro semiestruturado, permitir ao supervisor maior flexibilidade em suas respostas, além de explorar outras questões que poderiam surgir durante o diálogo, objetivando coletar de forma mais qualitativa os dados necessários. O objetivo do instrumento escolhido é, portanto, identificar e entender de que forma são conduzidas as formações no contexto escolar e qual o papel da supervisão nesse processo. Conforme aponta Duarte,

[...] se forem bem realizadas, elas [as entrevistas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

O questionário corresponde a uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Os questionários elaborados neste estudo foram destinados aos oito gestores das escolas pesquisadas e a três professores que atuam no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo um do 1º ano, um do 3º ano e um do 5º ano. No caso das Escolas que não ofertam mais o 1º ano em razão do reordenamento, será contemplado o professor que atua na turma consequente, ao 1º ano. Esta escolha se deu para garantir que professores de diferentes anos participem da pesquisa, possibilitando uma maior diversidade na coleta de dados.

O objetivo do questionário para os gestores é coletar informações de como o diretor viabiliza e incentiva a formação continuada dentro da escola, se há uma cultura organizacional voltada para esse trabalho e se os preceitos da democracia prevalecem nos momentos de tomada de decisão acerca das formações.

Para os docentes, o questionário buscou verificar como são conduzidas as formações continuadas, se eles participam do processo de decisão e quais as contribuições destas para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

As informações coletadas nos questionários dos docentes e dos gestores foram analisadas juntamente com a entrevista realizada com a Supervisão escolar. Por conseguinte, esses dados foram confrontados com os autores que tratam das temáticas indicadas na pesquisa bibliográfica, a fim de subsidiar a proposição do PAE.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS: A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Para analisar como as formações são implementadas nas unidades escolares de Cacoal, foram realizadas entrevistas com as supervisoras e aplicados questionários para os gestores das oito escolas pesquisadas. As entrevistas com os supervisores buscaram responder os questionamentos acerca de como a supervisão mobiliza das formações no espaço escolar. O questionário com os gestores visou buscar a compreensão do gestor em relação às formações ocorridas na escola, bem como analisar sua participação nesse processo.

Cabe destacar que foram entrevistadas as oito supervisoras previstas na metodologia desta pesquisa entre os dias 19 a 26 de março de 2018. Para a apresentação e análise dos dados esses atores são identificados de acordo com suas escolas, por exemplo: Escola A “Supervisora A”, escola B “Supervisora B” e assim sucessivamente até concluir com a escola H.

Em relação aos questionários dos gestores foram devolvidos apenas cinco, dos oito encaminhados. O questionário foi encaminhado via e-mail, e mesmo com insistência por meio de contatos telefônicos pelo aplicativo *WhatsApp*, três encaminhamentos de e-mails e conversas informais pessoalmente, nas quais foram solicitados encontros para possíveis dúvidas em relação ao preenchimento, os três gestores não se negaram a responder, mas, não foram obtidos os devidos retornos. Para a apresentação e análise dos dados, os gestores também são identificados conforme a nomenclatura das escolas, sendo assim descritos: Escola A, “Gestor A”, escola B, “Gestor B” e assim sucessivamente até a escola H. Salienta-se, mais uma vez, que os gestores das escolas D, F e G não responderam a pesquisa.

Ainda na pesquisa de campo, foram selecionados três professores, que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de cada escola pesquisada, para responderem o questionário. Desse grupo foi obtido total retorno. Ou seja, 24 professores responderam ao questionário. O critério de escolha desses professores se deu da seguinte forma: um professor que atua em sala de aula no 1º ano, um de 3º ano e um de 5º ano da referida etapa. A justificativa para a escolha foi selecionar professores que atuam em turmas diferentes, portanto, um no início, outro na metade e outro no final das turmas pertencentes aos anos iniciais. Para melhor compreensão, a identificação dos professores é realizada utilizando a seguinte nomenclatura: para os professores da escola A, Professor A1, Professor A2, Professor A3, para os professores da escola B, Professor B1, B2 e B3, e assim sucessivamente para todos.

Nesta seção, são apresentados os dados coletados, os quais pretendem demonstrar os perfis dos supervisores, gestores e professores, bem como analisar como as formações vêm ocorrendo nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 2.3.1 Perfil dos atores pesquisados

Analisar o perfil dos atores possibilita compreender as experiências que eles percorreram ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica, as quais permitem identificar quem são esses sujeitos, subsidiando a compreensão dos dados do estudo. O Quadro 13 apresenta a formação acadêmica dos cinco gestores que responderam ao questionário.

**Quadro 13 - Formação acadêmica dos gestores**

Sujeitos	Formação inicial	Pós-graduação lato sensu (especialização)
Gestor A	Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar	Ensino Infantil e Anos Iniciais; Coordenação Pedagógica
Gestor B	Pedagogia com habilitação em gestão	Gestão Escolar, Psicopedagogia, EJA, Metodologia e Didática do Ensino Superior.
Gestor C	Pedagogia com habilitação em orientação escolar	Em Psicopedagogia e em Gestão Escolar
Gestor E	Educação física	Educação Inclusiva, Metodologia do Ensino e Gestão Escolar
Gestor H	Pedagogia com habilitação em anos iniciais.	Metodologia em Matemática e Língua Portuguesa e séries iniciais

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se que quatro gestores têm formação em Pedagogia e apenas um possui formação inicial em Educação Física. Todos eles possuem pós-graduação *lato-sensu*, sendo que os gestores da Escola H e da Escola A não possuem especialização em gestão escolar. O gestor da escola A é o único que está concluindo uma pós-graduação *stricto sensu* fora do país.

No estado de Rondônia ainda é escassa a formação *stricto sensu*, sendo visível nos dados dos gestores esta realidade. A oferta de *stricto sensu* só ocorre na universidade federal e somente na modalidade presencial. Sendo assim, as pessoas que residem no interior precisam se deslocar semanalmente para Porto Velho. No caso de Cacoal, essa distância corresponde a 479 quilômetros, dificultando, assim, a manutenção do trabalho e dos estudos concomitantes. Além disso, o número de oferta de vagas é reduzido. São apenas 20 vagas anuais para o mestrado acadêmico em educação, por exemplo. Dessa forma, alguns educadores arriscam mestrados fora do país, como no Paraguai, mas, dificilmente, depois de concluído, conseguem a validação do mesmo no Brasil.

A pesquisa apontou que a experiência dos gestores nas respectivas escolas ultrapassa cinco anos, o que demonstra que eles já possuem familiaridade com comunidade escolar em que atuam. O Quadro 14 apresenta mais detalhadamente outras questões relacionadas ao perfil, tais como vínculo e tempo de atuação na escola e na gestão.

**Quadro 14 - Vínculo, tempo de atuação na escola e na gestão da escola**

<b>Sujeitos</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Tempo que atua na gestão da escola</b>
Gestor A	Estatutário	Entre 05 e 08 anos	Menos de 01 ano
Gestor B	Estatutário	Mais de 11 anos.	Menos de 01 ano
Gestor C	Estatutário	Entre 08 e 11 anos	Entre 08 e 11 anos
Gestor E	Estatutário	Entre 05 e 08 anos	Entre 05 e 08 anos
Gestor H	Estatutário	Mais de 11 anos.	Entre 02 e 05 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No que se refere ao tempo em que estão na gestão da escola, dois gestores possuem menos de um ano de atuação, enquanto os demais possuem dois anos, ou mais, de atuação. O gestor C é o único, entre os pesquisados que possui entre oito e onze anos de atuação, tanto na escola quanto na gestão.

De forma geral, verifica-se que todos os pesquisados têm mais de cinco anos de atuação na escola. Além disso, a formação inicial e continuada destes perpassa o campo da pedagogia, o que nos permite compreender que tanto a experiência quanto a formação dos gestores vão ao encontro da etapa de ensino atendidas pelas respectivas escolas.

Já os dados de perfil dos supervisores revelam que todos os entrevistados possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação lato sensu. Também apontam experiências na supervisão acima de seis anos, conforme Quadro 15, a seguir:

**Quadro 15 - Informações sobre trajetória acadêmica e profissional dos supervisores**

<b>Sujeitos</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na supervisão</b>	<b>Tempo de atuação na supervisão desta escola</b>
Superv. A	Letras e Pedagogia. Pós-graduação em: Alfabetização, pré-escolar e primeira série. Língua Portuguesa e Docência no ensino superior (em andamento); MBA e Mestrado sem conclusão.	12 anos, sendo 04 na orientação.	01 ano
Superv. B	Pedagogia. Pós-graduação em: Didática, Supervisão Escolar e Gestão.	21 anos	Mais de 10 anos

Superv. C	Pedagogia com habilitação em supervisão escolar e pós-graduação em Gestão Orientação e Supervisão.	Mais de 25 anos	07 anos
Superv. D	Pedagogia com habilitação em Supervisão e pós em Psicopedagogia e Gestão Escolar	11 anos	Quase 03 anos.
Superv. E	Pedagogia com pós em Psicopedagogia e Supervisão Escolar.	08 anos	04 anos
Superv. F	Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão e pós-graduada em Visão Interdisciplinar e Coordenação pedagógica.	18 anos	13 anos
Superv. G	Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pós-graduação em Educação e Gestão Ambiental.	06 anos	06 anos
Superv. H	Pedagogia com habilitação em supervisão e pós-graduada em Visão Interdisciplinar.	11 anos	Quase 10 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A importância em se destacar a trajetória acadêmica e profissional dos respondentes se dá em razão da busca pela compreensão acerca da atuação deste profissional em relação às questões pedagógicas da escola, principalmente, quanto à formação continuada dos docentes haja vista que alguns supervisores se sentem inseguros em mediar as formações, talvez pela pouca experiência no campo educacional, ou ainda, por ser “novo” na respectiva escola.

No que tange ao perfil dos professores, verificou-se que 23 dentre os 24 respondentes apresentam formação adequada a sua área de atuação, com exceção de apenas um professor, cuja formação é em Letras, curso este que privilegia o ensino a crianças a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa. Talvez a justificativa para manter uma pessoa que não é habilitada na área, na respectiva turma, seja a falta de professores. O Quadro 16 apresenta de forma detalhada a formação inicial, continuada e o tempo de docência de cada um dos professores pesquisados:

#### **Quadro 16 - Formação acadêmica e experiência docente dos professores pesquisados**

<b>Sujeitos</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de docência na escola</b>
Professor A1	Normal Superior	Gestão escolar e Psicopedagogia Clínica e Institucional	23 anos	02 anos
Professor A2	Pedagogia Anos iniciais	Metodologia de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais	30 anos	04 meses
Professor A3	Pedagogia Anos iniciais	Sim, mas não especifica qual.	Mais de 11 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor B1	Pedagogia Anos iniciais	Visão interdisciplinar	Mais de 11 anos	Entre 08 e 11 anos

Professor B2	Letras	Educação ambiental	28 anos	Menos de 01 ano
Professor B3	Pedagogia Anos iniciais	Psicopedagogia	Entre 08 e 11 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor C1	Pedagogia	Metodologia e didática no ensino superior; Gestão escolar	21 anos	15 anos
Professor C2	Pedagogia – Supervisão	Visão interdisciplinar	29 anos	Entre 05 e 08 anos
Professor C3	Pedagogia Anos iniciais	Gestão escolar	21 anos	Entre 08 e 11 anos
Professor D1	Pedagogia Anos iniciais	Gestão escolar	Entre 05 e 08 anos	Entre 05 e 08 anos
Professor D2	Pedagogia	Cursando gestão pública	Entre 05 e 08 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor D3	Pedagogia Anos iniciais	Educação Matemática	19 anos	13 anos
Professor E1	Normal superior	Educação infantil com ênfase na alfabetização	Entre 08 e 11 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor E2	Normal superior	Psicopedagogia	Entre 08 e 11 anos	Entre 08 e 11 anos
Professor E3	Pedagogia Anos iniciais	Orientação e Supervisão	Entre 08 e 11 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor F1	Pedagogia Anos iniciais	Linguística e Psicopedagogia	22 anos	12 anos
Professor F2	Pedagogia Anos iniciais	Gestão escolar	15 anos	Entre 05 e 08 anos
Professor F3	Pedagogia Anos iniciais	Gestão e psicopedagogia	32 anos	17 anos
Professor G1	Pedagogia Anos iniciais	Não tem pós-graduação	Entre 05 e 08 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor G2	Pedagogia Anos iniciais	Gestão escolar e EJA	16 anos	Entre 02 e 05 anos
Professor G3	Pedagogia	Visão interdisciplinar	14 anos	Mais de 11 anos
Professor H1	Pedagogia	Gestão escolar	20 anos	Menos de 01 ano
Professor H2	Pedagogia	Docência no ensino superior	Entre 05 e 08 anos	Entre 05 e 08 anos
Professor H3	Pedagogia Anos iniciais	Psicopedagogia	16 anos	Entre 08 e 11 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De forma geral, a maioria dos professores encontra-se dentro do esperado para atuação no cargo, o que aparenta ser algo positivo, visto que a formação pode ser considerada um determinante para a oferta da qualidade dos serviços prestados.

Analisa-se que, majoritariamente, os docentes possuem pós-graduação em Gestão e Psicopedagogia. Isso se deve pela oferta de especializações presenciais na região, por parte das faculdades particulares. Dentre as áreas voltadas para a educação, há a prevalência dessas duas subáreas. Verificou-se que dos 24 professores pesquisados, apenas um deles não possui pós-graduação *lato sensu*. Os demais professores possuem especialização em diferentes áreas, sendo que cinco acumulam duas especializações, conforme exposto no Quadro 16.

Em relação à experiência na docência, visualiza-se que todos os professores respondentes possuem mais de cinco anos de atuação docente, inclusive quatro destes apresentam 25 anos ou mais de trabalho, possivelmente, em fase de aguardo de aposentadoria.

Ainda em relação ao perfil dos professores que fizeram parte da pesquisa, cabe salientar que apenas um professor assinalou a alternativa correspondente à formação *stricto sensu*, colocando a observação de que está cursando mestrado *stricto sensu* em Ciências da Educação. Entretanto, não especifica a instituição em que realiza o curso.

Constatou-se que a formação dos professores e o tempo de atuação apresentado por eles podem ser consideradas adequadas ao que se espera para uma boa atuação em sala de aula. Situação que não descarta a realização da formação continuada no espaço escolar.

### 2.3.2 A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes

Ao analisar os dados coletados no questionário aplicado aos gestores, especialmente, sobre as nove horas destinadas à formação e/ou atividades independentes, verificou-se que quase todos os gestores respondentes deixam a critério dos supervisores a incumbência da formação continuada em serviço. Informam, ainda, que tais formações ocorrem semanalmente.

Como exceção, o Gestor C afirma que deixa a critério dos professores a organização das 09 horas destinada à capacitação do profissional escolar. No entanto, quando questionados sobre quantas reuniões e formações são realizadas durante o ano letivo, os diretores forneceram dados, mencionados no Quadro 17, que podem contradizer tais informações. São elas:

**Quadro 17 - Frequência de reuniões e formações ocorridas nas escolas**

Sujeitos	Quantas reuniões com os professores são realizadas durante o ano letivo?	Com que frequência ocorrem as formações continuadas na escola?
Gestor A	Semanalmente	Semanalmente
Gestor B	Bimestralmente	Semestralmente
Gestor C	Mensalmente	Semestralmente
Gestor E	Bimestralmente	Semestralmente
Gestor H	Semanalmente	Mensalmente. Semanalmente a do Pnaic

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Analisa-se que somente o diretor da escola A afirma que mantém a frequência da formação ou reunião semanalmente, tal situação vai de encontro à Lei Complementar nº 887/2016 (RONDÔNIA, 2016b) que prevê horas independentes, as quais são destinadas nove horas semanais para formação e/ou outras atividades pedagógicas. A não utilização dessas horas para a formação pode resultar em espaços ociosos que, possivelmente, são preenchidos apenas

com questões técnicas, tais como preenchimento de dados dos diários, correção de atividades, entre outras da área docente. Embora sejam atividades referentes ao cotidiano escolar, a ausência de espaços para a formação e, sobretudo, a falta de conscientização acerca da necessidade dessa capacitação continuada acabam por enfraquecer as discussões coletivas que poderiam ser realizadas nesses momentos.

Cabe ressaltar, ainda quanto às formações continuadas, que três gestores (Escolas B, C e E) destacam a frequência da formação em período semestral, o que pode não proporcionar reflexões sobre as dificuldades da prática cotidiana. Nesse caso, questiona-se se a oferta da formação em “semestres” poderia levar os professores a se sentirem isolados em suas práticas pedagógicas. Na perspectiva de auxiliar quanto à reflexão acerca desses questionamentos, mobiliza-se o estudo de Day (2001) que afirma:

a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. Por outro lado, as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação de muitos detectores de escolas no sentido de promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas (DAY, 2001, p. 85).

O isolamento dos professores em sua atuação pode levar a práticas que nem sempre favorecem o processo de aprendizagem, visto que é por meio da discussão coletiva que há avanços significativos, construídos nas discussões e trocas de experiências que favorecem esse processo. A ideia de “isolamento” destacada por Day (2001) se encaixa quando os momentos de encontros entre professores ocorrem em períodos distantes, impossibilitando a cultura colegiada e as discussões que envolvem os problemas da comunidade.

Nesse sentido, tal isolamento pode ser minimizado a partir de uma cultura organizacional voltada para o colegiado, objetivando a discussão coletiva e o envolvimento da comunidade. Situação esta que também envolve a participação da gestão nesses momentos e que cria um espaço propício para um projeto de escola pautado nos alicerces de uma gestão democrática. Embora seja esta a realidade almejada nos arcabouços teóricos e na legislação, na prática cotidiana das escolas pesquisadas não é, ainda, o que acontece. O Quadro 18, a seguir, demonstra que nem sempre há uma participação dos gestores nos momentos de formação, principalmente, no que se refere à mediação desses encontros.

**Quadro 18 – Viabilização e responsabilização das formações na escola por parte da gestão**

<b>Sujeitos</b>	<b>Como a gestão viabiliza os momentos de formação?</b>	<b>Por quem são mediadas as formações na escola?</b>
Gestor A	Sempre em conjunto com os demais membros da equipe gestora, planeja e coordena os encontros de formação.	Supervisão
Gestor B	Sempre em conjunto com os demais membros da equipe gestora, planeja e coordena os encontros de formação.	Direção
Gestor C	Sempre em conjunto com os demais membros da equipe gestora, planeja e coordena os encontros de formação.	Supervisão
Gestor E	Designa a coordenação do encontro para a supervisão.	Supervisão
Gestor H	Designa a coordenação do encontro para a supervisão.	Supervisão

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se que os gestores H e E compreendem a formação como uma ação específica da supervisão, o que não se pode afirmar que é uma ideia equivocada, pois, conforme aponta Rosa (2004 p. 142), “O coordenador pedagógico é o responsável pela formação continuada dos professores na escola.”. Porém, quando a questão é analisada com mais profundidade, pode-se considerar, também, o pouco envolvimento dos gestores quando delegam esta atividade exclusivamente aos supervisores. Situação não identificada nas respostas dos gestores C, B e A, dentre os quais afirmam que sempre planejam e coordenam os encontros em conjunto com os demais membros da equipe gestora.

Cabe destacar que o gestor B, embora viabilize a formação juntamente com a equipe gestora, se posiciona como o mediador desses encontros. E, conforme descrito no Quadro 17, pode-se afirmar que o gestor realiza formações semestrais. A supervisora B, que pertence a esta escola, afirma que o diretor participa do planejamento e contribui com muitas ideias, mas quem medeia as formações é a supervisora.

As formações precisam estar também relacionadas às questões sociais, à cultura, a políticas públicas e temas relevantes que envolvem e impactam na escola. Portanto, quando as escolas não dispõem de tempo, ou ainda, não aproveitam o momento para refletir com a equipe sobre tais temáticas, elas podem não estar contribuindo com o desenvolvimento profissional dos seus docentes e, em alguns casos, sendo apenas reprodutora de programas pré-estabelecidos por instituições superiores, impossibilitando o olhar crítico sobre as formações e tornando-se meras repetidoras de programas com metodologias fixas, as quais não exigem o pensar sobre as metodologias de ensino.

Se o desenvolvimento profissional promovido pela escola (orientado por imperativos de implementação de políticas educativas) continuar a ser o único caminho para o desenvolvimento da maior parte dos professores, as oportunidades para estes expandirem a sua profissionalidade serão limitadas (DAY, 2001 p. 216).

Acerca das ideias de Day (2001), a gestora da escola H acrescenta em sua resposta a formação do Pnaic, um programa do Governo Federal que tem, como uma de suas diretrizes, a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essa formação deve ocorrer semanalmente enquanto o programa estiver em vigor, sendo ofertada em espaço externo ao escolar. A gestora H afirma, ainda, no que se refere às formações continuadas promovidas no espaço escolar, que, na escola onde atua, a formação ocorre mensalmente. Contudo, no PPP da instituição, as formações são previstas bimestralmente.

De forma geral, quatro, dentre os cinco gestores pesquisados, afirmam que a formação ocorre semestralmente. Diante desse cenário, cabe o questionamento: as duas formações realizadas durante o ano letivo são suficientes para contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes? A gravidade maior de tal situação parece estar relacionada ao fato de os docentes pouco valorizarem esses momentos, o que pode ser explicado, de certo modo, por fatores diversos como, por exemplo, suas atividades de atender as demandas advindas das questões burocráticas, as greves, a ausência de uma pessoa com perfil formador na escola, ou ainda, a insegurança de lidar com os pensamentos e opiniões dos diferentes docentes.

É válido ressaltar que o desenvolvimento profissional não ocorre somente na escola, mas é neste espaço que as práticas pedagógicas podem ser verdadeiramente discutidas de modo a contemplar as problemáticas pertinentes a uma dada realidade de ensino. É o momento em que os sujeitos podem ser efetivamente ativos na construção da identidade escolar, contrapondo a demanda governamental de formações prontas, com conteúdos pré-estabelecidos e generalizados. Além disso, é na escola que a discussão tende a ser mais eficaz quando consegue atender a regionalidade, a cultura, a sociedade, a política e outros temas que permeiam o contexto de uma comunidade escolar.

Na pesquisa realizada com os supervisores foram identificadas poucas formações ocorridas nas escolas. Constatou-se, também, que não há sistemática nas formações, a exemplo disso, pode-se ilustrar o ciclo de formações realizado em 2016, em que a frequência das formações se deu com uma média de três formações por ano.

Outro aspecto importante a se considerar, tendo em vista as respostas obtidas nas entrevistas, é o fato de haver certo descompasso em relação ao que foi proposto no PPP e o que foi relatado no Plano de Ação das supervisoras nesse mesmo período. Esses dados estão

dispostos no Quadro 3, denominada “Quantitativo de formações previstas no plano de ação da supervisão e PPP das escolas”, e localizada no capítulo 1 deste trabalho.

Constatou-se, segundo os dados coletados, que as formações ocorridas em 2016, permearam temas como Educação especial e Didática. Além disso, foi possível perceber, por meio desse levantamento de informações, que a supervisora nem sempre foi a medidora desses encontros, conforme descrito no Quadro 19, a seguir. Nesse quadro, é possível visualizar as respostas das supervisoras quanto às formações ocorridas em 2016 nas escolas e quanto ao responsável pela mediação desses momentos.

**Quadro 19 - Resultado da entrevista com os supervisores sobre as formações ocorridas em 2016**

<b>Sujeitos</b>	<b>Temas estudados em 2016</b>	<b>Responsável pela mediação das formações</b>
Supervisora A	A supervisora entrevistada não estava na escola no exercício de 2016, mas afirma que todas as formações foram realizadas.	Não informado
Supervisora B	Educação especial e Libras	Supervisor e professor responsável pela sala de AEE na escola
Supervisora C	No ano em análise, não houve nenhuma formação, porque a escola estava em reforma.	Não informado
Supervisora D	Jogos Pedagógicos e oficinas de leitura	Supervisão e Orientação
Supervisora E	Educação especial: Autismo e Legislações	Psicóloga e professora do AEE na escola
Supervisora F	Metodologia e Avaliação	Supervisão
Supervisora G	Informa que fez poucas formações no referido ano, mas que sempre se reúnem para reuniões.	Não informado
Supervisora H	Alega que a formação do Pnaic foi empecilho para a realização das formações, uma vez que, nos horários previstos para as formações, os professores alfabetizadores estavam na formação fora da escola.	Não informado

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se, no Quadro 19, que apenas quatro supervisoras apresentam conhecimento sobre os temas estudados em 2016 e, dentre elas, três se colocam como mediadoras das formações.

Chama a atenção, neste caso, quando a Supervisora H delega essa responsabilidade da formação interna ao Pnaic “os professores alfabetizadores estavam no Pnaic, foi visto alguma coisa meio de leve, mas foi trabalhado então. Não ficou totalmente sem trabalhar, não foi trabalhado na formação, mas no Pnaic foi”. (SUPERVISORA H, 2018). Diante dessa assertiva, pergunta-se se o que foi discutido na formação fora da escola realmente contemplava as dúvidas e/ou dificuldades dos professores da escola. E os demais professores que não participaram do

Pnaic ficaram sem formação? Tal pergunta se faz necessária, pois a formação do Pnaic é específica para os professores alfabetizadores (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental).

A segunda questão que se destaca é o depoimento da Supervisora E, em que a profissional designa a responsabilidade de formação a outros profissionais (psicólogos e professores especializados), sem demonstrar interesse quanto ao envolvimento no planejamento dessa formação, “a sala do AEE, que elas também nos ajudam bastante nas palestras, convidar alguém da CRE ou do Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal (Cernic), entramos em parceria com eles, do tema autismo” (SUPERVISORA E, 2018).

As parcerias para as formações ocorridas na escola podem ser consideradas uma estratégia interessante para se discutir assuntos, os quais não se tem conhecimento profundo. Porém, esse tipo de parceria deve acontecer de forma planejada com um representante da escola, preferencialmente, o supervisor escolar, ou quem conhece bem a comunidade e sabe o que os professores precisam para determinado momento.

A prática de convidar palestrantes externos é válida e comumente utilizada por muitos gestores, mas não pode ser a única forma de mobilização para a formação, pois a presença de um membro externo pode inibir discussões que são pontuais da escola. Portanto, estes convites devem ser entendidos como um início ou extensão de um diálogo, e não um fim em si mesmo, apenas para cumprir protocolo ou eximir-se da responsabilidade pela mediação das formações.

No que tange às temáticas das formações, verifica-se que duas das escolas ressaltam a educação especial, o que demonstra que os professores sentem dificuldades em lidar com as diferenças em sala de aula. Sabe-se que quando a sala abriga crianças com deficiências ou necessidades especiais, há muitas dúvidas sobre como trabalhar com as especificidades do aluno com necessidades diferenciadas e, de forma concomitante, dar conta da aprendizagem das demais crianças em sala de aula.

No questionário aplicado aos docentes, o tema “desenvolvimento profissional” foi um dos itens avaliados. Nele, buscou-se compreender se a formação continuada ofertada pela escola contribui para a construção de sua identidade profissional. Foi observado que, dos 24 professores, 16 concordam que as formações “muito contribuem” para seu desenvolvimento profissional, sete afirmam que elas “contribuem em parte” e, apenas um afirma que “pouco contribuem”. Ao realizar uma análise mais profunda, chama a atenção que os três respondentes da Escola C assinalaram esta mesma opção. Os três representantes acreditam que as formações contribuem em parte, o que gera questionamento sobre como estão sendo ofertadas estas formações e o que os deixa insatisfeitos. É necessário ter em vista que se tratam de professores estão na profissão há mais de 20 anos e atuam na escola há mais de cinco anos.

Outro ponto de destaque é o caso da Escola A, em que somente um professor marcou “pouco contribuem” enquanto os demais assinalaram “muito contribuem”. Nesse caso, o professor A, que assinalou esta alternativa, está há dois anos na escola e já tem 23 anos de carreira profissional. Verifica-se que, em relação aos demais, este poderia ser considerado “novato” na escola. Cabe refletir diante do cenário apresentado pelo questionário, que respostas positivas nem sempre sugerem sucesso, assim como respostas negativas não podem ser garantia de fidedignidade do que realmente ocorre nas relações e nos espaços escolares. Entretanto, esses dados apontam que há uma fragilidade a ser resolvida, necessitando de aprofundamento na investigação para sugerir uma conclusão.

Quando questionados sobre as metodologias empregadas nas formações, percebe-se que são aplicados diferentes procedimentos nos encontros. Verificou-se que 14 professores afirmaram que há uma variação nas metodologias, mesclando entre estudo de caso, debates, sessão de estudos, apresentação expositiva, mesa redonda, entre outros. Apenas cinco professores afirmam que somente são utilizados sessão de estudos. Somente na escola H, entretanto, verificou-se esse consenso. Na escola A, houve consenso em relação ao uso do debate como metodologia, acrescida de apresentação expositiva.

Apenas um professor (Professor C1) assinalou a alternativa somente “apresentação expositiva” o que destoa dos demais colegas respondentes da mesma escola, que afirmaram a utilização de diversas metodologias.

Cabe destacar também o professor E3 que assinalou a alternativa em que somente se utiliza “estudo de caso” como metodologia, entretanto, seu colega E2 assinalou “sessão de estudos”, enquanto que o E1 assinalou “debates, sessão de estudos e apresentação expositiva”. Neste caso poderia haver uma não compreensão acerca dos conceitos das metodologias, uma vez que, o estudo de caso implica também em estudos, embora haja diferenciação na contextualização deste.

De forma geral, verificou-se que há uma diversificação nas metodologias empregadas nas formações. Situação esta que pode proporcionar mais vivacidade nos encontros uma vez que pode favorecer a participação da coletividade nas discussões. Nesse sentido, a valorização destes encontros possibilita construções e reflexões sobre a prática e podem contribuir para a construção de sua identidade profissional.

No que se refere à frequência em que ocorrem as formações foram obtidos os resultados destacados no Quadro 20, a seguir:

**Quadro 20 - Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que ocorrem as formações na escola**

<b>Frequência das formações</b>	<b>Professores</b>	<b>Nº de professores</b>
Semanalmente	A2, A3, B1	3
Quinzenalmente	C2, C3, D1, D2, D3,	5
Mensalmente	G2, H1	2
Bimestralmente	C1, F1, F2, F3	4
Semestralmente	A1, E1, E2, E3, G1, G3	6
Anualmente	H2	1
Semanalmente, bimestralmente e anualmente	B2	1
Semanalmente, anualmente	B3	1
Não respondeu esta questão	H3	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Conforme apontado no Quadro 20, analisou-se nas respostas dos professores que houve consenso total de informações em relação à frequência que estas formações ocorrem nas escolas D, E e F. Verifica-se que os professores das escolas A, B, C e G houve um consenso parcial, em que ao menos duas respostas foram iguais. Diferentemente do que ocorreu na escola H, em que não houve concordância entre as respostas, inclusive um dos professores não respondeu a referida questão.

Analisa-se que a periodicidade das formações causa preocupação quando implementadas em períodos longos como semestral e anualmente, isto porque a constância da oferta destes espaços de formação pode possibilitar a partilha de vivências, nas quais nem sempre são oportunizadas aos educadores, e que em algumas situações, sentem-se solitários diante das dificuldades. Corroborando com esta ideia, Almeida e Placco destacam:

Os programas e os espaços de formação continuada emergem como oportunidade de construção, reflexão e partilha de saberes e vivências, pois em sua ação os educadores experimentam sentimentos como medo, impotência e desânimo diante da multiplicidade de dificuldades cuja superação encontra entraves de origem tanto interna quanto externa à escola. A solidão que atravessa e é atravessada por sentimentos vem confirmar a importância de o coordenador pedagógico valorizar os saberes, as crenças, as histórias pessoais e os sentimentos desses atores (ALMEIDA; PLACCO, 2006, p. 106).

Nesse sentido, valorizar os saberes dos docentes é uma tarefa importante por parte dos supervisores escolares, a qual pode ser articulada por meio das formações que ocorrem na escola, possibilitando a participação de todos, no sentido de apreciar essas práticas, para não se

tornarem isoladas e sem significância ao processo educacional. Para tal, os gestores também têm papel fundamental nesse processo a fim de incentivar e possibilitar meios para que estes encontros ocorram de forma sistemática, refletiva e produtiva.

### 2.3.3 As dificuldades da Supervisão Escolar acerca da implementação das formações continuadas nas unidades escolares

Ao relacionar cultura organizacional com formação continuada legitima-se a ideia de que a formação faz, ou deveria fazer, parte do cotidiano escolar. Esta permitiria certa rotina em se discutir os assuntos educacionais na coletividade. No entanto, quando se analisa a frequência em que as formações ocorrem nas escolas pesquisadas, deparou-se com a contrariedade dessa ideia, conforme apontado na seção 2.3.2 deste capítulo.

Quando analisadas as respostas dos gestores, em relação à receptividade dos docentes para com as formações, verifica-se que de forma geral há grande participação, conforme descrito no Quadro 21:

**Quadro 21 - Receptividade e acompanhamento das formações continuadas na escola**

Sujeitos	Qual a receptividade do corpo docente para as formações?	Há acompanhamento, por parte da gestão, dos temas abordados nas formações continuadas após sua realização?
Gestor H	Todos participam	Sempre.
Gestor E	Todos participam	Às vezes
Gestor C	Todos participam	Às vezes
Gestor B	Apenas alguns não participam	Sempre
Gestor A	Ninguém participa.	Sempre

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ressalta-se o caso do Gestor A que assinalou a resposta “ninguém participa”, da qual possivelmente, se acredita, que houve equívoco ao responder, uma vez que as demais respostas contrariam esta questão.

Caberia também uma reflexão “Em que nível esta participação é voluntária ou satisfatória por parte dos professores?” A cultura organizacional também pode apresentar aspectos negativos, de imposição/submissão, por exemplo, e o fato de todos participarem, não poderia ser considerado em algumas situações, algo favorável ao processo de desenvolvimento profissional e educacional. Nesse sentido, cabe ao gestor mobilizar sua comunidade para reflexões constantes, de modo que estas caminhem ao encontro dos objetivos educacionais propostos no PPP da Escola e também corroborem com o desenvolvimento profissional dos docentes, conforme destacado por Lück.

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais (LÜCK, 2009, p. 118).

Ainda quando questionado aos diretores sobre o acompanhamento da gestão dos temas trabalhados nas formações, verifica-se que dois gestores respondem “às vezes”, o que talvez, pudesse demonstrar a não prioridade das discussões que envolveram as formações. Os demais afirmaram que sempre acompanham os temas, o que pode demonstrar uma preocupação em valorizar os temas discutidos nestes encontros.

No que se refere à cultura organizacional em relação aos aspectos que envolvem a supervisão escolar, reforça-se a ideia que a formação continuada deveria fazer parte da rotina escolar e, portanto, da atuação para a mobilização e/ou mediação destes encontros. No entanto, não vem sendo estas as descobertas apontadas nesta pesquisa. Verificou-se também que, quando questionados sobre o acompanhamento após as formações, nem sempre elas são possíveis de serem acompanhadas, conforme aponta o Quadro 22 a seguir:

**Quadro 22 - Acompanhamento da Supervisão após as formações**

<b>Entrevistados</b>	<b>Acompanhamento da Supervisão após as formações</b>
Supervisora A	No acompanhamento do professor no dia a dia em sala de aula
Supervisora B	Não é possível acompanhar todos, porque são 32 turmas e uma pessoa só na supervisão.
Supervisora C	Após as formações percebe-se nas falas dos professores. Nem sempre é possível acompanhar devido ao quantitativo de turmas.
Supervisora D	Na maioria das vezes não consegue acompanhar, mas há momentos regulares reservados para conversas sobre a sala de aula, e estes são aproveitados para essa finalidade também.
Supervisora E	No surgimento de dúvidas e questionamentos após as formações.
Supervisora F	Acompanha e assiste às aulas dos professores.
Supervisora G	Não realiza cem por cento, porque são dezessete professores.
Supervisora H	Nem sempre acompanha em razão da burocracia, além disso são 15 turmas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os dados revelam que não há uma sistemática de acompanhamento das formações em todas as escolas, com exceção da Supervisora F a qual afirma que acompanha e assiste às aulas dos professores. Um dos motivos mais mencionados em relação a esse não acompanhamento refere-se ao quantitativo de turmas e um supervisor escolar para trabalhar com todas estas turmas. Talvez, a própria legislação do estado de Rondônia esteja impossibilitando que a cultura

organizacional, no que se refere à formação continuada nas escolas, não esteja colaborando quando define apenas um supervisor por etapa de ensino. “Supervisor Escolar: 1 (um) por etapa de ensino, com carga horária de 8 (oito) horas, distribuídas em dois turnos de 4 (quatro) horas de atuação;” (RONDÔNIA, 2016b, s/p).

Diante disso, questiona-se “Como uma cultura organizacional favorecerá a formação continuada, se as legislações que regem o trabalho do supervisor não viabilizam profissionais suficientes para atender a essas demandas?” Portanto, faz-se necessário que sejam estipulados critérios para as escolas em relação à lotação dos supervisores, quantas turmas e/ou professores por supervisor, considerar as diferenças das etapas de ensino e as diferenças dentro da própria etapa, a exemplo o ensino fundamental, que os anos iniciais se difere consideravelmente em relação aos anos finais desta mesma etapa. Enfim, cabe refletir com mais cautela a lotação destes profissionais a fim de que os processos pedagógicos possam ser mais bem otimizados, entre eles, a formação continuada.

Em relação à cultura organizacional da formação continuada sob o olhar dos professores, ao serem questionados sobre: Como a gestão viabiliza os momentos de formação? Verificou-se que 21 professores responderam a seguinte alternativa “sempre em conjunto com os demais membros da equipe gestora, planeja e coordena os encontros de formação”. Dois professores (B3 e D3) assinalaram a resposta “Designa a coordenação do encontro para a supervisão e/ou orientação”. E apenas o professor A1 afirma que “Nem sempre a gestão participa dos encontros de formação que ocorrem na escola”. O professor H3 assinalou duas respostas, sendo a primeira que a gestão sempre participa e a segunda afirmando que a gestão nem sempre participa dos encontros, o que pareceu contraditório, mas que pode ser justificado talvez pela ausência do gestor em tempo integral nas formações.

Quando questionados sobre o acompanhamento da supervisão após as formações, foram obtidas 14 respostas em que os professores responderam que “sempre” há acompanhamento da supervisão após a realização das formações, no entanto, 10 professores afirmaram que esse acompanhamento só ocorre “às vezes”. Importante salientar que houve consenso das respostas apenas dos professores das escolas D e F, as demais apresentaram diferenças em suas respostas.

Diante dos dados obtidos, observou-se que há divergências nas respostas apresentadas, embora prevaleça, nestes casos, a existência de uma participação da gestão no que se refere à viabilização destas formações.

Analisa-se que 41,67% afirmam quem nem sempre a supervisão acompanha o trabalho dos professores após as formações, o que pode conotar certa abertura para que as discussões e as decisões tomadas nestes momentos sejam implementadas ou não. Talvez isso pode ser

justificado pelas múltiplas atividades que são designadas aos supervisores escolares, conforme demonstrado no próximo subitem.

A gestão pedagógica da escola pode-se apresentar como um desafio para os gestores, isto porque, a dimensão administrativa acaba por tomar maior parte do tempo, com afazeres burocráticos, reuniões e demandas de ordem financeiras. Dessa forma, o foco nas questões pedagógicas, em sua maioria, é designado aos supervisores escolares. Essa situação torna-se nítida quando se questiona como são organizadas nove horas<sup>9</sup>h de formação continuada ou atividades independentes, conforme Quadro 23:

**Quadro 23 - Organização das horas complementares (gestores)**

Sujeitos	Como são organizadas às nove horas para formação continuada e/ou atividades independentes previstas na legislação 887/2016 de Rondônia para os professores?
Gestor A	A supervisão organiza encontros de formação ou reuniões semanais.
Gestor B	A supervisão organiza encontros de formação ou reuniões semanais.
Gestor C	São deixadas a critério dos professores.
Gestor E	A supervisão organiza encontros de formação ou reuniões semanais.
Gestor H	A supervisão organiza encontros de formação ou reuniões semanais e formações do Pnaic

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Verifica-se que quatro gestores delegam essa função ao supervisor escolar e, apenas o gestor C, deixa a critério dos professores. Nos dois casos não é percebido o envolvimento do gestor nesse processo. Nesse sentido, Lück (2009) afirma:

Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada. A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo (LÜCK, 2009, p. 94).

Conforme Lück (2009), essa responsabilidade não pode ser inteiramente delegada ao supervisor. O gestor deve ter participação assídua em todas as questões que envolvem os aspectos pedagógicos, afinal, é esta a razão de ser da escola e a aprendizagem deve ser a prioridade destas ações. Embora as situações burocráticas se justifiquem para as pedagógicas, estas não podem impossibilitar o acompanhamento do gestor no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns gestores compreendem que quaisquer questões relacionadas ao pedagógico devem ser diretamente direcionadas aos supervisores, no entanto, estes não consideram suas responsabilidades perante esse processo. Nesse sentido, Lück (2009) destaca algumas das incumbências da gestão na dimensão pedagógica:

Na realização desse trabalho de gestão pedagógica, o diretor promove: - a orientação da elaboração/reelaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos fundamentos, disposições legais e metodológicas; - promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos; - criação de sistemas e formas de monitoramento e avaliação das ações pedagógicas da escola e do processo ensino-aprendizagem, incluindo auto e heteroavaliação de desempenho; - atualização contínua dos métodos e processos de orientação da aprendizagem dos alunos, mediante adoção de tecnologias da informação e sua utilização regular nas aulas; - o desenvolvimento regular de práticas de leitura interpretativa (LÜCK, 2009, p. 102).

Cabe ressaltar, que entre as ações do gestor na dimensão pedagógica, uma delas se refere à promoção de formação continuada, em situações de trabalho. Diante disso, o resultado da pesquisa nos revela que esta ação é designada ao supervisor, ou ainda, em situação mais grave, deixada a critério do professor, o qual poderá ou não realizar a formação.

Ao analisar como o horário previsto para as formações ocorrem nas escolas pesquisadas, foi percebido que nem sempre há uma organização de planejamento e/ou sistematização destes encontros. Verificou-se nas falas de algumas supervisoras que, às vezes, estes horários são deixados livres, outros ocorrem reuniões ou formações e, em algumas situações, os professores se mostram resistentes em participar destes momentos na escola. O Quadro 24, a seguir, apresenta um trecho das falas de cada supervisora, coletadas na entrevista, que demonstram esta situação.

#### **Quadro 24 – Organização das nove horas independentes por parte do supervisor escolar**

(Continua)

Entrevistados	<b>Como são organizadas as nove horas para formação continuada ou as atividades independentes previstas na legislação 887/2016 de Rondônia para os professores?</b>
Supervisora A	“Essas 9 são redistribuídas, neste tempo das 9 horas eles vão fazer o planejamento independentes em casa ou na escola onde achar melhor. E dentro dessas nove horas tiramos algumas horas para formações continuadas que são feitas aqui na escola no contraturno.”
Supervisora B	“Aí a gente sempre conversa com eles, a importância de participar, aí fala “ah vou ter que dispensar reforço” ou não sei o que, não, mas tu tens horas independentes,

(Conclusão)

	alguns acham ruim, vem reclamando, mas vem, outros não aparecem, então o objetivo maior na hora de participar das atividades, fica falho, mas aí a gente procura trocar horário de planejamento para poder atingir público maior, porque se eu consigo fazer vários no horário de planejamento então dá para atender a formação.”
Supervisora C	“Então, quando tem uma a parte geralmente a escola convoca, por exemplo: participação, reunião de pais, alguma palestra, como já teve com a psicóloga, da saúde sobre a questão do funcionário. Tivemos uma com a Tania e com outro médico. Quando é chamado os professores para reunião da CRE, do conselho de professores que acontece a chamada da reunião de pais, alguma coisa que precisa ser feita ele vem participar sem problema, não 100%! Mas a maioria deles. A maioria das 9 horas eles planejam em casa, uma atividade mesmo, então do CBA ao quinto tem 5 horas, dessas 9 horas eles só tiram 5 e mais uma meia hora mais cedo, não chega a dar 9 horas. Ficam a maioria do tempo na escola mesmo.”
Supervisora D	“Olha o grupo do primeiro ao quinto é bem mais fácil, um período de aula e o outro período não, então o grupo é fácil juntar ali na segunda e na sexta feira para fazer esse trabalho. Com relação aos outros tem que ver as janelas a gente procura deixar uma manhã livre ou uma tarde livre, no horário, para que aconteça nesses momentos, já pensando nisso que a gente vai ter que utilizar essas horas independentes para formação e pensando em juntar todo mundo e reuni-los. Então a gente procura olhar a formação do horário lá para deixar esse espaço livre, mas esse espaço tem lá certinho para que a gente possa trabalhar dentro.”
Supervisora E	“No ano passado teve um curso online oferecido pela vivo com parceria do governo, que era voltado ao professor em sala de aula também, a tecnologia, como estar trabalhando as tecnologias, não me recordo de quantas horas foram, mas todos professores da nossa escola fizeram sim.” Esse ano: “Fica a critério de cada professor, numa pós-graduação não sei se é o caso, tem bastante cursos online, nós tivemos uma professora no ano de 2017 que ela fez o curso missão pedagógica, foi online e semipresencial, ela foi em Brasília, conheceu toda a questão política e desenvolveu na escola com um grupo de alunos em parceria com a câmara, vereador mirim, uma coisa assim, foi bem bacana e foi uma formação que ela trouxe na escola para a gente.”
Supervisora F	“Então aqui na escola, a gente faz o seguinte, eles têm esse período livre deles, mas a gente sempre conversa antes para eles colocarem aquela prioritária com a pedagogia na escola, com a supervisão, então eu levo o painel e coloco seu horário pra ser atendido, então ali eu vou registrar o horário, e é muito bacana que quando chega naquele horário eles estão ali, as vezes tem outra pessoa pra atender, mas cada um está no seu horário e quando eu não posso atender, eles continuam trabalhando na escola.”
Supervisora G	“Fica mais a critério deles a maior parte do tempo, são poucos os horários que os professores passam com a nossa formação, exatamente por não ter tempo para se programar, então fica mais a critério do professor, ele que faz, mas nossos professores são bastante participativos, sempre a professora de ciências está participando de algum evento, alguma formação, ela faz pós-graduação no IFRO.”
Supervisora H	“Eles ficam na própria escola, o único dia que eles ficam de folga é na sexta. As atividades independentes eles podem fazer em casa ou na escola. Tem a parte que são 9 horas, então se a gente quer fazer uma formação para reunir todo mundo a gente faz nesse dia, eles não gostam não.”

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os dados demonstraram que a supervisora da Escola D apresenta sistematização em relação à organização destas horas deixando as segundas e sextas-feiras livres para esta

finalidade. Organiza também o horário dos demais professores para que possam ficar um período livre na tentativa de coincidi-los visando maior participação do grupo.

Nos relatos das demais supervisoras percebeu-se a preocupação em manter os professores presentes nas escolas nestes horários, entretanto, verificou-se em algumas falas, que nem sempre a formação ocorre, possivelmente seja este um dos motivos para a resistência dos docentes para cumprirem este horário na escola. Além do mais, apenas manter a presença do professor na escola não garante que ele esteja utilizando este horário para aperfeiçoamento profissional. Para tal, a atuação da supervisão se torna essencial nestes momentos, no sentido de proporcionar encontros, mesmo que com público menor, para estudar e refletir sobre o processo educativo.

Chama a atenção o depoimento da Supervisora G, a qual deixa claro que na maior parte das vezes deixa este tempo à critério dos professores, alegando não haver tempo para se preparar para conduzir estas formações. Esta também poderia ser uma justificativa para as demais supervisoras que, na maioria dos relatos apresentados, não sistematizam estes horários, o que acaba caracterizando este horário como folga.

A entrevista também abordou questões sobre o preparo dos supervisores para conduzir as formações, bem como, quais seriam os empecilhos para a não realização destas na escola. Como resultado, foi unânime que todas não se sentem preparadas para conduzir as formações e afirmaram que sempre precisam estudar para se prepararem, o que nem sempre é possível fazer na escola em razão da grande quantidade de turmas e/ou projetos que a escola precisa desenvolver, os quais ficam sob a responsabilidade da supervisão. O depoimento de uma das supervisoras demonstra bem esta situação “Preparada, não, porque você vai ter que estudar, como eu tenho muitas turmas, eu não tenho tempo de estudar, então eu tenho que me “virar nos 30”, procurar estar conversando na individualidade, por que aí você atinge.” (SUPERVISORA B, 2018).

Chama atenção ainda, as respostas das supervisoras A, E e H, as quais afirmam buscar parcerias com faculdades e/ou outras instituições para ceder profissionais ou estagiários para conduzir as formações. Esta situação pode ser interessante do ponto de vista do acesso ao conteúdo com profundidade, no entanto, também pode ser arriscado quando a supervisão não planeja junto com este profissional a formação. Isto porque, nem sempre o que um profissional abordar nestes momentos, pode ser o que realmente o corpo docente necessita, ou inclusive, ir contra a concepção pedagógica da escola.

No que se refere aos empecilhos para a formação, as oito supervisoras afirmaram que entre os principais entraves está o tempo para planejar e reunir os professores. Alegaram que

sentem dificuldade para reunir todos os professores em um mesmo horário, e isso às vezes é possível, mediante dispensa de alunos.

Esta situação pode ser justificada pelo fato de ter somente uma supervisora na escola, como demonstrado no seguinte relato: “Mas é questão de tempo para me preparar, quando estávamos em duas, nós dividíamos a questão do serviço, diários, relatórios de projetos, que a maioria desses o relatório sou eu quem faço.” (SUPERVISORA G, 2018). A demanda de trabalhos e de turmas pode ser um dos entraves que impossibilitam as formações na escola.

Um relato interessante refere-se à Supervisora D, que demonstrou organização prévia nos planejamentos das formações. Sabendo que no primeiro semestre existem menos projetos nas escolas, aproveita para focar as formações para esse período.

Olha o principal motivo delas não acontecerem são muitas atividades que vão chegando para escola. Por exemplo, nós procuramos colocar bastante formações até o mês de julho, que é um tempo mais tranquilo na escola porque após esse período vai chegando muitos projetos que a escola tem que desenvolver (SUPERVISORA D, 2018).

No entanto, apesar de prever as formações com certa antecedência, o fato de serem inseridas no somente primeiro semestre pode correr o risco de não serem contempladas as dificuldades e/ou anseios dos professores que ocorrem também no segundo semestre.

A partir destas análises verificou-se que nem sempre as formações que ocorrem na escola são sistematizadas, ou seja, planejadas e executadas de forma frequente nos horários previstos para tal. Esses dados preocupam porque as formações possibilitam proporcionar reflexões essenciais aos processos educacionais, conforme explicitado por Candau (2003), quando afirma que:

A escola é, sem dúvida, o local por excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço, pois todos passam pelo mesmo processo, discutem as mesmas questões e se capacitam coletivamente para as transformações necessárias. Em outras palavras, cria-se um clima adequado a novas práticas pedagógicas, ainda que a adesão a essas transformações não seja unânime (CANDAU, 2003 p. 94).

Todavia, os supervisores escolares, que seriam os profissionais mais indicados para conduzir esses processos nas escolas, conforme destacado por Almeida e Placco: “Suas atividades incluem tanto o planejamento e a manutenção da rotina escolar, quanto a formação e o acompanhamento do professor” (ALMEIDA; PLACCO, 2006, p. 17). Entretanto, nem sempre conseguem executar tais ações, especificamente as formações.

A legislação do estado de Rondônia, no que se refere a lotação deste profissional nas escolas, não favorece quando estabelece apenas um supervisor por etapa de ensino, ou quando estipula 23 competências/atribuições (RONDÔNIA, 2010) as quais, a maioria delas, torna-se inviável em razão das demandas diárias da rotina da escola, entre elas, organização do diário eletrônico, substituição de professores, participações de reuniões na CRE e outras situações que ocorrem nas emergências do cotidiano.

Além disso, a própria diferenciação dentro de uma etapa de ensino, no caso das escolas pesquisadas, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) exigem formas de atuação diferenciadas em relação ao trabalho com os docentes. Assim, uma escola que atende o Ensino fundamental do início ao fim, certamente possui ações específicas para seus docentes e discentes, o que pode significar mais trabalhos.

Conforme a Lei nº 887/2016 nove horas semanais estão previstas dentro da carga-horária dos professores com jornada de 40h para formação continuada e/ou atividades independentes, que podem ou não ser realizadas na escola, ficando a critério da gestão como organizar esses trabalhos (RONDÔNIA, 2016b). No entanto, a organização destes horários nem sempre é otimizada pela escola, conforme dados revelados nos questionários destinados aos professores sobre quais as atividades que ele realiza nestas horas. Foram obtidas as seguintes informações, demonstradas no Quadro 25 a seguir:

**Quadro 25 – Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que ocorrem as formações na escola nas horas independentes**

(Continua)

<b>Opções de respostas</b>	<b>Professores que assinalaram esta alternativa</b>	<b>Nº de docentes que optaram por esta alternativa</b>
Este horário é destinado para atividades livres, a critério do professor.	A1, B2, C2, C3, E2, F1, F2, F3, G1, G2, G3,	11
Participa de reuniões semanais com a gestão.	Nenhum professor assinalou esta alternativa.	0
Participa de encontros de formação ou reuniões semanais com a supervisão.	B1, B2, C2, C3, D1, D2, D3, E1, F1, F2, F3, G3 e H1.	13
São realizadas outras atividades. Especificar:	A2: Estudo <i>on line</i> ; B3: Pnaic; C1: aprimoramento do planejamento, elaboração de avaliação, correções, reuniões e formação; E1: Pnaic e cursos oferecidos. E3 (não especificou); G3: estudos não livres voltados para a área de alfabetização. Cursos como Pnaic e	07

(Conclusão)

	palestras organizadas pela CRE; H2: Pnaic e cursos <i>on line</i> .	
Não assinalou nenhuma alternativa	A3, H3	02

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Pode-se observar que alguns professores assinalaram duas respostas, sendo assim, obtivemos 11 professores que afirmam que este horário é livre, deixando a critério dos professores as atividades a serem realizadas. Outros 13 professores afirmaram que participam de encontros de formação ou reuniões semanais com a supervisão, e sete destes assinalaram a opção “outros” alegando estudos *on line*, organização de planejamentos/avaliações, formação do Pnaic ou não especificando sua resposta conforme solicitado no instrumental. Além disso, dois professores não responderam à questão.

Observa-se também que há um consenso nas respostas dos professores das escolas D, F e G o que pode representar que de fato ocorrem encontros semanais de formação e/ou reuniões com a supervisão. No entanto, questiona-se, será que ocorrem reuniões/formações “semanalmente” com a supervisão? Caso sim, estes dados não correspondem aos coletados e apresentados no Quadro 25 “Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que ocorrem as formações na escola nas horas independentes” em que somente os professores A1, A3 e B1 afirmam que as formações ocorrem semanalmente.

Uma justificativa para esta situação seria de que os professores não compreendem estes encontros semanais como formação. Ou, será que só se entendem por formação o momento em que todos estão reunidos? E ainda, se estas ocorrem, como são conduzidas?

#### 2.3.4 A participação dos Gestores no fomento e implementação da formação continuada

A gestão democrática na escola ainda representa um grande desafio aos gestores e o PPP é uma das dimensões da gestão escolar que objetiva que o processo democrático ocorra na escola. Se visto desta forma, o PPP pode desencadear discussões coletivas acerca das problemáticas que a escola enfrenta e, portanto, este pode ser um mecanismo interessante para mobilizar as formações na escola.

No entanto, verifica-se quem nem sempre é assim que acontece. O Quadro 26 apresenta como os temas das formações são elencados, objetivando verificar se há participação da comunidade escolar na escolha dos temas e, se estes, tem relação com o PPP.

**Quadro 26 - Participação na escolha dos temas para formação e a relação com o PPP**

Sujeitos	Como são elencados os temas para as formações?	As formações estão previstas em qual documento da Escola?	Com qual frequência o PPP da escola é discutido?
Gestor A	São sugeridas pelos professores.	Plano de ação da Supervisão	Bimestralmente
Gestor B	São sugeridas pelos professores.	PPP	Anualmente
Gestor C	São definidas pela equipe de gestão.	PPP	Anualmente
Gestor E	São definidas pela equipe de gestão.	PPP	Anualmente
Gestor H	São sugeridas pelos professores.	PPP	Anualmente

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Dois dos gestores afirmam que os temas são elencados pela equipe de gestão, o que pode caracterizar certa ausência de diálogo entre os demais membros da comunidade escolar na decisão coletiva destes temas. Com exceção do gestor A, todos os demais afirmam que as formações estão previstas nos PPP das Escolas, no entanto, não é o que foi constatado na pesquisa documental abordada no primeiro capítulo deste trabalho, em que todas as escolas pesquisadas ressaltam a importância da formação, mas não apresentam temas e/ou cronogramas de quando estas irão ocorrer, com exceção das escolas B e H, sendo que a escola B afirma que em seu PPP a formação é de duas horas semanais com leituras indicadas pela supervisão e escola, e na escola H a formação é bimestral, no entanto também, ambas sem temas específicos.

Outra questão que chama atenção é quanto à revisão do PPP, com exceção do gestor A, os demais afirmam que o PPP é reformulado anualmente, o que pode gerar a seguinte indagação “Se o PPP é revisto anualmente, e os temas e frequências das formações não estão previstos, será que este documento é capaz de nortear mesmo as ações da escola?” Nesse sentido, Veiga (1995, p. 13) afirma que “deve considerar o projeto político pedagógico como processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”.

De forma geral, percebem-se controvérsias nas respostas dos gestores quando comparados com o PPP das respectivas escolas. Isso pode conotar o não conhecimento da proposta pedagógica da escola e pode representar ainda, a não discussão coletiva deste documento, que poderia ser uma das determinantes para a implementação de uma gestão democrática.

A gestão democrática, a partir do olhar da supervisão, em relação às práticas de formação continuada na escola, pode ser identificada em ações como o envolvimento dos

gestores no planejamento, execução e acompanhamento das formações. Nos depoimentos coletados nas entrevistas com as supervisoras, observou-se que nem sempre a direção abdica de tempo para o planejamento e/ou de estar presente como mediador das formações.

O não envolvimento dos diretores nas formações pode caracterizar que estes momentos não representam importância ao processo educacional e, possivelmente só são realizados para cumprir a legislação. Os supervisores afirmam que a gestão apoia as ações de formação, providenciando materiais ou recursos para serem utilizados nos encontros e, sempre que possível, se fazem presentes, no entanto, a responsabilidade sobre os conteúdos, reflexões e ações recai sobre a supervisão.

No que se refere à escolha dos temas para as formações foi observado que, em todas as escolas, há participação de outros membros da comunidade escolar, principalmente os professores. Como o exemplo do relato da supervisora H quando afirma “a equipe gestora primeiro conversa e depois a gente leva os temas para a avaliação e abre também para sugestões” (SUPERVISORA H, 2018). Observou-se que, mesmo a equipe tendo definidos alguns temas previamente, estes foram abertos para discussão. Portanto, nesses casos, há maior possibilidade de ter prevalecido os temas que os professores necessitam e, conseqüentemente, há maior chances de favorecer reflexões que contribuam para a construção do conhecimento das crianças e a construção da identidade profissional dos docentes.

Quanto ao PPP da escola, quando questionados os supervisores sobre quais as ações de formações têm sido propostas a partir das discussões deste documento, constatou-se que boa parte das respostas não estava de acordo ao que foi solicitado. Houve confusão entre conceituação de projetos didáticos e formação, justificativas que ainda este ano o PPP não foi revisto, ou temas específicos como indisciplina contemplados pelas supervisoras H, E, F e D.

A fala de uma das supervisoras merece destaque quando afirma “Não. Assim! Não foi colocada uma pessoa específica no PPP da escola. Tem outras ações em que a gente trabalhou bastante a leitura.” (SUPERVISORA G, 2018). Pode-se alegar, neste caso que, o fato de não ter uma pessoa responsável diretamente pelo PPP justifica sua não aplicação? Nesse sentido, Gadotti afirma que o “PPP estabelece uma ruptura com aquilo que já está instituído, tornando assim instituinte de uma nova direção para as ações políticas-educativas da escola” (GADOTTI, 2000, p. 36). Além disso, o tema “leitura” refere-se a um projeto a ser desenvolvido com os alunos e não um tema de formação.

Dessa maneira, a formação continuada torna-se a principal estratégia para a ruptura deste processo e, para tal, deve partir da ideia de participação coletiva, em que os principais problemas da escola sejam priorizados, discutidos objetivando buscar ações concretas para

minimizar estas problemáticas. No entanto, os dados coletados permitem questionar: O diagnóstico, que deve ser realizado no PPP para definir suas ações, não é considerado nas formações? Será que este documento não revela a identidade da escola, e por isso, não é utilizado como norteador das ações da escola?

Estes questionamentos lamentavelmente levam a concluir que a utilização do PPP como um dos mecanismos da gestão democrática ainda está falho em relação a sua concretização no espaço escolar. Pode-se considerar também, que as formações não são embasadas no PPP, e, portanto, pouco podem contribuir para o cumprimento da visão e missão de uma escola.

A gestão democrática não está ligada apenas a votação de um diretor escolar, ela é muito mais ampla que isto. Ela deve ocorrer também em pequenas instâncias, as quais favoreçam a participação da coletividade. Assim, um dos questionamentos dirigidos aos professores foi em relação à participação na escolha dos temas para as formações. Os dados revelaram que na maioria das vezes os professores são envolvidos na escolha dos temas para as formações, conforme descritos no Quadro 27, a seguir:

**Quadro 27 - Demonstrativo das respostas dos professores em relação à escolha dos temas para as formações**

<b>Como são elencados os temas para as formações?</b>	<b>Respostas assinaladas pelos professores</b>	<b>Nº de professores que assinalaram a alternativa</b>
Os professores são envolvidos na escolha dos temas.	A1, A2, A3, B1, B2, B3, C1, C2, C3, D1, D3, E1, E2, F1, F2, F3, G2, G3, H1, H2, H3.	21
Os professores participam da coordenação da formação.	Nenhum professor assinalou esta alternativa.	-
Somente a gestão define os temas e coordena a formação.	D2, E3, G1.	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ao analisar os dados do Quadro 26, verificou-se que 21 dos professores pesquisados afirmaram ser envolvidos na escolha dos temas das formações e três professores assinalaram a resposta que dizia “Somente a gestão define os temas e coordena as formações”, visualizando essa divergência nas respostas por parte de apenas um dos professores das escolas D, E e G.

Na pergunta relacionada à discussão do PPP verificou-se que 13 professores afirmaram que o documento é discutido anualmente, quatro, semestralmente; três, bimestralmente; um, raramente; um, quando necessário e dois, inclusive da mesma escola (Escola H), afirmaram não ser discutido. Há consenso de respostas entre as escolas A, C, D e F, no entanto, prevalece a frequência anual em duas escolas, seguida da semestral e bimestral nas outras duas, conforme detalhado no Quadro 28, a seguir:

**Quadro 28 - Demonstrativo das respostas dos professores em relação à frequência em que o PPP é discutido nas escolas**

<b>Com qual frequência o PPP da escola é discutido?</b>	<b>Respostas assinaladas pelos professores</b>	<b>Nº de professores que assinalaram esta alternativa</b>
Não é discutido.	H2 e H3	02
Bimestralmente.	F1, F2, F3,	03
Semestralmente.	A2, A3, B1, G3,	04
Anualmente.	B2, B3, C1, C2, C3, D1, D2, D3, E2, E3, G1, G2, H1	13
Outros. Especificar:	A1: raramente. E1: quando necessário.	01

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O questionamento referiu-se à frequência em que o PPP é discutido na escola. Este documento pode ser considerado um instrumento de mobilização da comunidade e deve ser fomentado pela gestão possibilitando discussões e reflexões sobre os principais problemas da escola. Para tal, este precisa ser “vivo”, ou seja, um documento em constante discussão, que deveria servir de base para as reuniões e formações, no entanto, nem sempre é assim que ocorre na prática.

Diante dos dados questiona-se se os professores participam das escolhas dos temas, por que será que o PPP é discutido na maioria das escolas uma ou duas vezes ao ano? Questiona-se também, será que este documento é capaz de traduz as necessidades dos professores? Compreende-se o PPP como um dos principais eixos para a implementação da gestão democrática, desde que este seja visto como a própria organização da escola, descrita neste documento. Concordando com essa ideia, Veiga (1995, p. 13) afirma que:

deve considerar o projeto político-pedagógico como processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, o movimento de estímulo à participação coletiva pode ser iniciado a partir das reflexões propostas no PPP da escola, para tanto, ele precisa revelar a identidade da escola, a fim de que as maiores necessidades da comunidade sejam discutidas, planejadas e promovidas ações para minimizá-las.

### 2.3.5 Considerações sobre os dados da pesquisa com os supervisores, gestores e professores em relação à formação continuada nas escolas

A problematização dos dados realizados nesta pesquisa foi realizada a partir dos eixos de análises propostos. O primeiro deles referiu-se à formação continuada, e foi intitulado da como “A formação como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes”. Ao analisar os dados coletados nas entrevistas com os supervisores e questionários aplicados a gestores e professores, constatou-se que houve divergências de informações no que se refere às práticas de formação continuada na escola. Essas divergências se apresentam, principalmente, quando se questiona as frequências das formações, demonstrando não haver um consenso entre os atores acerca dessa sistemática.

Verificou-se que a frequência das formações oscila consideravelmente nas respostas entre os atores da mesma escola e de escola para escola. De forma abrangente, as respostas obtidas, quanto à frequência das formações, prevaleceram indicando que essas atividades ocorrem em período semestral. Isso pode demonstrar que nem sempre os encontros em grupos menores são considerados momentos de formação ou, ainda, que não são constantes as ocorrências de formações nas unidades escolares.

Outro achado referente a esse eixo de pesquisa refere-se à delegação da atividade profissional em análise a terceiros. Professores de Universidades, Faculdades e/ou outros palestrantes externos podem ser fortes aliados ao processo formativo nas escolas. Entretanto, apenas delegar essa função a pessoas externas pode ser arriscado do ponto de vista pedagógico. Ou seja, quando as discussões propostas pelo membro externo não estiverem de acordo com o PPP da escola ou quando não se conhece o perfil desse profissional, corre-se o risco de não atender os anseios da comunidade escolar e, nesse caso especificamente, dos professores.

O segundo eixo tratou dos desafios da Supervisão Escolar em relação à formação. O título dado a esta seção foi: “As dificuldades da Supervisão escolar acerca da implementação das formações continuadas nas unidades escolares”. No que se refere à cultura organizacional, a pesquisa revelou que nem sempre a supervisão consegue acompanhar os temas que foram discutidos nas formações. Isso foi justificado pelas supervisoras devido à grande sobrecarga de trabalho, principalmente, por ter apenas um supervisor lotado na escola com o intuito de gerir os processos pedagógicos e, em alguns casos, até os administrativos.

Quanto à multiplicidade de atividades desenvolvidas pela supervisão, constatou-se, de forma unânime, que as supervisoras não se sentem preparadas para mediar as formações.

Alegam que precisam de tempo para preparar esses momentos, e que, na maioria das vezes, essa preparação não é possível de ser realizada na escola. Situação que permite abertura para que as formações externas às escolas prevaleçam sobre as internas.

Ainda nesse eixo, verificou-se que as nove horas semanais, previstas na Lei nº 887/2016 (RONDÔNIA, 2016b), nem sempre são otimizadas para as formações na escola. Tal carga-horária constitui-se como fator legal, a fim de garantir momentos de discussões internas que favoreçam a construção da identidade profissional dos professores e possibilitem proporcionar mudanças nas práticas significativas nas salas de aula.

O terceiro eixo referiu-se à Gestão democrática e intitulou-se “A participação dos gestores no fomento e implementação da formação contínua”. Verificou-se que, de forma geral, os professores são envolvidos na escolha dos temas das formações, o que pode significar a presença de diálogo entre gestores e professores. Tal achado de pesquisa pode ser considerado positivo porque ao possibilitar essa escuta, os professores podem manifestar seus anseios e suas dificuldades para a busca de caminhos assertivos para suas ações.

Em relação ao PPP, os gestores, em sua maioria, afirmaram que as formações estão previstas no PPP, entretanto, nos PPP de todas as escolas pesquisadas - analisados no primeiro capítulo deste trabalho - não foram encontrados cronogramas ou temas específicos a serem discutidos nas formações daquele ano de referência.

Verificou-se que a frequência em que o PPP é discutido na maioria das escolas é anual, conforme dados dos gestores, professores e supervisores. Chama atenção, neste caso, que nem sempre os temas previstos no PPP são, de fato, os que se concretizam na prática, conforme os dados coletados nas entrevistas com as supervisoras. Nesse momento, houve certo descompasso nas respostas, inclusive confundindo projetos educativos com formações. Talvez, os projetos educativos estejam presentes nas falas das supervisoras, porque são necessárias reuniões para as discussões acerca do desencadeamento das ações, mas isso nem sempre pode ser considerado sinônimo de formação continuada.

Este demonstrativo pode revelar a ausência de um PPP ativo nas escolas, o que se reflete também nos Planos de Ação dos Supervisores. Não se percebeu muita relação entre ambos os documentos, conforme demonstrado no Quadro 11, do capítulo 1 desta dissertação.

Diante dos dados coletados e analisados nesta pesquisa, são apresentadas, no próximo capítulo, as proposições que visam contribuir com a minimização das problemáticas apontadas. Objetiva-se, com isso, pensar em ações exequíveis, de modo a fortalecer as ações a partir dos eixos apresentados, a fim de que possam ser concretizadas numa perspectiva futura, mas não distante da realidade das unidades escolares.

### 3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo é apresentado o Plano de Ação Educacional que visa propor ações que possibilitem o aprimoramento das práticas pedagógicas dos supervisores escolares em relação à formação continuada realizada nas oito unidades escolares pesquisadas.

A fim de situar o leitor, retoma-se o objetivo geral desta pesquisa, o qual buscou verificar como estão sendo realizadas as formações continuadas nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e detectar qual é o papel da supervisão escolar nesse processo. Este Objetivo foi desmembrado em específicos sendo: a) descrever a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) analisar como essas formações são implementadas nas unidades escolares de Cacoal; e, por fim, c) propor ações que possam contribuir para a qualidade dessa implementação, o qual que é contemplado neste capítulo.

Para o desencadeamento destes objetivos, cabe retomar também a questão norteadora desta pesquisa: “Como estão sendo realizadas as formações continuadas nas oito escolas pesquisadas e qual o papel da supervisão nesse processo?” Questionamento este que buscou-se responder a partir dos referencias teóricos e da pesquisa de campo realizada.

Para tanto, buscou-se nas pesquisas documentais de análise dos PPP e Plano de Ação da Supervisão, destacadas no primeiro capítulo desta dissertação, a descrição acerca da atuação da supervisão nas escolas selecionadas para a pesquisa, bem como, verificar quais as ações previstas de formação nestes documentos. As consultas às referências bibliográficas possibilitaram nos capítulos um e dois embasar teoricamente a atuação do supervisor frente às formações continuadas e o colocam como responsável pelo desencadeador deste processo na escola.

E, por fim, a pesquisa de campo contou com a utilização de entrevistas com os oito supervisores e envio de questionários para oito gestores (com retorno de cinco respostas) e 24 professores, possibilitou buscar elementos mais concretos a fim de contrapor com os dados levantados na descrição desta pesquisa e nas referências bibliográficas.

Para analisar os dados da pesquisa de campo foram utilizados três eixos de análises: (i) os desafios da Supervisão em relação à formação continuada; (ii) a Formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes; e (iii) a participação dos gestores no fomento e implementação da formação contínua. Para uma melhor compreensão, o Quadro 29 demonstra de forma sintetizada os principais achados da pesquisa, organizados por eixo. Além

disso, aponta algumas ações propositivas que podem colaborar para reduzir os impasses identificados nos dados coletados.

**Quadro 29 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise**

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Os desafios da Supervisão em relação à formação continuada	Dificuldades das supervisoras para mediar as formações.	A equipe pedagógica da CRE deverá organizar formações bimestrais com os supervisores para tratar de temas relevantes ao perfil formador e outros temas solicitados pelos supervisores, dos quais tem maior necessidade. A CRE custeará as despesas previstas nas formações.
		Múltiplas atividades desenvolvidas pela Supervisão escolar que não permitem sistematizar as nove horas para atividades independentes.	Realizar estudos com a equipe gestora acerca das competências estabelecidas na Portaria 436/10 para elaborar Plano de ação da supervisão, com base no PPP das escolas, priorizando as principais ações exequíveis da supervisão e visando otimizar ao menos 4h semanais para formações.  Reunir os Gestores, Supervisores, CRE e Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Rondônia (SINTERO) e elaborar um documento para a Seduc solicitando rever a Lei complementar 887/16 no que se refere à lotação de apenas um supervisor escolar por etapa de ensino.
2	A Formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes	A frequência em que ocorrem as formações (semestral) não contribui para que o desenvolvimento profissional dos docentes seja contínuo.	Elevar a frequência das formações para períodos mensais com todos os professores.  Realizar formações semanais com grupos menores de professores.
3	A participação dos gestores no fomento e implementação da formação contínua	O PPP das escolas não reflete a prática cotidiana em relação à formação continuada.	A CRE deverá organizar formações que visem sensibilizar os gestores no sentido de utilizarem o PPP como um documento norteador das ações da escola.  Elaborar um Projeto piloto a ser aplicado em uma escola objetivando a construção coletiva do PPP na escola H.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O Quadro 29 apresenta, de forma sintetizada, os principais achados da pesquisa, organizando-os pelos três eixos de análise propostos neste trabalho. Apresenta, também, sucintamente, as ações propositivas que visam contribuir com a minimização dos problemas detectados, no sentido de colaborar com os atores envolvidos para que, a partir de discussões coletivas, sejam priorizadas ações que possam auxiliar os gestores e supervisores nas dificuldades enfrentadas pelas escolas.

Contudo, tais etapas possibilitam buscar elementos para responder à questão proposta por essa pesquisa e alcançar os objetivos indicados inicialmente. Vale lembrar, que a proposição destas ações se justifica no terceiro objetivo específico deste trabalho, o qual pretendeu propor ações que possam contribuir para a qualidade da implementação das formações continuadas nas escolas. Nesse sentido, a próxima seção aborda o Plano de ações destas proposições, de modo que estas sejam detalhadas objetivando possibilitar a execução deste Plano.

### 3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

Nesta seção é apresentado - mais detalhadamente - o PAE que visa propor ações que fortaleçam a atuação do supervisor escolar, em relação a sua função frente às formações continuadas realizadas nas escolas selecionadas para a pesquisa. Para a elaboração deste PAE foi utilizada a ferramenta 5W2H.

A ferramenta consiste em um modelo de planejamento que pretende ser mais compreendido pelos seus envolvidos e, portanto, pode ser mais bem-sucedido. Parafraseando Ferreira (s/d) sua nomenclatura reúne sete definições em inglês, sendo cinco iniciadas pelas letras “W” que representa o *What* (o que), *Why* (por que), *Who* (quem), *Where* (onde), *When* (quando) e duas letras “H” que representa a palavra *How* (como será) e *How much* (quanto custará).

O Plano pretende apresentar de forma detalhada as possibilidades de ações exequíveis de forma clara e objetiva. Para tanto, com base no Quadro 29, em cada eixo é apresentado o Plano de Ação Educacional e as especificações das ações propostas com o intuito de possibilitar, ao leitor, melhor compreensão e favorecer a organização das ideias.

#### 3.1.1 Propostas de ações referentes ao eixo: Os desafios da Supervisão em relação à formação continuada

As proposições que se sugere a partir deste eixo “Os desafios da Supervisão em relação à formação continuada” podem contribuir para uma prática mais eficaz da supervisão, no que

se refere à implementação das formações continuadas na escola. Nesse eixo foram propostas duas ações que visam contribuir com o favorecimento destas práticas.

A primeira delas refere-se ao estudo em conjunto da Portaria estadual 436/10, em que se estabelecem 23 competências que devem ser desenvolvidas pelos supervisores escolares. Na mesma legislação também são estabelecidas as competências para os orientadores e psicólogos (quando há este profissional nas escolas). Nesse sentido, o estudo permite que a equipe gestora discuta suas atribuições e, a partir destas, da realidade escolar e do PPP da escola, seja elaborado um Plano de ação da gestão em que sejam previstas ações exequíveis que caminhem ao encontro dos anseios da comunidade escolar, conforme demonstrado no Quadro 30:

**Quadro 30 - Proposta de estudos da Portaria nº 436/2010 e elaboração de Plano de ação da gestão**

<b>What O que?</b>	Realizar estudos com a equipe gestora acerca das competências estabelecidas na Portaria 436/10 para elaboração do Plano de ação da gestão.
<b>Why Por que?</b>	As ações em conjunto favorecem a participação de todos, minimizando assim, a sobrecarga de trabalho apenas para alguns membros da equipe.
<b>Were Onde?</b>	Unidades escolares
<b>When Quando?</b>	Dezembro de 2018
<b>Who Quem?</b>	Equipe gestora da escola (Direção, Supervisão e Orientação)
<b>How Como?</b>	Realizar sessão de estudo da Portaria 436/10 para que em conjunto discutam suas atribuições. Elaborar o Plano de ação da Gestão escolar, com base no PPP da Escola e na Portaria 436/10 no sentido de priorizar ações que estão relacionadas às suas funções.
<b>How much Quanto?</b>	Não há custos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Esta ação está prevista para ocorrer no final do ano letivo, para, assim, orientar a equipe gestora na elaboração do seu plano antes das férias escolares. Estuda-lo com antecedência favorece melhor estruturação do plano, para atender as demandas educacionais.

Importante ainda nesta ação é socializar estes planos com a comunidade escolar, de modo que os membros possam sugerir adequações, se necessário. Ao ouvi-los, pode-se aperfeiçoar as ações previstas visando atender as dificuldades dos atores sem deixar de lado as competências que são exigidas para a melhor atuação da equipe gestora.

Ao estudar, planejar e socializar os planos permite-se também que a construção seja coletiva. Assim, as ações podem se inter-relacionar, objetivando alcançar maior qualidade na

atuação da equipe gestora. No que se refere aos custos da ação, não foram calculados devido aos materiais que serão utilizados já serem disponibilizados nas unidades escolares, como papéis, computadores e *data-show*.

A segunda proposição deste eixo refere-se ao oferecimento de formação continuada para os supervisores por parte da CRE de Cacoal e, inclusive, foi uma solicitação feita por uma das Supervisoras entrevistadas: “é que às vezes eu sinto falta de momentos de estudo com os supervisores, coordenadores. Todos os coordenadores se reunirem e trocarem experiências” (SUPERVISORA D, 2018). Essa solicitação vem ao encontro do que a pesquisa revelou: o fato de que os supervisores não se sentem preparados para mediar às formações continuadas e/ou não dispõem de tempo para estudar e planejar as formações nas escolas.

No sentido de contribuir com a minimização deste problema, sugere-se, no Quadro 31, uma proposta de formação continuada para os supervisores escolares. A formação pretende possibilitar aos supervisores estudos e reflexões sobre temas que podem apresentar dificuldade de compreensão, além do enfoque sobre o perfil formador dos supervisores.

### Quadro 31 - Proposta de Formação continuada para Supervisores Escolares

<b>What O que?</b>	A CRE deverá organizar formações bimestrais com os supervisores para tratar de temas relevantes ao perfil formador e outros temas solicitados pelos supervisores, dos quais tem maior necessidade.
<b>Why Por que?</b>	As formações continuadas possibilitam aperfeiçoar os conhecimentos da equipe gestora com o intuito de favorecer uma atuação mais eficiente e eficaz.
<b>Where Onde?</b>	No auditório da CRE
<b>When Quando?</b>	Fevereiro a novembro de 2019.
<b>Who Quem?</b>	Equipe pedagógica da CRE
<b>How Como?</b>	Elaborar um projeto de formação onde serão discutidos temas relacionados ao perfil formador e outros temas que sejam necessários ao aperfeiçoamento profissional dos supervisores.
<b>How much Quanto?</b>	Cada participante receberá kit contendo: 01 pasta: R\$ 3,00 01 apostila: R\$ 35,00 01 caneta: R\$ 3,00 Total por participante: R\$ 41,00 01 certificado por participante: R\$ 32,00 Total geral: R\$ 688,00

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para tanto, a equipe pedagógica da CRE realizaria um diagnóstico para identificar os principais temas/assuntos em que os supervisores precisariam/desejam estudar e, em seguida,

elaboraria um Projeto de formação continuada, com frequência bimestral, no qual fossem previstos tais temas.

O Projeto de formação deve ser construído juntamente com os supervisores a fim de que, realmente, atenda suas principais necessidades. Se oportuno, pode-se pensar em elevar a frequência destes encontros de modo a atender as dificuldades apresentadas e/ou solicitadas.

As formações ocorrerão no auditório da CRE sendo este um local centralizado para todos os Supervisores. Além disso, será entregue um kit para cada participante com os materiais, pautas, avaliações e cronogramas das formações favorecendo a organização prévia dos participantes, sendo custeado pela própria Coordenadoria. Ao final da formação os supervisores serão certificados, a qual pretende contribuir também com a valorização de seu currículo profissional.

A terceira proposição dentro deste eixo refere-se a planejar e realizar uma reunião com gestores, supervisores, equipe pedagógica da CRE e representantes do Sindicato dos trabalhadores da educação de Rondônia (SINTERO) objetivando elaborar um documento para rever a Lei Complementar nº 887/2016 (RONDÔNIA, 2016b) que estabelece a lotação de um supervisor escolar por etapa de ensino, conforme demonstrado no Quadro 32

**Quadro 32 - Proposta de reunião com representantes educacionais para sugerir alteração de legislação**

<b>What O que?</b>	Reunir os Gestores, Supervisores, CRE e Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Rondônia (SINTERO) e elaborar um documento para a Seduc solicitando rever a Lei complementar 887/16 no que se refere à lotação de apenas um supervisor escolar por etapa de ensino.
<b>Why Por que?</b>	A lotação de apenas um supervisor por etapa de ensino impossibilita a execução dos processos formativos nas escolas.
<b>Where Onde?</b>	No auditório da CRE
<b>When Quando?</b>	Fevereiro de 2019.
<b>Who Quem?</b>	Coordenador Regional de Educação da CRE-Cacoal
<b>How Como?</b>	Elaborar documento explicando que com apenas um supervisor por etapa de ensino não é possível desenvolver todas as atividades pedagógicas relacionadas a sua função e sugerir critérios para a lotação do supervisor.
<b>How much Quanto?</b>	Não há custos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A reunião deve ser conduzida pela Coordenadora Regional de Educação de Cacoal, juntamente com o apoio da equipe da CRE. Nesta reunião será apresentado o quantitativo de

turmas e professores que cada supervisor atende e as competências estabelecidas na Portaria nº 436/2010 para justificar a solicitação de novos critérios para a lotação deste profissional nas escolas. Deve-se permitir que gestores e supervisores se manifestem apresentando os entraves que impossibilitam a atuação da supervisão com melhor desempenho.

Após as discussões, o documento deverá ser assinado por todos os presentes e encaminhado para o representante do governo, o secretário de educação, na capital. O objetivo deste documento é informar a Seduc/RO que esta forma de lotação do Supervisor Escolar não possibilita o cumprimento de todas as competências que lhe são atribuídas. Também se visa com este que se tenham critérios mais equilibrados para a lotação dos supervisores, haja vista que escolas maiores, possuem mais turmas e professores e, embora atendam apenas uma etapa, demandam mais ações, nas quais muitas delas relacionam-se e dependem diretamente do trabalho do supervisor escolar.

Nesta última ação não são previstos custos, uma vez que a reunião ocorrerá na própria CRE que já dispõe de auditório com os equipamentos necessários.

Considera-se que estas três ações possibilitem uma melhor atuação da supervisão em relação às formações. A primeira delas foca no que de fato é sua incumbência enquanto supervisor escolar, deixando mais claro seu papel profissional. A segunda possibilita dar continuidade na sua formação inicial, a qual precisa sempre de aperfeiçoamento, principalmente quando se necessita atuar como mediador de formação continuada dos docentes, a qual exigirá a mobilização de diferentes saberes. E a terceira, sugere ao poder público olhar mais criterioso na lotação dos supervisores nas unidades escolares.

Acredita-se que o conjunto destas três ações propostas neste eixo podem corroborar com uma prática mais formativa nas unidades escolares, possibilitar a construção da identidade profissional dos supervisores e contribuir com práticas mais eficazes no que se refere à atuação dos supervisores escolares.

### 3.1.2 Propostas de ações referentes ao eixo: A formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes

As proposições relacionadas ao eixo “A Formação continuada como promotora do desenvolvimento profissional dos docentes” pretende colaborar com a prática de formação continuada nas unidades escolas na qual se objetiva a contribuir com a construção da identidade profissional dos docentes.

Foi detectado que a formação não ocorre com uma sistemática na qual se prevê e executa formações continuadas com frequência regular. Os períodos em que ocorrem as formações, em sua maioria se apresentam como semestrais. Dessa maneira, são sugeridas para minimizar os problemas identificados, duas proposições para este eixo: Elevar a frequência das formações para períodos mensais com todos os professores, totalizando 10 formações anuais e realizar formações semanais com grupos menores de professores. Esta divisão no oferecimento das formações pretende tratar nas formações mensais os assuntos comuns com todos os professores. Já nos encontros semanais pretende-se discutir problemas mais pontuais, relacionados a turmas e/ou crianças em específico, ou mesmo, dificuldades isoladas dos professores.

Deve-se tomar cuidado que ao elevar o quantitativo de formações não se pretende pensar em quantidade e esquecer-se da qualidade destas. É importante que todas estas possibilitem aos professores momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas de modo a favorecer o processo ensino-aprendizagem, bem como, colaborar com a construção da identidade profissional dos docentes. Para tanto, os conteúdos devem ser priorizados no sentido de favorecer a qualidade da formação e não apenas elevar quantitativamente estes momentos.

Nesse sentido, a primeira proposição a ser executada pela equipe gestora das escolas deverá partir de um diagnóstico os temas que são relevantes para os professores, a serem tratados nas formações. A equipe gestora deverá elaborar, a partir deste diagnóstico, um plano de ação de formação continuada em que se preveem encontros mensais com todos os professores. Acredita-se que reduzindo o período semestral, para mensal destas formações, os momentos de reflexões essenciais à construção da identidade profissional dos professores podem ser mais frequentes, evitando assim o isolamento das ações dos docentes e da comunidade escolar. Nesse sentido o Quadro 33 apresenta os detalhes de como esta ação poderá ser concretizada.

### Quadro 33 - Proposta de Formações mensais nas unidades escolares

(Continua)

<b>What O que?</b>	Elevar a frequência das formações para períodos mensais com todos os professores, totalizando 10 formações anuais.
<b>Why Por que?</b>	O fato das formações ocorrerem em sua maioria, em períodos semestrais, pode levar o professor a sentir-se isolado em sua prática, dessa maneira, encontros mais pontuais podem favorecer um ambiente de trocas de experiências, reflexões sobre as práticas e enriquecimento profissional.
<b>Were Onde?</b>	Nas unidades escolares
<b>When Por que será feito?</b>	Nos meses de fevereiro a novembro de 2019.

(Conclusão)

<b>Who Quem?</b>	Supervisores das escolas, juntamente com os demais membros da equipe gestora (direção e orientação)
<b>How Como?</b>	Elaborar um plano de ação em que seja previsto uma formação mensal envolvendo todos os professores da escola.
<b>How much Quanto?</b>	Os custos envolvem materiais e recursos pedagógicos já disponíveis na escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para o desenvolvimento desta ação também é possível, em alguns encontros, convidar membros externos da escola. No entanto, vale lembrar que se deve tomar cuidado quando, na organização destas. Os convidados externos precisam ser inteirados sobre as dificuldades e/ou necessidades dos docentes, apontadas no diagnóstico realizado. Portanto, necessita-se planejar as formações em conjunto, de modo que as discussões sejam proveitosas para a melhoria da qualidade da educação, e que possa ser um momento para o aprimoramento profissional dos participantes. Necessita-se também, que o supervisor coordene a formação, dando voz ao convidado, assim como promova a participação do corpo docente da escola nas discussões.

As formações mensais devem favorecer a coletividade, para tanto, as metodologias utilizadas podem contribuir com o favorecimento desta ação se considerar as diferentes opiniões dos docentes. Para tanto, ao elaborar o projeto de formação faz-se necessário que os professores também estejam envolvidos e que esta esteja em consonância com o PPP da escola, o que poderá tornar esta ação ainda mais eficaz.

Sugere-se ainda que o PPP pudesse ser o objeto de estudo das formações continuadas. Neste caso, os encontros poderiam culminar em reflexões que viessem a contribuir com um PPP vivo nas unidades escolares.

A segunda proposição neste eixo refere-se a otimizar o tempo previsto na carga horária dos professores para formações. Estas não necessariamente precisam envolver todos os professores em um só momento, mas pretende organizar horários comuns a professores do mesmo ano (série) ou disciplina, por exemplo, para discussões mais específicas e pontuais. Conforme destacado no Quadro 34:

#### **Quadro 34 - Proposta de formações semanais nas unidades escolares**

(Continua)

<b>What O que?</b>	Realizar formações semanais na escola com grupos menores de professores e mediadas pelos supervisores escolares a partir de temas específicos.
<b>Why Por que?</b>	Otimizar o horário garantido na carga-horária do professor para a proporcionar diálogos e reflexões sobre suas práticas pedagógicas.
<b>Where Onde?</b>	Nas unidades escolares

(Conclusão)

<b>When Por que será feito?</b>	Nos meses de fevereiro a novembro de 2019.
<b>Who Quem?</b>	Supervisores das escolas.
<b>How Como?</b>	Organizar um horário comum a dois ou mais professores para reunir com estes para tratar de assuntos relacionados a aprendizagem de uma turma, por exemplo.
<b>How Much Quanto?</b>	Os custos envolvem materiais e recursos pedagógicos já disponíveis na escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nesses momentos pode-se indicar e discutir textos, vídeos ou filmes que favoreçam refletir sobre os problemas identificados nos ambientes de aprendizagem. Essa ideia respalda-se na compreensão da formação continuada como um processo de reflexão e que não se restringe a cursos e treinamentos, conforme destacado por Bruno, Almeida e Christov:

É importante destacar que se entende por formação continuada como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV (2012, p. 27).

O objetivo destes momentos com grupo menores de professores é o de possibilitar um diálogo mais específico sobre determinado tema ou situação. Isto porque, nem sempre, problemas e/ou dificuldades pontuais são discutidos na coletividade. Dessa maneira, os professores podem sentir-se mais próximos da gestão e juntos tomar decisões que possam minimizar as problemáticas.

Por fim, os custos que envolvem a execução destas ações não estão relacionados neste plano de ação porque consideram para a implementação das formações materiais que já são disponibilizados pela escola, tais como, data-shows, computadores, papéis, entre outros.

De modo geral, as duas ações propostas neste eixo podem estreitar a relação entre gestão, supervisão e professores no sentido de que, em conjunto, possam refletir sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e também enriquecer suas práticas educativas, de modo que estas contribuam para a construção da identidade profissional dos envolvidos.

### 3.1.3 Propostas de ações referentes ao eixo: A participação dos gestores no fomento e implementação da formação continuada

Ao analisar os dados da pesquisa a luz do eixo “A participação dos gestores no fomento e implementação da formação continuada” constatou-se, principalmente na pesquisa de campo que o PPP da escola é revisto e/ou discutido anualmente nas escolas pesquisadas. Esta constatação pode evidenciar que o PPP não é o documento que norteia as ações da escola, isto porque sua revisão ocorrendo apenas uma vez ao ano, pode favorecer o esquecimento e o embasamento deste para elencar ações futuras. Nesse sentido Veiga destaca que “deve-se considerar o projeto político pedagógico como processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 1995, p. 13).

Dessa maneira, foram propostas duas ações que objetivam contribuir com a minimização desta problemática identificada neste caso de gestão. A primeira pretende ofertar formação continuada para a equipe gestora a fim de sensibilizá-los sobre a importância de tornar o PPP um documento vivo nas escolas e a segunda pretende implantar um projeto piloto em uma das escolas pesquisadas que visa à construção coletiva deste documento daquela comunidade.

Ao detalhar a primeira ação destaca-se que esta se refere à oferta de uma formação continuada a todos os membros da equipe gestora. Estas formações serão conduzidas pela equipe pedagógica da CRE de Cacoal, com a utilização de diferentes metodologias nestes encontros, tais como: oficinas, estudos de caso, sessão de estudos, análise de materiais, debates, seminários, entre outros. A diversificação nas metodologias possibilitará maior aprofundamento nas discussões, bem como, estimular a participação de todos nestas reflexões. O Quadro 35 apresenta os detalhes desta proposta.

#### **Quadro 35 - Proposta de Formação continuada sobre o PPP para a equipe gestora**

(Continua)

<b>What O que?</b>	A CRE deverá organizar formações que visem sensibilizar os gestores no sentido de utilizarem o PPP como um documento norteador das ações da escola.
<b>Why Por que?</b>	Os PPP das escolas não expressam/revelam o que ocorre na realidade das unidades escolares.
<b>Were Onde?</b>	Auditório da CRE
<b>When Quando?</b>	Agosto a novembro 2018
<b>Who Quem?</b>	Equipe pedagógica da CRE

<b>How Como?</b>	Elaborar um cronograma de Formações com temas relacionados ao PPP, utilizando diferentes metodologias: oficinas, estudos de caso, sessão de estudo de materiais, debates, seminários, entre outros, de modo que estas possam ser realizadas por gestores e mobilizar sua comunidade acerca da importância deste documento como norteador das ações da escola. (Conclusão)
<b>How much Quanto?</b>	20- Cartolinas 20- Crafts 01 resma de sulfite 20- Pincéis atômicos 05 tubos de colas 20- Tesouras pequenas 02 - Fitas crepes Total: R\$ 160,00

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

O objetivo destas formações é sensibilizar os gestores sobre a importância de se valorizar o PPP como o documento macro que norteia as ações das escolas. Para tanto, durante as formações, a equipe pedagógica da CRE deverá orientar também sobre a importância dos outros documentos como planos de ação da gestão, avaliações e planejamento de professores, formações continuadas, projetos, etc. estejam articulados com o PPP da escola.

Ainda dentro desta ação é importante destacar não só o processo formativo que a CRE desenvolverá, mas também o monitoramento deste durante e após as formações. Este monitoramento pode ocorrer com a solicitação de documentos a partir do PPP da Escola, por exemplo: ao se solicitar dados de projetos desenvolvidos na escola, recorrer ao PPP primeiro, depois, se necessário, solicitar as evidências sobre o desenvolvimento ou não desta ação.

Os custos envolvidos nesta ação serão arcados pela CRE a fim de garantir a qualidade dos encontros e garantir com isto, a diversificação das metodologias.

Além disso, esta formação pretende embasar os gestores para que possam, adequando a sua realidade, implementar reflexões com sua comunidade escolar no sentido de promover uma construção coletiva deste documento.

A segunda ação prevista neste eixo refere-se à elaboração e implementação de um projeto piloto de construção coletiva do PPP em uma unidade escolar. O objetivo desta é orientar e acompanhar a construção do PPP na perspectiva de que haja esforço democrático e participativo nesta construção. O Quadro 36 apresenta os detalhes desta ação.

**Quadro 36 - Proposta de implantação de Projeto piloto para construção coletiva do PPP em uma escola** (Continua)

<b>What O que?</b>	Elaborar um Projeto piloto a ser aplicado em uma escola objetivando a construção coletiva do PPP na escola.
--------------------	---

(Conclusão)

<b>Why Por que?</b>	Para tornar um documento com letras vivas o PPP precisa ser realmente discutido com toda comunidade escolar.
<b>Were Onde?</b>	Escola H
<b>When Quando?</b>	Fevereiro e novembro de 2019.
<b>Who Quem?</b>	Equipe pedagógica da CRE e Equipe gestora da escola
<b>How Como?</b>	Elaborar junto com a equipe da escola H um Projeto para construção coletiva do PPP da escola. Neste serão previstos diagnósticos, temas e problemas que envolvem a comunidade escolar.
<b>How much Quanto?</b>	Utilização de recursos já disponíveis na escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A escolha da Escola H para a implementação deste projeto, justifica-se por ter sido coletado na pesquisa de campo a resposta de dois professores desta escola que afirmaram que o PPP não é discutido, e um terceiro professor afirmando que o PPP é discutido anualmente. Como esta situação não foi verificada nas respostas dos demais professores pesquisados, indica-se que esta ação seja iniciada nesta unidade escolar.

A proposta de elaboração de um projeto para a construção coletiva do PPP se deve ao fato de que a comunidade escolar de determinada escola deve se tornar autora do seu projeto e nortear as ações de sua comunidade, bem como embasar as formações continuadas ofertadas pela escola, opondo-se a ideia de um planejamento meramente burocrático. Este servirá também para referenciar os gestores nas tomadas de decisões e prestação de contas em relação à aprendizagem para a CRE. Para tanto são sugeridas as seguintes etapas, dispostas no Quadro 37:

### Quadro 37 - Sugestão de etapas da implementação do projeto piloto PPP

(Continua)

<b>Etapas</b>	<b>Descrição das atividades</b>
1ª etapa	Reunião entre equipe pedagógica da CRE e equipe gestora da escola H para organizar equipe responsável pela elaboração e implementação do projeto na escola. Após composição da equipe, da qual se deve privilegiar diferentes atores da comunidade, faz-se necessário estudar, planejar e elaborar projeto de (re) construção coletiva do PPP da escola H.
2ª etapa	Apresentar o projeto aos demais membros da comunidade escolar e sensibilizá-los quanto à importância desta ação. O projeto poderá sofrer alterações conforme as discussões e reflexões de seus membros, visando atender aos anseios da melhor forma possível.
3ª etapa	Realizar diagnóstico com a comunidade para compreender o perfil dos atores que fazem parte do contexto escolar e seus arredores.

4ª etapa	Resgatar fatos históricos da escola os quais revelam a construção da identidade da escola. Propor reflexões sobre as lutas e as conquistas da escola em prol da comunidade.
5ª etapa	Discutir as dimensões/elementos que compõe o PPP de uma escola: (Conclusão) sua relevância ao processo educacional. Neste serão discutidos os ..... do PPP, visão, missão e valores almejados pela comunidade, definindo com base em uma perspectiva crítica e participativa que homem se pretende formar.
6ª etapa	Priorizar e elaborar, com base na concepção pedagógica adotada, projetos e ações que culminem com as necessidades apontadas no diagnóstico. Estas ações devem favorecer a minimização destas problemáticas identificadas, bem como, corroborar com a construção do homem em que se pretende formar para a sociedade.
7ª etapa	Avaliar sistematicamente a execução destas etapas de modo a acompanhar os passos da implementação das ações, reestruturando-as, se necessário.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Ao concluir as etapas previstas no Quadro 37, sugere-se reunir a comunidade e avaliar se esta mobilização proporcionou refletir sobre a importância deste documento como norteador das ações. E também se foi visualizado que ações isoladas, possivelmente, pouco impactam no sentido de atender os anseios e necessidades da comunidade.

A ideia é que, caso seja positiva a execução deste projeto piloto na escola H, ele possa estender-se para as demais escolas que fazem parte da CRE-Cacoal, uma vez que os custos não sugerem mudanças drásticas nos orçamentos das escolas e podem possibilitar uma construção coletiva no sentido de estreitar relações e refletir sobre as práticas pedagógicas.

Contudo, as duas ações propostas neste eixo objetivam, a partir do preceito da coletividade, que seus atores sejam ouvidos. Isto possibilita ações em conjunto e poderão favorecer ainda mais os processos de aprendizagem, além de enriquecer as práticas de todos os atores da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso objetivou analisar como as formações continuadas estão ocorrendo em oito unidades escolares que atendem à etapa Ensino Fundamental (anos iniciais), em Cacoal/RO, além de detectar o papel do supervisor nesse processo.

A escolha desse tema origina-se a partir de minha formação e atuação em Supervisão escolar, embora, neste momento esteja atuando na coordenação da etapa de ensino “Ensino Fundamental”, na CRE de Cacoal. O trabalho na CRE possibilitou-me ampliar a visão da atuação da supervisão escolar em relações às formações continuadas realizadas nas escolas.

O objetivo geral desta pesquisa buscou verificar como estão sendo realizadas as formações continuadas nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e detectar qual é o papel da supervisão escolar nesse processo. Este Objetivo foi desmembrado em específicos sendo: a) descrever a atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) analisar como essas formações são implementadas nas unidades escolares de Cacoal; e, por fim, c) propor ações que possam contribuir para a qualidade dessa implementação, o qual que é contemplado neste capítulo.

Diante disso, houve, em um primeiro momento, a busca por evidências em documentos, como os PPP e o Plano de Ações das supervisoras, sobre como planejam e coordenam as formações nas escolas. Nessa busca, observou-se que a frequências dessas formações não contribuem para uma cultura organizacional que favoreça a prática de discussões coletivas nas escolas, mesmo com a previsão de uma carga-horária de nove horas semanais para os docentes a utilizarem para tal finalidade.

A partir dessas evidências questionou-se como estão sendo realizadas as formações continuadas nas oito escolas estaduais de Cacoal/Rondônia e qual o papel dos supervisores neste processo.

A pesquisa bibliográfica revelou que o Supervisor é um dos principais responsáveis pela mediação das formações nas escolas, tendo esse referencial sido pautado, principalmente, em Almeida e Placco (2006), Bruno, Almeida e Cristov (2012), Candau (2003), Gadotti (2000), entre outros.

A pesquisa se propôs a refletir sobre como a supervisão conduz as formações e quais as dificuldades enfrentadas por estes profissionais para implementar as formações nas escolas. Dentre as dificuldades já apresentadas anteriormente, visualizou-se que nem sempre a gestão

da escola participa desses momentos, o que pode caracterizar que as formações não representem importância ao processo educacional.

Foi detectado, também, que o PPP das escolas pesquisadas não condiz com as ações por elas efetivadas, sobretudo, no que diz respeito às formações. Percebeu-se um distanciamento entre o que é proposto no PPP e seus reflexos nas ações de formações dos docentes.

Ao realizar o levantamento de dados, foi possível constatar como são realizadas as formações nas escolas, demonstrando que elas precisam ser mais sistematizadas e ocorre com maior frequência. Foi possível identificar, ainda, que o supervisor escolar tem um papel importante nesse processo embora nem sempre consiga cumpri-lo efetivamente, em razão da demanda de atividades que lhe são atribuídas.

Diante das problemáticas identificadas neste caso de gestão, foi proposto um Plano de Ação Educacional. O PAE sugere ações que possam favorecer a atuação da supervisão em relação à mediação da formação continuada na escola. Para tal, foram propostas ações que envolvem a CRE, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação, os diretores, os orientadores, os supervisores e a Secretaria Estadual de Educação de Porto Velho/Rondônia.

As ações propostas sugerem a promoção de ações que reforcem a participação coletiva dos membros da comunidade escolar. Isso ocorre visto que ações isoladas podem desfavorecer a coletividade, impossibilitando, inclusive, o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Nesse sentido, o PAE não ousou apresentar as soluções para o caso, mas, sim, contribuir com reflexões que possibilitem que o supervisor escolar consiga desenvolver sua função de modo a contribuir com a construção da identidade profissional dos docentes, favorecer o processo de ensino e aprendizagem e colaborar para que a trajetória profissional seja de qualidade.

O papel dos supervisores, a partir de uma ideia formativa, pode favorecer consideravelmente o desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, o supervisor precisa de subsídios que possam contribuir com a efetivação dessas ações. Parte dessas ideias formativas pode ser constituída na própria escola, mas é importante que a CRE, enquanto representante da Seduc no interior, se posicione a favor dessas práticas, ofertando formações para os supervisores escolares e sensibilizando os gestores escolares, tendo em vista que a parte pedagógica das escolas também é de sua responsabilidade. Não devendo, portanto, ser delegada exclusivamente aos supervisores escolares.

Por fim, a construção deste estudo de caso possibilitou refletir sobre a prática pedagógica dos supervisores escolares e as dificuldades enfrentadas por eles no cotidiano

escolar no que se refere à implementação das formações continuadas. Essas reflexões me possibilitam, enquanto integrante da equipe da CRE, ter um olhar mais atento quanto às cobranças desnecessárias, aquelas que podem ser destinadas a outros servidores, a fim de não sobrecarregar o profissional nas escolas com questões burocráticas. Além disso, esta pesquisa identificou uma falha no processo formativo dos próprios supervisores, no que tange ao alcance do melhor desempenho de suas funções.

Diante disso, deve-se valorizar e fomentar tais ações no sentido de que, se bem conduzidas, podem ser revertidas em práticas que se agregam ao PPP da escola. Isso porque compreendendo a importância da formação continuada realizada na escola, a qual se discute as dificuldades da comunidade e, conseqüentemente, embasadas no PPP, ela tende a ser considerada democrática e participativa, culminando, assim, em um projeto comum de escola, projeto este que conduza a uma escola que se mostre realmente ciente de sua identidade e de sua função para a comunidade de seu entorno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ANDRÉ. M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#>> Acesso em: 21 de ago. 2017, às 15 h.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 4412, de 23 de março de 2001. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=27107>> Acesso em 01 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BRUNO. E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

CANDAU. V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERVI, G. M. **Política de gestão Escolar na Sociedade de controle**. 2010. 244 f. Tese (Doutorado) – Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4216>>. Acesso em: 17 out. 2017.

COELHO, S. B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista eletrônica Latu Sensu**, Guarapava, ano 3, n. 1, 2008.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In.*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 54-66.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2216/1859>> Acesso em: 15 out. de 2017.

ESCOLA A. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2016.

ESCOLA B. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2017a.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação da supervisão escola B**. Cacoal: 2017b.

ESCOLA C. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2017.

ESCOLA D. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2016.

ESCOLA E. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2017.

ESCOLA F. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2017.

ESCOLA G. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2016.

ESCOLA H. **Projeto Político Pedagógico**. Cacoal: 2016.

FERREIRA, V. C. P. **A escola como uma organização: desafios para os gestores**. Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP)/CAEd/UFJF. s/d. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=4213>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. 2011. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio\\_final\\_formacao\\_continuada.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continuada.pdf)> Acesso em: 02 ago. 2017.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 9-15.

INEP. **Ideb – Localize a escola**. 2018. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 20 set. 2017.

IBGE. **População de Cacoal**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/cacoal>> Acesso em: 01 mar. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>> Acesso em: 22 jul. 2012.

LÜCK, H. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MEDINA, A. S. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 2002.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 21-32, dez. 1990. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n12/n12a04.pdf>> Acesso em 03: jun. 2017.

OLIVEIRA, J. C. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26, 2008, Recife. **Anais...** Recife: instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2008, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 03: jun. 2017.

OBSERVATÓRIO PNE. **Panorama Meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores**, 2018. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>> Acesso em: 02 nov.2017.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional**. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002. p. 95-106.

\_\_\_\_\_. **Formação em serviço**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

RONDÔNIA. Portaria nº 436, de 19 de março de 2010. Estabelece competências/atribuições do Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Psicólogo Educacional, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2010. Disponível em: <<http://inspecaoescolar-rencacoal.blogspot.com.br/search?q=436>> Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 829, de 15 de julho de 2015. Dispõe sobre a criação das Coordenadorias Regionais de Educação I e II - CRE e o Núcleo de Apoio à CRE - NAC e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2015a. Disponível em: <[ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC829.docx](http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC829.docx)> Acesso em 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 20.070, de 24 de agosto de 2015. Institui Programa de Parceria Educacional Estado-Município para universalizar o atendimento do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2015b. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/D20070.pdf>> Acesso em: 20 abr.2018.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 867, de 12 de abril de 2016. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2016a. Disponível em: <<http://inspecaoescolar-rencacoal.blogspot.com.br/search?q=867>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 887, de 04 de julho de 2016. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2016b. Disponível em: <<http://inspecaoescolar-rencacoal.blogspot.com.br/2016/04/lei-complementar-n-8872016-altera-lei.html>> Acesso em: 12 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1867, de 01 de junho de 2016. Regulamenta a operacionalização do trabalho docente, planejamento e formação continuada e/ou atividades independentes no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de Rondônia**, Porto Velho, 2016c.

\_\_\_\_\_. Edital nº. 185/GCP/SEGEP, de 20 de julho de 2016. **Diário Oficial do Estado de Rondônia nº 145**, Porto Velho, 2016d, p. 02-13. Disponível em: <[http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/08/Doe-05\\_08\\_2016.pdf](http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2016/08/Doe-05_08_2016.pdf)> Acesso em: 20 out. 2017.

ROSA, C. **Gestão Estratégica Escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SUPERVISORA A. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti**. Cacoal: 19 mar. 2018.

SUPERVISORA B. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti**. Cacoal: 20 mar. 2018.

SUPERVISORA C. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti**. Cacoal: 26 abr. 2018.

SUPERVISORA D. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti.** Cacoal: 23mar. 2018.

SUPERVISORA E. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti.** Cacoal: 22 mar. 2018.

SUPERVISORA F. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti.** Cacoal: 24 mar. 2018.

SUPERVISORA G. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti.** Cacoal: 25 mar. 2018.

SUPERVISORA H. **Entrevista concedida à Solange Arnoldt Bertotti.** Cacoal: 25 mar. 2018.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13- 38.

UNIBANCO. **Pesquisa sobre a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas de ensino médio.** 2016. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/21>> Acesso em: 03 nov. 2017.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA AO SUPERVISOR ESCOLAR

### Ao Supervisor Escolar,

Você está participando de uma Pesquisa para a elaboração de um Estudo de Caso do Mestrado de “Gestão e Avaliação da Educação Pública”. As informações coletadas a partir desta entrevista serão utilizadas na pesquisa de mestrado intitulada: A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia. Tem por objetivo analisar como ocorrem as formações continuadas no contexto escolar e o papel dos supervisores nesse processo. Os dados coletados serão citados, mas não haverá identificação, conforme termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado.

### Identificação – Escola A

#### 1º Bloco: Perfil do Entrevistado

1. Qual sua formação inicial? Tem Pós-graduação lato sensu em qual área? Pós-graduação stricto sensu?
2. Quanto tempo atua na Supervisão?
3. Quanto tempo atua na Supervisão desta Escola?

#### Bloco 2: Conhecimentos sobre formação

4. A quem você compreende que compete mobilizar as formações continuadas na escola?
5. Você se sente preparado para proporcionar essas formações?
6. Qual a receptividade do corpo docente para as formações.

#### Bloco 3 A formação na escola em foco

7. Em relação às Formações Continuadas ocorridas em 2016 nesta Escola. Todas foram realizadas?
8. Caso sim, quais os temas estudados, o tempo de duração e por quem foram mediadas?
9. Quais os empecilhos para a não realização das Formações, caso houver?

10. Como são escolhidos os temas a serem abordados nas Formações? Há participação de mais membros da gestão e/ou professores?
11. Quais as condições são oferecidas aos professores de sua Escola, para que eles participem de processos de Formação Continuada?
12. Após as formações ocorridas nas escolas. Como são acompanhados os temas trabalhados nas Formações?
13. Quais ações de formação têm sido propostas ou realizadas a partir das discussões apontadas no PPP da Escola?
14. Como são organizadas às 9 horas para formação continuada e/ou atividades independentes previstas na legislação 887/2016 de Rondônia para os professores?
15. Como são planejadas as formações continuadas para os professores da escola atua? Detalhe desde o planejamento, metodologia, busca de materiais, frequência e locais dos encontros, entre outros aspectos.
16. Qual a participação da gestão no planejamento e na execução das formações?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 1

### 1. Ao Diretor Escolar,

Você está participando de uma Pesquisa para a elaboração de um Estudo de Caso do Mestrado de “Gestão e Avaliação da Educação Pública”. As informações coletadas a partir deste questionário serão utilizadas na pesquisa de mestrado intitulada: A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia. Tem por objetivo analisar como ocorrem as formações continuadas no contexto escolar e o papel dos supervisores nesse processo. Os dados coletados serão citados, mas não haverá identificação, conforme termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado.

### Identificação – Escola A

#### 1º Bloco: Perfil

#### 2. Qual sua formação inicial?

- ( ) Pedagogia  
 ( ) Pedagogia com habilitação em gestão  
 ( ) Pedagogia com habilitação em outra área. Especificar: \_\_\_\_\_  
 ( ) Outro curso. Especificar: \_\_\_\_\_

#### 3. Tem Pós-graduação lato sensu em qual área?

- ( ) Não tenho Pós-graduação  
 ( ) Tenho pós em: \_\_\_\_\_

#### 4. Tem Pós-graduação stricto sensu?

- ( ) Não tenho Pós-graduação  
 ( ) Tenho pós em: \_\_\_\_\_

#### 5. Quanto tempo atua nesta Escola?

- ( ) Menos de 1 ano  
 ( ) Entre 2 e 5 anos  
 ( ) Entre 5 e 8 anos  
 ( ) Entre 8 e 11 anos  
 ( ) Mais de 11 anos. Especifique quantos anos: \_\_\_\_\_

#### 6. Quanto tempo atua na Gestão desta Escola?

- ( ) Menos de 1 ano  
 ( ) Entre 2 e 5 anos  
 ( ) Entre 5 e 8 anos

- Entre 8 e 11 anos
- Mais de 11 anos. Especifique quantos anos: \_\_\_\_\_

## **Bloco 2: Conhecimentos sobre formação**

### **1. A quem você compreende que compete mobilizar e realizar as formações continuadas dos professores na escola?**

- Orientação
- Supervisão
- Direção
- Professores
- CRE
- Outros servidores. Especificar: \_\_\_\_\_

### **2. Qual a receptividade do corpo docente para as formações?**

- Todos participam.
- Apenas alguns não participam.
- Ninguém participa.

### **3. Como a gestão viabiliza os momentos de formação?**

- Coordena os encontros sozinho.
- Designa a coordenação do encontro para a supervisão ou orientação.
- Sempre em conjunto com os demais membros da equipe gestora, planeja e coordena os encontros de formação.
- Nem sempre é possível participar do planejamento e dos encontros de formação que ocorrem na escola.

## **Bloco 3 A formação na escola em foco**

### **4. Com que frequência ocorre às formações continuadas na escola?**

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Não ocorrem. Explicar o motivo: \_\_\_\_\_

### **5. Por quem são mediadas as formações na escola?**

- Orientação

- Supervisão
- Direção
- Professores
- CRE
- Outros servidores. Especificar: \_\_\_\_\_

**6. Quais as metodologias empregadas nesses encontros?**

- Estudo de caso.
- Debates
- Sessão de estudos
- Apresentação expositiva
- Mesa redonda
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**7. Como são elencados os temas para as formações?**

- São definidas pela direção.
- São definidas pela equipe de gestão.
- São sugeridas pelos professores.
- São definidas pela CRE.
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**8. As formações estão previstas em qual documento da Escola?**

- PPP
- Plano de Ação da gestão
- Plano de ação da Supervisão
- Plano de ação da Orientação
- Outros documentos. Especificar: \_\_\_\_\_

**9. Há acompanhamento, por parte da gestão, dos temas abordados nas formações continuadas após sua realização?**

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

**10. Com qual frequência o PPP da escola é discutido?**

- Não é discutido.
- Bimestralmente.
- Semestralmente.
- Anualmente.
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11. Quantas reuniões com os professores são realizadas durante o ano letivo?**

- Uma.

- Duas.
- Três.
- Quatro
- Cinco.
- Seis ou mais. Especificar quantas: \_\_\_\_\_

**12. Como são organizadas às 9 horas para formação continuada e/ou atividades independentes previstas na legislação 887/2016 de Rondônia para os professores?**

- São deixadas a critério dos professores.
- A gestão propõem reuniões semanais.
- A supervisão organiza encontros de formação ou reuniões semanais.
- São organizadas outras atividades. Especificar: \_\_\_\_\_
- Não é possível organizar atividades para estas horas. Justificar: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO 2

**Ao Professor,**

você está participando de uma Pesquisa para a elaboração de um Estudo de Caso do Mestrado de “Gestão e Avaliação da Educação Pública”. As informações coletadas a partir desta entrevista serão utilizadas na pesquisa de mestrado intitulada: A atuação da supervisão escolar em relação à formação continuada de professores: uma análise em oito escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental em Cacoal/Rondônia. Tem por objetivo analisar como ocorrem as formações continuadas no contexto escolar e o papel dos supervisores nesse processo. Os dados coletados serão citados, mas não haverá identificação, conforme termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado.

### **Identificação – Escola A**

#### **1º Bloco: Perfil**

##### **1. Qual sua formação inicial?**

- ( ) Pedagogia
- ( ) Pedagogia com habilitação em docência nos anos iniciais
- ( ) Pedagogia com habilitação em outra área. Especificar: \_\_\_\_\_
- ( ) Outro curso. Especificar: \_\_\_\_\_

##### **2. Tem Pós-graduação lato sensu em qual área?**

- ( ) Não tenho Pós-graduação
- ( ) Tenho pós em: \_\_\_\_\_

##### **3. Tem Pós-graduação stricto sensu?**

- ( ) Não tenho Pós-graduação
- ( ) Tenho pós em: \_\_\_\_\_

##### **4. Quanto tempo atua como professor?**

- ( ) Menos de 1 ano
- ( ) Entre 2 e 5 anos
- ( ) Entre 5 e 8 anos
- ( ) Entre 8 e 11 anos
- ( ) Mais de 11 anos. Especifique quantos anos: \_\_\_\_\_

##### **5. Quanto tempo atua como professor desta Escola?**

- ( ) Menos de 1 ano
- ( ) Entre 2 e 5 anos
- ( ) Entre 5 e 8 anos

- Entre 8 e 11 anos
- Mais de 11 anos. Especifique quantos anos: \_\_\_\_\_

## **Bloco 2: Conhecimentos sobre formação**

### **6. A quem você compreende que compete mobilizar as formações continuadas na escola?**

- Orientação
- Supervisão
- Direção
- Professores
- CRE
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

### **7. Como a gestão viabiliza os momentos de formação?**

- Coordena os encontros sozinha.
- Designa a coordenação do encontro para a supervisão e/ou orientação.
- Sempre em conjunto com os demais membros da equipe gestora, planeja e coordena os encontros de formação.
- Nem sempre a direção participa dos encontros de formação que ocorrem na escola.
- Nunca a direção participa dos encontros de formação que ocorrem na escola.

## **Bloco 3 A formação na escola em foco**

### **8. Com que frequência ocorre às formações continuadas na escola?**

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente
- Não ocorrem. Explicar o motivo: \_\_\_\_\_

### **9. Por quem são mediadas as formações?**

- Orientação
- Supervisão
- Direção
- Professores
- CRE
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

### **10. Quando há formações, quais as metodologias empregadas?**

- Estudo de caso.
- Debates
- Sessão de estudos
- Apresentação expositiva
- Mesa redonda
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11. Como são elencados os temas para as formações? Quem participa deste processo?**

- Os professores são envolvidos na escolha dos temas.
- Os professores participam da coordenação da formação.
- Somente a gestão define os temas e coordena a formação.

**12. Há acompanhamento, por parte da supervisão escolar, dos temas abordados nas formações continuadas após sua realização?**

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

**13. As formações que ocorrem na escola contribuem para a construção de sua identidade profissional?**

- Pouco contribui.
- Muito contribui.
- Não contribui.

**14. Com qual frequência o PPP da escola é discutido?**

- Não é discutido.
- Bimestralmente.
- Semestralmente.
- Anualmente.
- Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**15. Quais as atividades que você realiza nas 9 horas para formação continuada e/ou atividades independentes previstas na legislação 887/2016 de Rondônia?**

- Este horário é destinado para atividades livres, a critério do professor.
- Participa de reuniões semanais com a gestão.
- Participa de encontros de formação ou reuniões semanais com a supervisão.
- São realizadas outras atividades. Especificar: \_\_\_\_\_