



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Priscila Gomes

Formação Continuada *stricto sensu*: Mestres e Doutores da Rede Municipal de Educação de
Florianópolis

Florianópolis
2020

Juliana Priscila Gomes

Formação Continuada *stricto sensu*: Mestres e Doutores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes, Juliana Priscila
Formação Continuada stricto sensu: Mestres e Doutores da
Rede Municipal de Educação de Florianópolis / Juliana
Priscila Gomes ; orientador, Márcia de Souza Hobold, 2021.
164 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Formação continuada de professores. . 3.
Profissionalização docente.. 4. Mestres e doutores na Rede
Municipal de Educação de Florianópolis.. I. Hobold, Márcia
de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Juliana Priscila Gomes

**Formação Continuada *stricto sensu*: Mestres e Doutores da Rede Municipal de
Educação de Florianópolis**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestra e aprovada em sua forma final pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 10 de dezembro de 2020.

Prof.^o Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.^o
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Márcia de Souza Hobold, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr.^a
Banca Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Karina de Araújo Dias, Dr.^a
Banca Examinadora
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof.^a Carolina Ribeiro da Silva, Dr.^a
Banca Examinadora (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Esse trabalho é dedicado à minha família:

Espiritual e terrena

Por todo suporte de amorosidade

Por toda a solidariedade

Por serem raízes que

Me sustentaram e sustentam com

Firmeza e doçura para seguir

Buscando ser e fazer

O bem que tanto almejamos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço imensamente à única energia que acredito: “**Deus**: inteligência suprema e causa primeira de todas as coisas. Porque o mal é apenas a ausência de Deus.” (KARDEC, 2010, p. 35).

Depois gratidão aos meus alicerces...

Agradeço aos meus alicerces pessoais:

À força dos meus ancestrais, visíveis e invisíveis, que caminharam com firmeza, sendo exemplo na busca de melhora pela honestidade, pela reforma íntima e pelo desejo do bem. Força espiritual negra e nordestina, que com a alegria e solidariedade, desbravou caminhos.

Agradeço emocionadamente a meus pais, Maria Leila Julião Gomes e Antonio Donizetti Gomes, que a cada abraço efetivo e simbólico, torceram, vibraram, ouviram e apoiaram, proporcionando condições de concentração e foco.

Gratidão à Letícia Vitória Gomes, a princesa Lelê, minha irmã e meia filha. Obrigada por me alegrar com suas danças, aplicativos, desafios, jogos e renovação entre as gerações. Sem saber, me trouxe a leveza e o encanto no colorido da vida. À Larissa Beatriz Gomes, minha afilhada, que curiosa perguntava o que eu estava fazendo, como era a pesquisa e me olhava de forma admirável. E a Lívia (sobrinha) que também curiosa, sentou-se ao meu lado e disse que também queria estudar

Aos meus parentes que torceram e mandaram mensagens de incentivo, principalmente, tia Isabel Cristina Pino, que mesmo doente, não se ausentou em torcer pelo meu êxito, demonstrando por palavras e vibrações o amor.

Gratidão aos meus alicerces acadêmicos:

À minha mãe acadêmica Professora Doutora Márcia de Souza Hobold que com generosidade, me orientou, brincando comigo sobre os meus deslizes de percurso, soube ter paciência e ser acolhedora diante das minhas dificuldades, propondo caminhos, sugerindo alternativas, mas NUNCA decidindo por mim. Gratidão pelo respeito, acolhimento, compartilhamento e horas dedicadas.

Gratidão a todos os irmãos acadêmicos do Grupo de Estudo e Pesquisa: Formação de Professores e Prática de Ensino (Foppe), que trocaram compreensões, discussões e materiais cruciais para este trabalho, em especial ao Juliano Agapito, professor nato. No modo de andar, falar, organizar e ajudar, grande inspiração. E à Silvia Zimmermann Pereira Guessser, minha irmã de mestrado que andou comigo em todas as etapas dessa formação.

Obrigada aos amigos e colegas de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelo compartilhamento de informações, leituras, entendimentos, gargalhadas, cafés e lutas em cada passeata. Em destaque Anésia Maria Martins Furtado, Sandra Regina Pires, Jéssica Lins e Kênia Furtado. Cada conversa foi uma troca de energia para nosso reabastecimento.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela seriedade e compromisso com a formação pela educação de qualidade, laica, gratuita e pelos diversos espaços formativos. Em especial à secretária Karina Kerr, pela ótima atuação e às professoras doutoras com as quais tive a honra de ter aula: Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Márcia de Souza Hobold, Jilvania Lima dos Santos, Nelita Bertolotto, Rosalba Maria Cardoso Garcia, Diana Carvalho de Carvalho e Eneida Oto Shiroma.

Obrigada aos meus alicerces avaliativos

Gratidão à Professora Karina de Araújo Dias pelas orientações de como me preparar para o processo seletivo para o Mestrado, tornando-se minha orientadora-mor. E por também aceitar avaliar todo esse percurso formativo, de entrada, qualificação e defesa.

Obrigada aos demais da Banca de Qualificação, professoras doutoras Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, por terem aceitado e contribuído com os apontamentos além do que havíamos notado. Gratidão pelo café com correções e por aceitarem continuar na avaliação final, na Banca de Defesa conosco.

Gratidão à mestra Cristiane Rossato pelas correções na escrita, mas principalmente, por ouvir, me dar o colo pedagógico, investir tempo em palavras de incentivo e proporcionar ânimo para que eu seguisse a cada correção, secando as lágrimas, aprendendo e ajustando.

Gratidão aos meus alicerces materiais:

Ao Sintrasm (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis) que intermediou pela liberação da minha Licença Aperfeiçoamento Remunerada junto à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis e à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que concederam o suporte material por meio da Licença Aperfeiçoamento Remunerada e pela autorização para a realização da pesquisa com os professores dessa rede. Obrigada pelo suporte de esclarecimento, acesso documental e acompanhamento em todas as etapas, por meio da Gerência de Formação Continuada.

Obrigada aos profissionais da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo, no bairro Rio Vermelho, em Florianópolis, que me apoiaram e ajudaram: Paulo Roberto Ricardo, Renata Antunes, Izoete Silva, Liriam Maura Souza, Deise Muller e Gabriela Cunha. E o assessor educacional Charles Schnorr.

Muito obrigada a todas as crianças que estiveram comigo em sala de aula, me proporcionando o exercício de ensino e aprendizagem. Em especial aos que apresentaram dificuldades, pois me desafiaram, me fizeram buscar mais o conhecimento e me emocionaram em suas superações.

Gratidão também aos participantes desta pesquisa que aceitaram contribuir com este trabalho, pelas declarações nas entrevistas.

Obrigada aos meus alicerces históricos:

À escola pública que estudei, aos professores que contribuíram para a minha formação.

Gratidão à Universidade Estadual Paulista (Unesp), onde iniciei a vida acadêmica, no curso de Pedagogia.

Aos diversos ambientes profissionais aos quais passei, pois contribuíram para minha profissionalização docente. E aos colegas com quem compartilhei trabalhos, pois trouxeram a aprendizagem humana para esse repertório.

Obrigada aos meus alicerces emocionais

Às amigas, irmãs por escolha, Rosana Veloso, Joyce Toner, Érica Pólo, Ivanete Nardi Efe e aos amados amigos Marcus Efe e Luiz Antônio Gregório pelas risadas, apoio e compreensão nos meus momentos de cansaço, sempre incentivando e proporcionando condições de seguir mais leve

Obrigada aos meus companheiros de estudos espíritas da Casa Medianeiros de Jesus.

Gratidão ao Movimento Rio Vermelho Solidário, que me impulsionou a voltar a lutar e a construir algo diferente em meio à Pandemia do COVID-19.

Todos esses alicerces foram imprescindíveis para o fazer e ser que me tornei. Tenho tantas pessoas a quem agradecer, que já peço desculpas se esqueci de mencionar alguém, pois acredito que, se o universo cruzou nossos caminhos, somos exercícios importantes um para o outro.

Gratidão ao Universo

RESUMO

Esta é uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) e, também, do Projeto de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (Forpe), ambos pertencentes à linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência. A dissertação buscou conhecer como os profissionais efetivos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis - RMEF, que fizeram uso da Licença Aperfeiçoamento Remunerada, para realizar os cursos de mestrado e doutorado, reverberam os novos saberes constituídos. Teve como objeto de estudo a formação continuada *stricto sensu* dessa rede municipal. A pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar os processos e anseios dos professores, que realizam essas formações, o desenvolvimento do conhecimento e sua reverberação, posteriormente no ambiente profissional. A investigação apoiou-se no método histórico dialético, por entender que o sujeito é resultado do seu meio, logo influencia e sofre influências do seu espaço, pois, a realidade é um todo inacabado e cheio de contradições. O percurso metodológico foi realizado por meio da abordagem qualitativa, tendo como referências Lüdke e André (2013), Lüdke (2015), Gatti e André (2011). Foram realizadas entrevistas com 9 professores, de um universo de 125 (7%) e os dados foram investigados com base na análise de conteúdos defendida por Franco (2018). Como referenciais teóricos sobre a formação continuada docente e a profissionalização foram norteadores os estudos de Nóvoa (1995, 2017), Freire (1984 e 1996), Gatti (2014), André (2001, 2009), Lüdke (2001), Dias (2011 e 2017) e Silva (2008). Para fundamentar a discussão de política pública educacional foram alicerces Bianchetti (2015), Chauí (2001), Libâneo (2004), Maúes (2003) e Pondé (2020). Sobre os resultados destaca-se que em 2019 havia 11% do corpo docente da RMEF com formação *stricto sensu*, cerca de 9% de mestres e 2% de doutores. Dentre as motivações para cursar essa formação estão o percurso acadêmico, reflexão da prática e carreira docente. Os dados da pesquisa mostram que, ao término do estudo investigativo, o docente que estava de licença volta diretamente para seu posto de trabalho, sem cuidados de contextualização ou valorização desses saberes constituídos por parte do grupo gestor local e/ou municipal. A divulgação da pesquisa é realizada na página eletrônica da RMEF, precisamente no Banco de Dissertações e Teses. Os participantes propuseram que os saberes constituídos pelos professores que realizaram a formação *stricto sensu*, fossem articulados por grupos de estudos e apresentados, na própria formação continuada institucional. Pode-se afirmar que essa política de formação continuada é diferenciada, importante e transformadora para o corpo docente, ampliando repertório, flexibilizando olhares e proporcionando maior segurança para a prática educativa. Propõe-se como próximo desafio a ampliação desses saberes para o coletivo e para o exercício das resoluções das questões da RMEF.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Profissionalização docente. Mestres e doutores na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

ABSTRACT

This is a master's research from the Graduate Program in Education (PPGE), from the Federal University of Santa Catarina (UFSC), linked to the Group of Studies and Research: Teacher Training and Teaching Practices (FOPPE) and, also, of the Project of Research Teacher Training and Teaching Practices (FORPE), both belonging to the research line Subjects, Educational Processes and Teaching. The dissertation sought to learn how effective professionals, from the Municipal Education Network of Florianópolis - RMEF, who make use of the Paid Improvement License, to carry out the masters and doctorate courses, reverberate the new constituted knowledge. The object of study was continuing education *strictosensu* of this municipal network. As a justification, it is based on the need to investigate the processes and desires of teachers, who carry out these trainings, the development of knowledge and its reverberation, later in the professional environment. The research was based on historical-dialectical method, as it understands that the subject is the result of his environment, so he influences and suffers influences from his space, because reality is an unfinished whole and full of contradictions. The methodological path was carried out through the qualitative approach, having Lüdke and André (2013), Lüdke (2015), Gatti and André (2011) as references. Interviews were conducted with 9 teachers, from a universe of 125 (7%) and the data were investigated based on the content analysis defended by Franco (2018). As theoretical references on continuing teacher education and professionalization, the studies of Nóvoa (1995, 2017), Freire (1984 and 1996), Gatti (2014), André (2001, 2009), Lüdke (2001), Dias (2011 e 2017) and Silva (2008) were the guiding principles. Bianchetti (2015), Chauí (2001), Libâneo (2004), Maúes (2003) and Pondé (2020) were used to support the discussion of public educational policy. Regarding the results, it is highlighted that in 2019 there were 11% of RMEF's teaching staff with *strictosensu* training, about 9% of masters and 2% of doctors. Among the motivations to attend this training are the academic path, reflection of practice and teaching career. The research data show that, at the end of the research, the teacher who was on leave goes straight back to his job, without taking care of contextualizing or valuing this constituted knowledge, by the local and/or municipal management group. The research is disseminated on the RMEF website, precisely at the Bank of Dissertations and Theses. The participants proposed that the knowledge constituted by the teachers who carried out the *strictosensu* training, be articulated by study groups and also presented, in the institutional continuing training itself. It can be said that this policy of continuing education is different, important and transformative for teachers, expanding the repertoire, making looks more flexible and providing greater security for educational practice. Finding as a next challenge the expansion of this knowledge for the collective and for the exercise of resolutions of RMEF issues.

Keywords: Continuing teacher education. Teacher professionalization. Masters and doctors in the Municipal Education Network of Florianópolis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-Graduação	43
Quadro 2 – Pesquisas Correlatas/ Estado da Arte	58
Quadro 3 – Organização das declarações dos entrevistados	72
Quadro 4 – Condições de remuneração e estrutura profissional na RMEF	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantidade de escolas públicas de Florianópolis (1829, 1851 e 1870).....	26
Tabela 2	– Quantitativo de unidades escolares da RMEF – 2019	28
Tabela 3	– Quantitativo estimado de profissionais da RMEF – 2019	28
Tabela 4	–Quantitativo de turmas e alunos da RMEF – abr./2019.....	29
Tabela 5	– Distribuição dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza – 2016.....	51
Tabela 6	– Faixa etária dos mestres e doutores da RMEF -Participantes da Pesquisa - 2019	71
Tabela 7	– Número de filhos dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019	71
Tabela 8	– Estado civil dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019	71
Tabela 9	– Segmento de atuação dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019	72
Tabela 10	– Tempo de vínculo dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019	72
Tabela 11	– Graduação dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019	72
Tabela 12	– Quantitativo do tipo de vínculo profissional no RMEF – jul./2019	75
Tabela 13	– Profissionais com RMEF – jul./2019.....	75
Tabela 14	– Profissionais com Doutorado da RMEF – jul./2019.....	76
Tabela 15	– Gênero dos participantes do Banco de Dados do Professor Formador.....	77
Tabela 16	– Graduação dos participantes do Banco de Dados do Professor Formador	77
Tabela 17	– Cursos <i>stricto sensu</i> dos participantes do Banco de Dados do Professor Formador	78
Tabela 18	– Liberações para Licença Aperfeiçoamento Profissional de 2000 a 2020.....	79
Tabela 19	– Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	80
Tabela 20	– Progressão salarial dos profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis– Graduação – 2019	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação de Salas Multimeio.....	31
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
art.	artigo
BBE	Bibliografia Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CEP	Comitê de Ética para Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coeb	Congresso de Educação Básica do Município
Comcap	Companhia de Melhoramento da Capital
DEF	Diretoria de Ensino Fundamental
EB	Educação Básica
Educere	Congresso Nacional de Educação
Foppe	Grupo de Estudos Formação de Professores e Práticas de Ensino
Forpe	Projeto de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
nº	número
PG	Pós-graduação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PSE	Programa da Saúde do Escolar
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMEF	Rede Municipal de Educação de Florianópolis
SciELO	ScientificElectronic Library Online
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sintrasem	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SNCTI	Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
Suped	Sujeitos, Processos Educativos e Docência
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Udesc	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
v.	volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROFESSOR - PESQUISADOR	20
2	CONHECENDO A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS - RMEF	26
2.1	SINDICATO SINTRASEM – ORGANIZAÇÃO DA RESISTÊNCIA	33
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DA RMEF E SUAS ENTRELINHAS	36
3	MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	43
3.1	MESTRADO E DOUTORADO: PANORAMA ATUAL	50
3.2	PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	55
4	PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	66
4.2	PROCESSO DE COLETA DE DADOS	68
4.3	PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS	70
5	PANORAMA DE MESTRES E DOUTORES EXPOSTO NO CATÁLOGO DO PROFESSOR FORMADOR	75
5.1	MOTIVOS PARA CURSAR MESTRADO E DOUTORADO	82
5.1.1	Motivação	83
5.2	RETORNO AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DE ORIGEM	94
5.3	PROPOSIÇÕES PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA RMEF	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – Matriz de referência para o projeto de pesquisa	1266
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada	1311
	APÊNDICE C – Carta-convite aos professores sujeitos da pesquisa	1355
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	1366
	APÊNDICE E - A cidade e a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	140
	ANEXO A – Banco de Dados do Professor Formador – catálogo de dissertações	1444

INTRODUÇÃO

Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte
 Mais feliz, quem sabe
 Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei

(Almir Sater e Renato Teixeira – *Tocando em frente*)

A vida não segue uma ordem de realização e descobertas lineares entre as pessoas. É comum não nos apercebermos disso, pela pressa a nós imposta: rotinas e obrigações versus subjetividades e desejos pessoais. Assim, na adolescência, foram meus amigos que me identificaram professora, diante dos grupos de estudos que fazia em casa, por demonstrar com nitidez o prazer em estudar e ensinar.

Devagar continuei a me encontrar no ato prazeroso de analisar de várias formas, compreender e criar possibilidades. A escola não era uma instituição de obrigação e, sim, de encontro social, de aprendizado e transformação interna.

Nesse caminho, iniciei minha vida acadêmica na Universidade Estadual Paulista (Unesp), no campus de Presidente Prudente, me afastando da vivência familiar na capital do mesmo estado, para realizar a graduação em Pedagogia. Foram duas graduações nesse momento, a profissional e a pessoal, pois o exercício de morar em república e buscar o equilíbrio foi de extrema riqueza para constituição de argumentações, interações pessoais, escolhas, flexibilidade e conquista de respeito, atributos imprescindíveis para a existência humana. Oriunda da classe operária, os desafios econômicos com recursos escassos me angustiavam, mas também me moviam. Ocorreram muitos choros de saudades de casa e muitos sorrisos diante dos sucessos pessoais. As melhores lembranças são de alegria, quando o sorriso e a lágrima fizeram dueto.

Durante a graduação tive a oportunidade de conhecer alguns universos educacionais: educação inclusiva com cegos, os estágios obrigatórios na parte administrativa escolar e no ensino fundamental. Entretanto, ancorei ação no projeto de extensão pré-vestibular da universidade e na atuação na prefeitura local, com a Educação Infantil. Apesar do público distinto das duas atividades, ambas fundamentaram as minhas reflexões do processo de ensino e aprendizagem, por meio dos auxílios aos profissionais, pesquisando materiais e buscando inovar propostas. Aos poucos, fui construindo meu repertório.

Ao fim da graduação, realizei uma especialização em Educação Infantil na própria UNESP, e naquele momento, a legislação educacional estava ampliando o Ensino Fundamental para nove anos. A discussão dessa mudança foi frequente nessa formação, tornando-se crucial para minha futura atuação.

Ao término da especialização, retornei para minha cidade natal e logo consegui uma oportunidade de trabalho como professora alfabetizadora, na Fundação Bradesco, localizada no Jardim Conceição em Osasco, São Paulo. Fiquei muito feliz, porém cheia de receios e anseios pela inexperiência, por ser um ambiente privado, patrocinado por um banco e por defender uma filosofia que desconhecia, até então.

Apesar de atuar com intensidade e dedicação, pesquisava outras possibilidades de trabalho na área educacional, com as quais melhor me identificasse. Tinha pressa em me encontrar. E tudo só foi serenando internamente quando algumas respostas apareceram, mas, principalmente, quando aprendi que as certezas são provisórias.

Nas atividades de alfabetização, me senti praticando tudo que havia estudado na formação universitária. Contudo, foi a imersão nos inúmeros letramentos que o prazer exalava nas crianças e em mim. Adentrar ao sistema de escrita como interação social, constituía a importância desse saber aos aprendizes e facilitava todo o processo. Nesse período tive quatro turmas de alfabetização, ambas com crianças de seis anos.

A maturidade proporciona a coragem de realizar mudanças e atendendo ao que desejava para minha história de vida, resolvi mudar para a grande Florianópolis. Em São José, Santa Catarina, tive a oportunidade de trabalhar com Educação Profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e, posteriormente, trabalhei na mesma instituição, em Lauro de Freitas, Bahia, realizando suporte pedagógico aos docentes técnicos, atividade análoga à que desempenhava anteriormente.

O vínculo com a Educação Profissional durou cinco anos. Entretanto, o novo sempre me atraiu muito e com a abertura do concurso para professor da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), vislumbrei a possibilidade de voltar a atuar com o ensino para crianças, ter um trabalho efetivo nos anos iniciais, e realizar a migração para a região sul do Brasil, a qual sempre tive apreço.

Foram muitas construções e desconstruções no processo de pensar, aprender e conviver com o foco em educação. Momentos de ansiedade e pressa, outros de parada e passos vagarosos.

Após a aprovação no concurso na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e por meio da minha prática docente, desde 2015, adquiri a dimensão da educação

pública brasileira, sua estrutura, a força de atuação junto às comunidades, sendo no dia-a-dia ou pelo trabalho de emancipação política junto ao sindicato e movimentos sociais. Testemunhei mudanças e transformações, internas e externas.

Notificada sobre aspectos administrativos, leis e estrutura, grande foi a surpresa sobre a Licença Aperfeiçoamento, respaldada pela Lei Complementar Municipal nº 63, de 23 de dezembro de 2003 (FLORIANÓPOLIS, 2003), em que os profissionais da educação podem ter licença remunerada para estudos de pós-graduação, (dois anos para o cursar mestrado e três para o doutorado), desde que seja em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Infelizmente, o atual Plano de Carreira não reconhece graduações após o doutorado.

Isso me chamou muito atenção e tornou-se a mola propulsora para este estudo, pois passei a observar os colegas veteranos que já desfrutaram dessa licença. Como atuavam, como geriam o trabalho e, principalmente como demonstravam maior segurança nas resoluções dos desafios cotidianos da escola. Esses profissionais eram verdadeiramente o grupo de conselheiros da equipe escolar, auxiliando desde a organização estrutural, até a ampliação de visão social, pedagógica e política. Como ensina Cora Coralina (2007): “[...] feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

A percepção valorosa do conhecimento construído desses pós-graduados *stricto sensu*, tornou-se uma fonte de inspiração e fortalecimento para as minhas ações. Passei a recorrer com frequência a eles como orientadores, compartilhadores de reflexões e situações da prática de ensino e aprendizagem. Essas trocas enriqueceram meu trabalho e propiciaram a segurança em implementar novas conduções. Notava que usavam os instrumentos acadêmicos da pesquisa, para resolução dos problemas e dispunham de um repertório de possibilidades variadas para enriquecer o trabalho de ensino e aprendizagem, favorecendo as diversas formas de aprender e qualificando os processos educacionais. Logo, isso se tornou um objeto de interesse para mim.

Em virtude desse interesse em minha prática profissional é que surgiu esta pesquisa, tendo como objeto de estudo a Política de Formação Continuada *stricto sensu* para professores da Educação Básica da RMEF e com o objetivo de conhecer como os mestres e doutores que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada na RMEF reverberam os novos saberes constituídos

Para conduzir esta investigação, busquei o Mestrado em Educação, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, após aprovação do processo de seleção 2018.2, passei a ter a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold, vinculada à linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência

(Suped), que com sua personalidade e profissionalismo, generosa, carinhosa e comprometida, me acolheu com uma verdadeira mãe acadêmica.

Assim, adentrei a formação continuada *stricto sensu* em nível de mestrado, no segundo semestre de 2018. Cursei com as professoras doutoras Jilvania Lima dos Santos e Nelita Bortolotto a disciplina Seminário de Dissertação, a qual apresentava como objetivo debater, refletir e proporcionar conhecimentos das pesquisas em educação no Brasil. No mesmo semestre, com as professoras doutoras Márcia de Souza Hobold e Maria Aparecida Lapa de Aguiar, fui estudante na disciplina Formação de Professores: Dimensões Conceituais e Históricas, cujo objetivo em sua ementa era debater, analisar, propiciar e levantar o processo histórico, político e conceitual sobre a Formação de Professores no Brasil. As duas disciplinas foram cruciais para o meu preparo de olhar e aquisição de repertório para a fundamentação das minhas escolhas de teóricos e percurso da presente pesquisa.

Em 2019 estudei mais duas disciplinas do programa: Políticas Públicas para a Educação, com a professora doutora Rosalba Maria Cardoso Garcia, com objetivos de compreender, debater e fornecer subsídios sobre a Política Pública Mundial, Política Pública Nacional e Política Pública Educacional e, a disciplina Infância e Escolarização: Dimensões Históricas e Conceituais, com a professora doutora Diana Carvalho de Carvalho, com objetivo de oferecer referenciais para compreender a relação entre Educação, Infância e Escolarização.

Além dessas formações, em 2019 tive a oportunidade de participar de alguns eventos na UFSC, como a Semana da Pós-Graduação em Educação, e fora dela, do evento sobre o Direito à Infância na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc). Ademais participei do Congresso Nacional de Educação (Educere), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), em Curitiba, e da 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Niterói, Rio de Janeiro, que ocorreu na Universidade Federal Fluminense. Essas participações só foram possíveis, devido a Licença Aperfeiçoamento Remunerada.

Esses estudos proporcionaram um amadurecimento de visão com relação às tessituras econômicas, sociais e políticas em que estamos inseridos e a compreensão da Teoria de Gramsci, sobre o Estado Ampliado, segundo Mendonça (2014).

Ao longo de todo o mestrado destaco que os momentos de orientação foram acolhedores, esclarecedores e condutores, sem limitar a criação. As discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e no projeto de pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FORPE) foram exercícios práticos de pesquisar, analisar, argumentar e aprender com os pares. Somadas às disciplinas cursadas

ofereceram suporte de condicionamento de estudo, leitura, reflexão, discussão, exercício de escrita, percepção social de continuidades e rupturas, vida acadêmica com compromissos, sorrisos, lanches, solidariedade e busca pelo crescimento comum.

A grande vantagem de estar em uma universidade é a gama de atividades diversas que acontecem diariamente e concomitantemente. Por meio do Divulga UFSC (mídia interna da universidade) recebia por e-mail as possibilidades de participação em várias frentes acadêmicas, de grupos de estudos, pesquisa, feiras, culturais e sociais. Conheci e participei de outros espaços de formação da universidade como: o movimento estudantil; as atividades culturais de cinema, música e exposições; e outras linhas filosóficas, ressaltando a participação em um Seminário de Foucault, na Faculdade de Filosofia. As inúmeras discussões, eventos, espaços coletivos e atividades proporcionadas pela UFSC enriqueceram o baú de ferramentas para o fazer pesquisadora deste trabalho e meu repertório de vida.

O ano de 2020 foi atípico devido à Pandemia do COVID-19. Primeiramente pelo o risco de saúde, depois pela imposição do isolamento social como medida de segurança contra o vírus, em seguida as vítimas e as grandes incertezas sociais, políticas e estruturais. Não tivemos aulas presenciais na universidade. Questionei-me sobre os saberes que tinha adquirido e a aplicabilidade desses nesse momento. Enfrentei o luto, fiquei imóvel por algumas semanas. Contudo, em meio ao inverno, voltei a ler, ver *lives* e acreditar que tudo é passageiro.

E nas vésperas da primavera, voltei a florescer internamente, acreditando o quanto precisamos ser e fazer a diferença por meio da educação, pois ela esclarece, fortalece, encoraja e emancipa para a vida. Assim, renovei meus votos na profissão docente e voltei a apostar na pesquisa como caminho para aprender, refazer-se e superar desafios. Como bem disse a compositora Thathi e o poeta Bráulio Bessa: “É hora do Recomeço.”

1.1 PROFESSOR – PESQUISADOR

Professor é o profissional da área educacional que ensina. Como afirma Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem [*sic*] se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse sentido, o professor é um eterno estudante que investiga e está constantemente a pensar a sociedade de forma abrangente, no conhecimento de maneira curiosa e nas pessoas como indivíduos repletos de possibilidades. Seja nas práticas cotidianas ou em espaço institucionalizado, ele investiga e organiza os saberes, de forma a proporcionar o encontro cognitivo do que os estudantes já conhecem, com o novo saber, realizando a mediação conforme defende Rego (1995), ao apresentar a teoria de Vygotsky, defensor da análise das partes para entender o todo.

Vale lembrar que uma das máximas desse autor é afirmar que o homem não nasce humano, ele se humaniza ao longo do seu desenvolvimento, a partir do contato com o grupo social ao qual ele está inserido, a cultura e a estrutura de condições que recebe.

Dessa forma, Pinho (2011, p. 1) afirma que:

O fundamento ontológico do pensamento de Vygostky também se patenteia no fato do autor conceber o desenvolvimento do indivíduo humano como processo que se desenvolve através da interatividade dos indivíduos na sociedade.

Essa concepção, muito difundida para o entendimento da aquisição da aprendizagem, também pode ser base para a compreensão da formação dos professores. Logo, ninguém nasce professor, essa constituição é processual e cria formas por meio do que se tem de convivência, possibilidade e recursos para a atuação.

Na sequência, a prática docente exige estudo para preparação, para construção de repertório, busca de novos saberes e regência das aulas, com intuito de torná-las cada vez mais atrativas e aumentar as chances de aprendizagem. A dosagem dessa busca é subjetiva, depende dos saberes prévios, das necessidades, possibilidades vivenciadas e da motivação na implementação de novas propostas.

Além dessa prática intrínseca de estudo, a ação do professor também é influenciada por vários aspectos que o rodeiam: estrutura física do espaço, estrutura humana da equipe, público atendido, condições de trabalho e carreira, política nacional e local, questões de âmbito pessoal e outras, segundo André (2001).

Ademais, ainda existe um emaranhado nas salas de aula de ‘eus’, de subjetividades, desejos que, em meio ao cenário material, dão vida ao espaço e o constroem de forma única. Cada espaço, cada turma e cada professor são únicos dentro do coletivo escolar.

Gatti (2014, p. 88) afirma que:

Os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano das escolas, com base em suas vivências que são marcadas por sua

condição de classe social, de gênero e raça. Sendo desenhado em sua trajetória pessoal e profissional, desejos, dificuldades, escolhas e dúvidas de mudança, a depender do contexto e da visão de mundo deste sujeito.

Esses fatores são determinantes na escolha das linhas e objetos de pesquisa, dos sujeitos professores e pesquisadores. Ressalta-se, ainda, que o fato de haver no município de Florianópolis duas universidades públicas, uma estadual e outra federal, com cursos de graduação e pós-graduação em Educação, proporciona aos docentes desse entorno condições e possibilidades diferenciadas das dos professores de outras localidades que não possuem esse espaço de formação acadêmica próximo.

E não podemos deixar de referenciar a atuação sindical, fazendo a articulação e mediação entre os trabalhadores e a prefeitura, independentemente de gestão municipal, fato que fortalece e garante a efetivação dos direitos conquistados em lei.

Assim, alguns docentes da RMEF tiveram a iniciativa do estudo investigativo *stricto sensu* e tornaram-se mestres e/ou doutores, mostrando o desejo pessoal de ampliação de saber, disciplina, perseverança para o estudo e por outras razões pessoais. Buscaram na universidade uma fonte de sanar inquietudes de suas práticas e/ou lacunas das suas formações anteriores.

A PMF mostra, ao conceder a Licença Aperfeiçoamento Remunerado, cumprimento à legislação local e uma valorização desse saber, pois autoriza seu afastamento, gera investimento de tempo e recurso nesses profissionais, visto que há necessidade de contratação de professores substitutos temporariamente. Demonstra acordo com o processo de ensino e aprendizagem, que exige dedicação e formação continuada constante, para acompanhar as novas necessidades sociais e a “[...] compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), logo, ao qualificar profissionalmente o docente, a ação pedagógica desse junto às suas turmas, tenderá a ter maior qualidade.

Lüdke(2001), a partir dos estudos de Stenhouse (EUA), desde 1975, aponta sobre o professor pesquisador, por meio de uma metáfora do professor como um artista, que ensaia os seus diferentes materiais, buscando as melhores soluções para resolver os problemas. Cita também, os estudos de D. Schön em 1983, que trouxeram a reflexão como crucial elemento da formação e atuação docente, em oposição ao agir puramente técnico.

Nacionalmente, a autora se refere a Pedro Demo, que a partir de 1991 passou a pregar a indissociabilidade de pesquisa e ensino, fortalecendo, dessa forma, o papel intrínseco do ato de ser professor pesquisador. Alicerçando essa defesa, Lüdke (2001) aborda diversos escritos e autores da educação como António Nóvoa, Keneth Zeichner, Perrenould e conclui que,

independentemente das condições estruturais de cada fazer docente, está inerente o ato de pesquisar.

Concorda-se com os argumentos trazidos pela pesquisadora e esses fortaleceram o interesse de investigar as nuances dos professores pesquisadores da RMEF, especificamente os que obtiveram a oportunidade institucional de realizar a formação continuada acadêmica *stricto sensu*. A partir da questão: Como os mestres e doutores, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada na RMEF, reverberam os novos saberes constituídos?

Desse modo, tendo como base essa questão central, outras dela derivaram como meio de respondê-la, tais como:

- Qual o percentual de mestres e doutores no corpo docente total da RMEF, na Educação Básica, em 2019?
- Quais razões os motivaram para fazer o curso *stricto sensu*?
- Como foi compartilhado o trabalho de pesquisa realizado?
- Como ocorreu o retorno ao trabalho?
- A partir da formação, que proposições o pesquisador traria para rede municipal, em relação à política de formação continuada?

Diante do exposto, consolidou-se como **objetivo de pesquisa** conhecer como os mestres e doutores que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada na RMEF reverberam os novos saberes constituídos. E, para atingi-lo, os seguintes **objetivos específicos** emergiram:

- i. mensurar quantas licenças para aperfeiçoamento são autorizadas anualmente;
- ii. averiguar quais razões os motivaram para fazer o curso *stricto sensu*;
- iii. investigar como a RMEF se interessou pelos resultados dessas pesquisas, pós-licença aperfeiçoamento;
- iv. identificar como ocorre o retorno ao trabalho dos professores, após licença aperfeiçoamento;
- v. identificar proposições advindas dos docentes entrevistados, pós-formação de mestrado e doutorado, quanto ao que poderia ser feito em relação aos resultados de suas pesquisas e à formação continuada da RMEF.

Portanto, por meio dessa demarcação de questão de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e clareza do objeto desse estudo - a Formação Continuada *stricto sensu* da RMEF-

buscou-se responder os questionamentos com as falas expostas nas entrevistas e encontrar outros elementos que podiam estar silenciados.

Concorda-se com Freire (1996) quando ele afirma que a escolha pela educação é um ato político. Não existe neutralidade no processo de ensino e aprendizagem: a formação do sujeito pensante, crítico, reflexivo e transformador do seu meio é uma possibilidade de escolha. É uma elaboração constante do conhecimento docente e discente, que se entrelaçam e caminham juntos, aprendendo, descobrindo e refutando saberes.

Dessa forma, o professor que investe em seu processo de aprendizagem está ciente dessa necessidade do aprender constante para acompanhar os novos saberes, para transformar, transformando-se ao mesmo tempo.

Vale ressaltar que, culturalmente no Brasil, nas últimas cinco décadas, mestres e doutores atuam em sua maioria na rede superior de ensino, orientados pela legislação, anseio de pesquisa e incentivo salarial. A presença desses no Ensino Básico Municipal de Florianópolis é um dos exemplos de proximidade prática da universidade com a educação regular, necessidade citada pela filósofa Marilena Chauí (2001) para o atendimento da sociedade contemporânea e subsídios para a melhora do processo de ensino e aprendizagem em todos os segmentos da educação.

Ao considerar que a categoria profissional docente é pouco ouvida em grande parte das decisões nas políticas públicas educacionais, este estudo investigativo tem como **justificativa** a necessidade de escutar os professores pesquisadores, desvelando, por meio das questões de entrevista, aspectos ocultos desse processo de formação continuada *stricto sensu*, bem como as mudanças de objetivos dessa formação específica ao longo de sua história e os possíveis benefícios e desafios das pesquisas no espaço da Educação Básica.

Para essa busca foi fundamental revisitar o que a legislação atual contempla sobre a Formação Continuada para os professores da Educação Básica e o que já foi investigado pela comunidade acadêmica nacional.

Para isso, o caminho proposto de investigação foi iniciado por meio do conhecimento desse espaço geográfico em que estão inseridos os professores pesquisados. Para tanto, o segundo capítulo tem como tema a contextualização da RMEF para possibilitar a compreensão dos aspectos singulares que influenciam as pessoas pertencentes a esse cenário.

O terceiro capítulo é intitulado *Mestrado e Doutorado no Brasil* e apresenta a história dessa formação, seu surgimento, suas intencionalidades no passado e as mudanças no presente. O último item deste capítulo apresenta as pesquisas correlatas, ou seja, as investigações sobre a formação continuada *stricto sensu* e seus achados até aqui.

O percurso metodológico é abordado no quarto capítulo. Primeiramente com o delineamento da pesquisa, detalhado e limitado o enfoque do trabalho. Depois com a exposição das etapas de elaboração do instrumento de coleta de dados, a entrevista e, por fim, os fundamentos teóricos de análise de conteúdo que avaliaram as entrevistas e os documentos que consubstanciam a temática investigada.

O capítulo cinco aborda as categorias que foram delimitadas a partir das entrevistas: **Panorama de mestres e doutores presentes na RME** - quantitativo declarado pela prefeitura, de professores formados na modalidade *stricto sensu*; **Motivação para cursar a modalidade *stricto sensu*** - as justificativas latentes apresentadas; Pós-Pesquisa: **Retorno às atividades Profissionais de Origem** - como ocorre esse retorno e a recepção da RMEF desse professor pesquisador e **Proposições para a política de formação continuada da RMEF** - o que sugerem os participantes para a rede.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos principais achados da pesquisa e as novas possibilidades a partir das constatações, abrindo perspectivas de estudos futuros sobre a temática investigada.

2 CONHECENDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - RMEF

A história da RMEF acompanha o cenário histórico de cada período de colonização e estruturação social regional. Nesse sentido, Cabral (1979, p. 142), apresenta:

A instrução primária em Santa Catarina, no tempo do Império, foi bastante deficiente, quer no número de escolas, quer também no que se prendia ao ensino.

Havia no geral, um grande preconceito contra as escolas públicas, frequentadas pelos filhos da gente humilde, com os quais não podiam conviver, como companheiros de infância e de bancos escolares, os filhos das famílias abastadas. As meninas eram rigorosamente separadas do convívio dos meninos e nos primeiros tempos não saíam para as classes, mesmo particulares, recebendo aulas em casa, individualmente, ou em grupos, às vezes, de parentas próximas, vizinhas, do mesmo nível ou ligadas por amizade das famílias.

Esse autor destaca que o número de escolas particulares era bem maior do que instituições públicas: “Em 1829, havia na província apenas 30 escolas, sendo 3 públicas e 27 particulares [...]” (CABRAL, 1979, p. 144).

Conforme o avanço populacional e organizacional da cidade, o número de escolas públicas e estudantes foi aumentando:

Tabela 1 – Quantidade de escolas públicas de Florianópolis (1829, 1851 e 1870)

Ano	Quantidade de Escolas Públicas
1829	3
1851	38
1870	96

Fonte: Cabral (1979).

O historiador ressalta algumas características desse período: divisão de gênero entre as escolas, havendo poucas escolas femininas e a presença naturalizada de violência física:

Nas escolas públicas o regime de castigos corporais era dominante, a ponto de, em 1833, terem as Posturas Municipais: proibido o uso da palmatória e o emprego de castigos infamantes, mas, em 1836, viu-se a Câmara obrigada a revogar a medida, permitindo a aplicação de até 6 bolos¹ por falta de estudos e até 12 por falta de respeito. (CABRAL, 1979, p. 143).

¹ Castigo realizado por meio de pancada na palma da mão, usando um instrumento de madeira, parecido como uma colher de pau, a palmatória.

Cabral (1979) cita que somente em meados de 1940 surgem as primeiras escolas mistas. Inicia-se um processo de crescimento de instituições públicas e um declínio de instituições privadas.

Durante o século XX, o município de Florianópolis afirma que respeitou todas as legislações que lhe competiam, de âmbito nacional, estadual ou municipal. Por isso, a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória, fez ampla campanha para matricular a população. Porém, o preconceito de classe social, gênero e raça eram enormes, justificando a não adesão total à escola.

A partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos, foi necessário realizar a ampliação dos espaços escolares e por isso, passou-se a ofertar o Ensino do Fundamental I em escolas públicas estaduais e municipais.

Vale ressaltar que no processo de organização social nacional, algumas áreas eram compreendidas como semelhantes e por isso, sua gestão era compartilhada. A exemplo, o Ministério da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, que só foi desmembrado a partir de 1985. Conseqüentemente, as secretarias estaduais e municipais seguiam a mesma estrutura:

Até dezembro de 1985, a **Secretaria Municipal de Educação**, era órgão da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

Em 27/12/1985, pela Lei nº 2.350 foi desmembrada, passando a ser Secretaria Municipal de Educação e, em consequência, foi criado um Cargo de Secretário Municipal de Educação, um Cargo de Assessor Técnico e um Cargo de Secretária, do Secretário.

Foram transferidos todos os órgãos vinculados à área pertinente.

A lei entrou em vigor, na data da publicação, com efeitos a partir de 02/01/1986.(SECRETARIA..., [201-?]).

A RMEF afirma respeitar as legislações, readequações e necessidades locais. Segue a atual LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tendo sido instituído o ensino de nove anos para o Fundamental.

Atualmente, a RMEF atende crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio da Educação Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Dispõe de 124 unidades, distribuídas pelas regiões do município e divididas em:

Tabela 2 – Quantitativo de Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019

Segmento Educacional	Quantidade de Unidades
Educação Infantil	79
Educação Fundamental	36
Educação de Jovens e Adultos	9

Fonte: Sistema de gestão Escolar da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (abr./2019).

Os dados com relação ao corpo docente são estimados, pois sofrem alterações devido a afastamentos de saúde, licenças, exonerações e remanejamento administrativos que se fazem necessários durante o ano letivo. Consideradas essas ressalvas, a RMEF concedeu as informações de quantitativo total de professores municipais e profissionais da área educacional, de forma aproximada:

Tabela 3 – Quantitativo estimado de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2019

Profissionais	Efetivos	Contratados	Total
Professores	2.000	1.500	3.500
Auxiliares de Ensino	1.300	200	1.500
Demais Profissionais	200	40	240
Total	3.500	1.740	5.240

Fonte: Sistema de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (abr./2019).

O campo dos demais profissionais engloba orientadores, supervisores, bibliotecários e administradores escolares. Vale esclarecer ainda, que, apesar dos auxiliares de sala realizarem o trabalho educacional junto aos estudantes, no Plano de Carreira Municipal essa função não está no quadro do magistério e sim no enquadramento do civil, ou seja, vista como um trabalho de caráter não educacional.

Além desses profissionais, as unidades escolares contam com o serviço terceirizado de limpeza e cozinha, por meio da empresa Orbenk, totalizando 510 pessoas, conforme dados recebidos da Diretoria da Gestão Escolar, em julho de 2019.

Com base nas informações apresentadas pelo Departamento de Gestão Escolar (DGE), a Secretaria Municipal de Educação, em 2019, esses quase seis mil profissionais trabalham para atender os 36.081 estudantes matriculados:

Tabela 4 – Quantitativo de turmas e alunos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – abr./2019

Ensino	Turmas	Cursando	Transferidos	Desistentes	Total
Ensino Infantil (Creche)	461	8.356	2	185	8.543
Ensino Infantil (Pré-Escola)	307	7.859	111	63	8.033
Fundamental I	384	9.863	161	16	10.040
Fundamental II	250	7.578	112	16	7.706
Educação de Jovens e Adultos	57	1.667	18	44	1.759
Total	1459	35.323	404	324	36.081

Fonte: Sistema de Gestão Escolar da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis (abr./2019).

A Secretaria Municipal de Educação apresenta no seu site como princípios de profissionalismo e compromisso educacional:

Missão

Oportunizar a aprendizagem de qualidade e a formação integral do estudante, com os profissionais da educação, as famílias e a sociedade de forma participativa e plural.

Visão

Ser uma rede de ensino público municipal inovadora com qualidade social da educação, gestão e práticas pedagógicas humanistas.(SOBRE..., [201-?]).

A RMEF está organizada em equipe interna da escola e equipe externa, que tem como intuito proporcionar suporte para as atividades educacionais, tendo por meio de assessores, mediação entre a unidade escolar e a Secretaria, que estão distribuídos nos seguintes departamentos:

- Gabinete do Secretário;
- Assessoria de Comunicação;
- Assessoria Jurídica;
- Departamento de Mediação e Integração Educacional;
- Diretoria Operacional;
- Diretoria de Educação Infantil;
- Diretoria de Educação Fundamental;
- Diretoria de Gestão Escolar;
- Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais;
- Gerência de Gestão Ocupacional e Avaliação de Desempenho;
- Gerência de Educação Continuada;

- Departamento de Apoio à Formação e Atividades Complementares;
- Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB) Florianópolis.

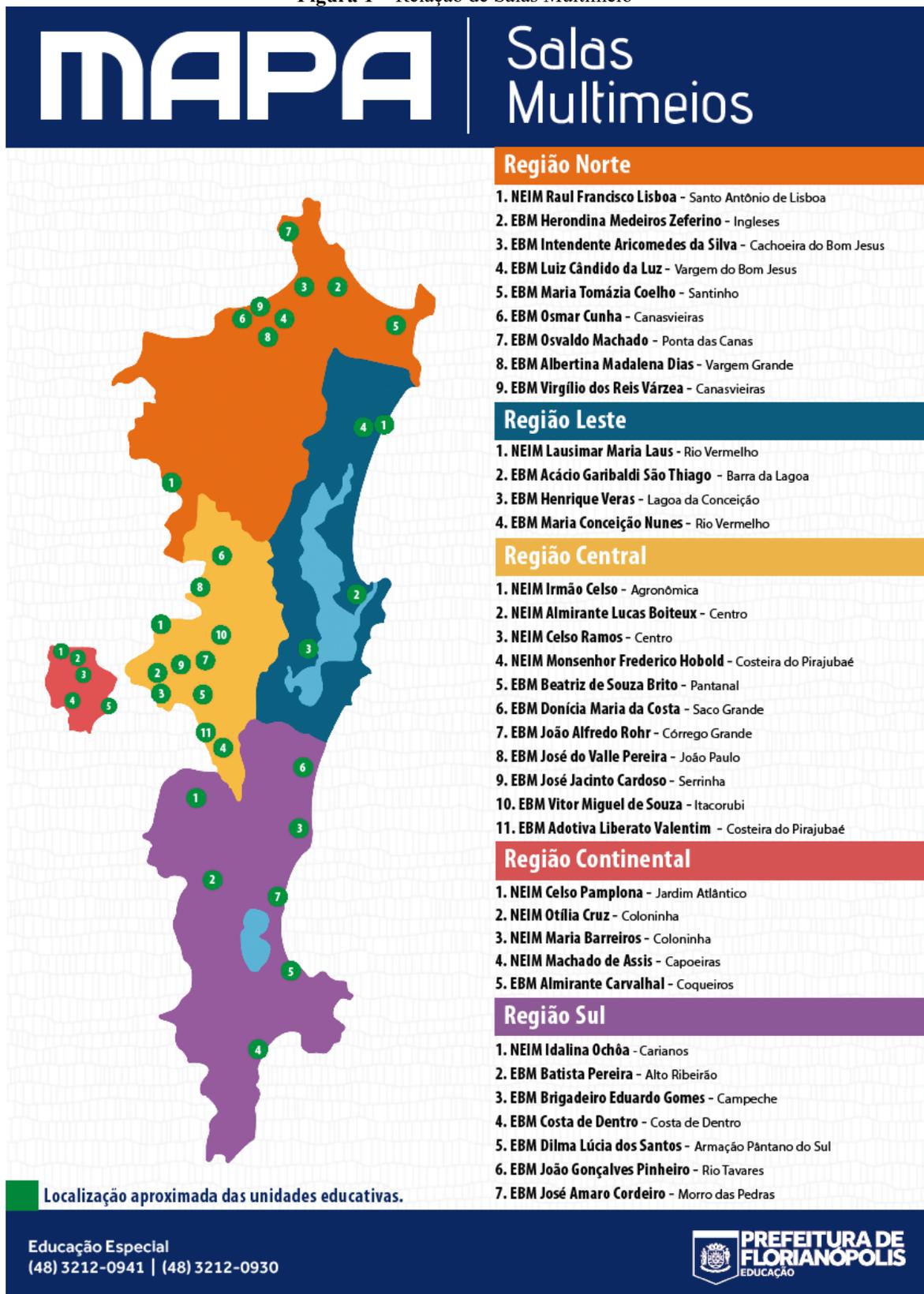
Um fator favorável para a educação na cidade de Florianópolis é a presença de duas Universidades Públicas no município: UDESC e UFSC, contribuindo tanto para a formação inicial e continuada dos seus profissionais, como o estabelecimento de parcerias, extensões e pesquisas.

Por isso, as unidades educativas costumam receber propostas de estágios e trabalhos diferenciados, recebendo em troca a atualização dos saberes, aproximação com a academia e certificações de trabalhos desempenhados. A exemplo, a realização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do governo federal que visa melhorar e valorizar a formação de professores da Educação Básica, aproximando os estudantes das licenciaturas, desde o início de suas formações, à escola pública.

Dentre os desafios contemporâneos do ensinar está o respeito à diversidade, a inclusão e a necessidade de estrutura física condizente. Com relação à abordagem e respeito à diversidade, a RMEF busca o cumprimento e defesa da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que trouxe a obrigatoriedade do ensino de História da África e das africanidades no currículo escolar e da Resolução nº 2, de 29 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino, por meio de propostas diferenciadas, estudos sobre esses povos e resgate dessas culturas.

Ademais, a RMEF procura atender às necessidades especiais dos alunos por meio das orientações na unidade escolar e no Centro de Formação Continuada. Porém, de acordo com a Portaria nº 7, de 10 de março de 2014, quando o estudante apresenta dificuldade para ir ao banheiro, se alimentar ou pode se colocar em risco, é disponibilizado um segundo professor para ele, que o acompanha na educação regular, auxiliando, didatizando e desenvolvendo funções pedagógicas de suporte específico a esse aprendiz. Além disso, conforme os diagnósticos e condições, muitas crianças e adolescentes são encaminhados para os setores condizentes às suas necessidades, no contraturno escolar, como a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (Apaes), e/ou as salas multimeios, para acompanhamento semanal e trabalho integrado com a escola regular a qual estão matriculados. Abaixo segue a relação de locais onde há atendimento multimeios no município.

Figura 1 – Relação de Salas Multimeio



Fonte: acervo particular da autora. Material divulgado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (2019).

As escolas municipais contam com 35 salas multimeios, que dispõem de pedagogos com formação em Educação Especial e, por meio do atendimento individualizado semanal,

buscam estimular, ensinar e auxiliar as crianças com deficiência para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Porém, quando a criança não tem diagnóstico, mas a equipe escolar percebe algo diferenciado que pode estar comprometendo o seu processo de ensino e aprendizagem, a escola produz um relatório do seu desempenho, apontando os comportamentos e dificuldades apresentadas. O documento é encaminhado para o posto de saúde do bairro, e é analisado pela equipe do Programa da Saúde do Escolar (PSE), composta por médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e outros. Conforme a demanda de atendimento e a necessidade, esse aprendiz é encaminhado para os profissionais que poderão analisar, diagnosticar e encaminhar para as devidas tratativas.

O grande desafio enfrentado atualmente é a quantidade de crianças encaminhadas para análise versus a quantidade de vagas no Sistema Único de Saúde (SUS), para o atendimento, resultando em uma lista de espera que chega a durar anos.

Por fim, a RMEF, nos últimos cinco anos, também enfrenta dificuldades para atender à crescente demanda de matrículas que tem recebido, principalmente, para o norte da Ilha, região que teve aumento populacional notório.²

No ano de 2019, em março havia 300 crianças em lista de espera. Após cobrança do Ministério Público, foi realizado um acordo com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, resultando na divisão de responsabilidade: 150 matrículas para a esfera municipal e 150 para a esfera estadual. Entretanto, sem a construção de novas unidades, esses novos estudantes são inseridos nas turmas já existentes, colaborando com a superlotação de salas de aula.

Situações dessa magnitude e que envolvam os direitos dos trabalhadores municipais são a principal demanda do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (Sintrasem). Por isso, o próximo tópico foi construído com enfoque nesse agente ativo na educação da cidade.

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou no censo demográfico de 2010 uma população aproximada de 420 mil habitantes em Florianópolis. E em 2020, a mesma instituição estima um aumento populacional de mais de 80 mil habitantes, totalizando estar em torno de 500 mil habitantes atualmente. Tal estimativa é perceptível pela recorrência nas listas de espera para escola e demais equipamentos públicos do município.

2.1 SINDICATO SINTRASEM – ORGANIZAÇÃO DA RESISTÊNCIA

A educação pública municipal de Florianópolis tem um forte aliado que luta pela sua qualidade e atua na correlação de forças junto às políticas locais: o sindicato:

O SintraseM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis foi fundado no dia 14 de outubro de 1988 em assembleia geral da categoria, como um sindicato independente de governos e patrões, em defesa dos direitos dos trabalhadores. (UMA HISTÓRIA..., [2018?]).

Na mesma assembleia de fundação foi escolhida uma diretoria temporária por um ano, responsável por organizar o estatuto sindical e as eleições da diretoria que estaria à frente por mais tempo.

A partir desse marco histórico, o SintraseM uniu grupos que estavam separados por associações diferentes: educadores, quadro civil da PMF e funcionários da Companhia de Melhoria da Capital (Comcap), fortalecendo o sentimento de pertença coletiva, união e coesão na luta a favor dos serviços públicos com qualidade, honestidade e direitos a todos os cidadãos, trabalhadores e moradores do município.

Nesse sentido, o SintraseM acompanha a composição nacional da força sindical dos trabalhadores, realizando a mediação junto aos governantes e gestores, acompanhando o poder público das diferentes esferas: mundial, nacional, regional, estadual e municipal, divulgando as leituras das conjunturas políticas, impactos e necessidades de ações das categorias, sendo por passeatas, atos, apoios, documentos, manifestações e greves.

Atualmente sua equipe permanente é composta por dezessete diretores e catorze trabalhadores que respondem por diversas necessidades dos trabalhadores municipais, sendo de esclarecimentos até enfrentamentos legais que sejam necessários diante das situações de atividades profissionais, tornando-se mais um canal de apoio e mediação do trabalhador junto à prefeitura.

A escolha em ser independente financeiramente, ou seja, ter seus custos sustentados por filiados por adesão, não por obrigação ou imposição de lei, tornou o calcanhar de Aquiles da política local, por ser fiscalizador de todos os personagens públicos municipais: prefeito, vereadores, assessores e mecanismos afins (leis e documentos regulatórios).

Por essa razão liderou várias lutas de oposição por todas as categorias que representa, desde Data-Base até mudanças de posicionamentos políticos que impactariam na qualidade do serviço público e na precarização da força de trabalho. Dentre essas estão as da área educacional, que constantemente sofrem propostas de ‘mudanças’ disfarçadas de ações para

economizar, possibilitando privatizações, precarizações e desqualificando toda a estrutura educacional: local, materiais, quantidade de estudantes por sala, plano de carreira dos profissionais e outros.

Essas políticas opressivas aparecem de várias formas: normativas legais, ausência de recursos humanos e materiais na escola, descaso no pagamento das progressões e direitos dos planos de cargos e salários, formações continuadas de baixa qualidade, até assédio profissional. Abusos que sozinho o trabalhador não teria possibilidade de reagir e tratar, mas que, quando levados ao sindicato, encontra amparo legal e político, favorecendo a resolução dessas questões.

Destaca-se ainda que o SintraseM proporciona espaço democrático de formação continuada, acompanha e apoia diversas lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais no combate a qualquer forma de preconceito, opressão e injustiça cidadã, com trabalhadores e usuários dos serviços públicos. Por isso, hoje tem o reconhecimento de todos os envolvidos, trabalhadores ou gestores da política.

Em consulta ao seu estatuto vigente, consta a seguinte estrutura organizacional:

- Art. 7º**- São órgãos do Sindicato, por ordem hierárquica:
I.- Assembleia Geral;
II.- Congresso de Delegados;
III. - Conselho Deliberativo;
IV - Diretoria;
V - Conselho Fiscal. (SINTRASEM, 2020).

Sendo que,

- Art. 8º** - As Assembleias gerais são soberanas nas resoluções, respeitadas as determinações deste estatuto. (SINTRASEM, 2020).

Em função disso, toda unidade educativa tem o seu representante sindical eleito por três anos, assumindo ser um conselheiro sindical, isto é, participar das reuniões e movimentos, mediando às demandas da unidade, construindo caminhos de resistência pela militância e auxiliando nas diversas atividades sindicais, como por exemplo, as assembleias mensais que são de direito constitucional e permitem a organização dos funcionários municipais de forma coesa, por serem soberanas nas decisões.

Dentre as recentes contribuições que o SintraseM realizou para a educação municipal de Florianópolis destaca-se a implementação e manutenção do Plano de Carreira do Magistério, a negociação para efetivação da Lei de Hora-atividade, a resistência contra a implantação das OS (Organizações Sociais). Além disso, ocorreram vigílias na Câmara dos Vereadores, após

denúncias de corrupção, desvio de verbas públicas, como contratação de empresas ou formadores para os estudos de formação continuada, que ficavam aquém em qualidade e além em custos.

Nas reivindicações anuais, esta é permanente:

CLÁUSULA 12ª – CURSOS DE FORMAÇÃO

A - A oferta de cursos de formação para todos os trabalhadores, anualmente, nas áreas de atuação e formação, com carga horária suficiente para avançar uma referência no plano de carreira. Os cursos oferecidos serão disponibilizados para todos do cargo e função, com ampla divulgação e transparência, sendo estes regulamentados a participação. (SINTRASEM, 2015).

Pela sua atuação, defende o estudo do trabalhador, auxilia a sua qualificação e a sua formação integral, sendo aliado e mediador na leitura da sociedade de maneira crítica com relação às desigualdades, injustiças e regulamentações que não favorecem a todos.

Por esses feitos, por mais que as correntes impositoras do capitalismo usem diversos mecanismos para desmoralizar, criminalizar e deslegitimar os sindicatos, no município de Florianópolis, esse coletivo tem se mantido forte e reconhecido pela classe trabalhadora.

Destaca-se ainda que o SintraseM endossa a independência do sindicato como um organismo insubstituível no papel de defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Sua história de trinta anos apresenta muitas lutas, resistência, atenção, articulação, ganhos e perdas. É referência nacional no acompanhamento das políticas públicas municipais, defendendo e atuando em prol da qualidade desses serviços, conjuntamente com respeito aos direitos da classe trabalhadora.

Assim, a cada movimentação ou proposta de implementação da prefeitura, o SintraseM estuda, analisa e, se houver algo desvantajoso para o serviço público, ou nebuloso para a população, posiciona-se e publiciza sua análise, mobilizando a categoria e a cidade. Uma das razões de mobilizações anualmente, por ocasião da data-base são os direitos tidos em lei e não efetuados, conduzindo-os funcionários públicos para negociações de pagamento e greves. Como exemplo, temos as formações continuadas e os concursos públicos, que serão abordados no próximo tópico.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DA RMEF E SUAS ENTRELINHAS

“Seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário.” (FREIRE, 1987, p. 84).

A Proposta Curricular da RMEF de 2016, documento de referência pedagógica até o momento, apresenta que a RMEF desenvolve a formação continuada proporcionando sólidas possibilidades, por meio de:

Política de concurso por ingresso público, a possibilidade de liberação de licença de aperfeiçoamento para frequentar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o plano de cargos e salários e a oferta constante de formação continuada contribuem para a constituição de um grupo qualificado de profissionais da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p.48).

Diante dessa declaração registrada no referencial municipal, faz-se necessário o detalhamento de como ocorre cada item mencionado e, as entrelinhas, que subsidiam as análises na sequência.

Seguindo o exposto no trecho anterior, o primeiro item é sobre o concurso para ingresso e vínculo trabalhista ao setor público, sendo esse uma das formas de inserção ao trabalho na PMF. Ressalta-se que não acontece anualmente, apesar de existir essa necessidade e ser pauta de reivindicações ano após ano, negociações da categoria com o executivo. Assim, como forma paliativa para sanar a necessidade de profissionais, são realizados os processos seletivos, que por meio de provas e certificados, selecionam professores para trabalhar em regime temporário de dez meses anuais.

Esses profissionais recebem, em média, 60% do salário do profissional efetivo e até 2019, faziam parte de 33% do quadro dos profissionais da educação. Esse número aumenta para 44% quando se considera apenas professores, ou seja, a RMEF dispunha de 56% de professores efetivos e 44% de contratados (Tabela 20), nesse ano.

Essa realidade é um agente potente de fragmentação da categoria docente municipal, pois os aspectos objetivos materiais são distintos e tal fato, gera desconforto e desvalorização entre profissionais que desenvolvem as mesmas atividades. Isso é tão latente que emerge como debate, constantemente, em todos os espaços de encontros, ações e atividades formativas.

A despeito da liberação para cursar formação *stricto sensu*, que acontece atualmente, ressalta-se que são fruto de vários atos de manifestação da categoria, do sindicato e demais apoiadores da educação, como as universidades. Ou seja, não é uma ação de visão

progressista de iniciativa da RMEF, mas sim, uma conciliação de forças mediante negociação e busca de melhores condições de trabalho.

Segundo Gatti e Vargas (2019) as formações continuadas dentro do horário de trabalho é um avanço conquistado com grande luta. Foi pauta por muitos anos e somente quando as forças democráticas avançaram na década de 1990, houve abertura para que o estudo por parte do docente profissional fosse visto como ferramenta de trabalho. Por isso, precisa estar e ser usada no horário de trabalho, juntamente com os colegas profissionais.

Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 35):

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto de atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na classificação desses limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva.

Concorda-se com o autor no sentido do espaço escolar ser engajado de forma coletiva, descentralizando responsabilidades, por meio de relações horizontais e de colaboração pedagógica. Mas não se restringe apenas ao seu interior, por ser fundamental a participação da comunidade, dos pais dos estudantes, dos outros espaços do bairro e principalmente, o vínculo com outros espaços formativos: universidades, instituições educativas, movimentos sociais, dentre outros. Somente assim, ocorrerá a expansão do repertório e a possibilidade de deslocar visões cristalizadas.

Ressalta-se que a escola vive as contradições da sociedade e do capitalismo, com um tensionamento constante entre conservadores e progressistas, que defendem trabalhos mais individuais e outros, atividades coletivas, respectivamente. E se isso é desafiador dentro de uma unidade educativa, quiçá dentro da RMEF. Mais uma razão para as formações continuadas serem desenvolvidas em espaços variados: na universidade, dentro da escola, no centro de formação continuada, no museu, na escola do mar, dentre outros que se fizerem possíveis e pertinentes.

E o professor pesquisador se coloca em uma encruzilhada profissional, em um cenário com a essência descrita por Libâneo (2004, p.222):

De um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas, de outro, essa construção não como processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes, conflituosos.

Aqui se evidencia a relação das forças micro – a vida dos estudantes dentro de determinada comunidade em um bairro e as forças macro – das correntes políticas econômicas que visam o estabelecimento de relações puramente mercantis. Em espaço micro, o estudante e sua família visualizam a escola como possibilidade de ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos, para que por meio deles possa crescer e realizar suas vontades de forma livre. Mas em âmbito macro, a escola é vista como reprodutora de regras e concepções para perpetuar a organização social da forma em que está. A partir dessa polaridade é fundamental o posicionamento político pedagógico do professor, pois por meio de suas práticas e reflexões, poderá fortalecer o sistema ou buscar sua superação.

Mudanças dessa magnitude exigem construção e aquisição de conhecimento. A respeito disso, Varela (2011, p. 50) aponta:

Latour (2000) e Fourez (1995) são autores que estudam e aprofundam aspectos relativos à construção e dinâmica das ciências contemporâneas. Ambos destacam, nessa dinâmica da comunidade científica e da produção da ciência, a importância de se trabalhar em rede, enfatizando que coletivamente se alcançam melhores resultados que de forma individual.

Muitos docentes são frutos de uma escola individualista, hierárquica, autoritária, competitiva e conservadora, por isso é natural que haja dificuldade em transpor esses valores, por meio de uma prática de sentido oposta, pois muitas vezes não há um referencial de atuação próximo de profissionais que trabalhem nessa perspectiva. Por isso, para além de diagnosticar, é preciso ter proposta de como tratar e o caminho apresentado é pelas ferramentas: conhecimento e trabalho coletivo.

Nesse sentido, Silva (2008, p.163) contribui:

Os professores da educação básica sentem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e produzir novos conhecimentos na perspectiva da ciência, rompendo com o senso comum de que são reprodutores do conhecimento e vislumbrando a pesquisa como possibilidade de formação, bem como a compreensão e transformação da realidade.

Mas, para atingir o almejado, é necessário um começo: ler, aprender, exercitar e questionar o que está posto, conseguindo captar as intencionalidades do sistema, os textos nos documentos normativos que são meias verdades ou marqueteiros.

Por exemplo, outro aspecto apontado pela RMEF como suporte para a formação continuada é com relação ao Plano de Cargos e Salários que, apesar de ser indiscutivelmente um avanço dos últimos trinta anos, traz o seguinte cenário: o profissional cumpre os pré-requisitos (cursos, tempo de serviços, assiduidade, dentre outros), tem o processo aprovado,

mas não recebe o valor de progressão, entrando para uma lista de espera para pagamento. Existem casos de atrasos de mais de três anos, tendo como justificativa da PMF, o limite de gastos mensais estabelecido pela lei orçamentária. A morosidade da resolução obriga o professor a buscar as vias judiciais para reaver seus direitos trabalhistas, individual ou coletivamente, via sindicato.

Já a respeito da “oferta constante de formação continuada”, ela se enquadra no que a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece de piso salarial, jornada e atividade formativa dentro do horário de trabalho. Logo não é uma implementação de destaque, e sim uma obrigatoriedade em respeito à lei. A organização dessas atividades dentro do município é orientada pela Portaria nº 6/2016, parágrafo 6º do artigo 1º:

A organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função deverá respeitar o limite mensal de 50% para atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação. (BRASIL, 2016).

Na prática ocorre um agendamento prévio, com um encontro por mês, para cada grupo de profissionais: professores pedagogos do primeiro ano, do segundo ano, do terceiro ano, do quarto ano e assim, sucessivamente. Reúnem-se também mensalmente, os docentes de Educação Física, de Artes, de Inglês, dentre outras áreas do conhecimento. As formações continuadas ocorrem no Centro de Formação, na Rua Ferreira Lima, no centro de Florianópolis, regularmente, com exceção quando alguma atividade diferenciada é desenvolvida: visita ao museu, ao centro histórico e outros. E os formadores são os assessores da Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), a maioria professores efetivos, segundo a Proposta Curricular da RMEF:

Nessa perspectiva, os assessores da DEF, que coordenam os processos formativos nos diferentes grupos, têm buscado, por meio do diálogo que os/as profissionais da educação se percebam como protagonistas do processo de formação. Assim, a proposta de formação continuada da Rede congrega diferentes modalidades, tais como: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho. O propósito é articular momentos presenciais de estudos teóricos e de socialização das práticas e também momentos virtuais, por meio da inserção de plataforma virtual e de recursos disponíveis (E-proinfo, Google Drive etc.). Dessa forma, são fomentadas a discussão a análise de materiais produzidos e a elaboração de propostas que subsidiem a efetivação de uma prática pedagógica desafiadora. (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Surpreendente é ler tal afirmativa e não ver organizados os saberes constituídos pelos professores pesquisadores da RMEF, que poderiam estar sendo compartilhados ou socializados nesse cenário. Somente nos últimos dois anos, 2019 e 2020, foram organizados momentos de apresentação das pesquisas, por meio do grupo Rede de Saber, sem desdobramento em outras atividades que potencializassem a reverberação do conhecimento por meio da socialização das pesquisas.

Além desses aspectos, o cenário de aparente formação continuada construída coletivamente e de forma democrática, é vista distintamente pelos professores da rede, conforme declarações dos professores entrevistados na pesquisa da professora e pesquisadora Dias(2017, p. 194) que sintetizou em sua tese:

A desvinculação entre o que é proposto nos cursos e o que os professores qualificam como necessidades ‘reais’ da docência é mencionada como um dos principais motivos que ocasionariam o desinteresse pelos cursos de formação. Os micropoderes, mobilizados por grupos e/ou indivíduos, permitem produzir deslocamentos e descrevem os pontos específicos nos quais as lutas traçam o seu alvo. O não atendimento das proposições formuladas pelos professores e a imposição de temáticas pelas políticas de formação continuada denotam a dinâmica em que se opera a oferta de alguns cursos, no âmbito da formação continuada da RME.

Assim, nas entrelinhas do discurso institucionalizado da RMEF encontram-se aspectos de realidades diferentes e práticas desconexas com as reais necessidades formativas do coletivo de professores. E esse descompasso parece estar longe de ser um descuido metodológico, pois existe um grande interesse em qualificar os professores de uma forma instrumentalista e pouco reflexiva. Por isso, é importante rememorar os tensionamentos que a educação vem sofrendo nos últimos trinta anos: processo de redemocratização, reformas da década de 1990, LDBEN *versus* Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tantas outras disputas entre campos progressistas e campos conservador.

E o que se espera do professor nesse contexto?

O movimento de ideias e políticas educacionais predominante nos últimos vinte anos aponta a possibilidade de melhoria da educação, pela ação do professor que deve ser capacitado e sensibilizado. Dessa forma, contrapõe-se frontalmente às análises estruturalistas, que descrevem o professor como mero agente da reprodução do aparelho de Estado, e ao contrário apresentam o educador a possibilidade de mudar sua prática utilizando-se da auto-reflexão [*sic*] e da capacidade de inovar. Colocamo-nos em outra posição, que entende que a ação docente e o professor devem estar voltados para o sentido da emancipação humana. (SILVA, 2008, p.184).

Entretanto, apesar do professor ser o agente ativo primordial no processo de ensino e aprendizagem, ele não é um super-herói. Sendo uma grande armadilha discursos que defendem o poder total e absoluto do professor, pois sem as condições adequadas de trabalho, ele tem imensa dificuldade em desenvolver suas práticas de ensino.

Todavia, a formação qualificada do professor possibilita identificar a dialética do sistema. Como exemplo, temos os apontamentos da tese de Rocha (2012, p.7):

Uma das escolhas que o Governo do Estado de São Paulo fez para o educador que está trabalhando na escola foi a formação continuada fora do seu serviço, a partir da criação do Programa de Bolsas de Mestrado e Doutorado em 2003, que acontece em nível de Pós-Graduação nas diferentes Universidades, seja pública ou privada. Destinada aos professores efetivos de cargos nas escolas públicas de Educação Básica. Com essa medida específica, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo acredita que formará um profissional mais qualificado para atuar em sala de aula com seus alunos e contraditoriamente, aplicar junto aos alunos, após a conclusão do curso, as apostilas contendo os conhecimentos mínimos e desejos numa sociedade tecnológica.

A situação exposta é clássica e encontra terreno fértil em muitas escolas, pois por um lado as secretarias defendem a escolha de um material único, com a intenção de padronizar o ensino de forma superficial sem proporcionar ao professor espaço de criação e com baixo custo para beneficiar os cofres públicos. Por outro lado, encontra-se o corpo docente massacrado pelas condições de trabalho (deslocamento por transportes precários, salas lotadas, salários baixos que o obriga a trabalhar em várias escolas), por isso muitas vezes, não tem condições de avaliar essas contradições ou argumentos respaldados teoricamente para estabelecer alguma resistência aos materiais impostos pela secretaria.

Por situações análogas a essa que as formações, inicial e continuada, são imprescindíveis e podem possibilitar emancipação, pois um professor reflexivo, crítico, analítico e comprometido, além de não aceitar práticas como a citada por Rocha (2012), terá condições de: se posicionar, explicar sua posição para o coletivo de professores, construir no grupo alternativas e não desenvolver ações contrárias às bases educacionais de humanização.

Como dizia Paulo Freire (2001, p.260) é necessário ensinar a ler o mundo:

Ao nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático e de maior exatidão, mas busca uma síntese de contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim, ler a leitura do mundo anteriormente feita.

E essa leitura não é de português, matemática, ciência, fatos ou problemas, de forma separada. Mas utilizar esses saberes de forma integrada, como instrumentos para compreender a complexidade da realidade. Isso só será possível se houver uma integração do trabalho coletivo, para a formação dos professores nessa perspectiva, ou seja, para aprender as disciplinas como meio e não como fim. Não para a prova, não para a nota, mas sim para resolver situações complexas em suas vidas e na vida em sociedade.

Nessa perspectiva, a pós-graduação tem um papel importantíssimo. Essa formação tem a finalidade de formar pesquisadores que estudam profundamente questões e problemas da humanidade. Se esse objetivo não for cumprido, essa formação pode formar seres desconectados da realidade, não colaborando para as leituras e vivências no mundo, tornando-se grandes baús de conhecimentos, com instrumentos acumulados e não usados.

Para tanto, torna-se imprescindível a apresentação do percurso de institucionalização da formação *stricto sensu* no Brasil, considerando sua história, seus aparatos legais, demonstrando os resultados das influências internacionais e o seu desenvolvimento até a estrutura que se tem atualmente, acoplando a formação científica com a formação continuada docente, sendo esse o objetivo do capítulo seguinte.

3 MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Com a intenção de contextualizar como surgem os estudos em nível *stricto sensu* no Brasil, os escritos que seguem fazem uma breve retomada histórica dessa formação no território nacional, tendo como destaque as mudanças de seus objetivos ao longo dos anos e de sua aproximação da Educação Básica.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação são os documentos de referência de organização e sistematização dessa formação. Por isso, foram os parâmetros para as análises que seguem:

Quadro 1 – Planos Nacionais de Pós-Graduação

Planos Nacionais de Pós Graduação	
I	1975 a 1980
II	1982 a 1985
III	1986 a 1989
IV	2005 a 2010
V	2011 a 2020

Fonte: elaborado pela autora.

Contudo, essa formação não se iniciou em 1975. Ela foi pensada como formação em âmbito nacional nesse período, mas ocorreram algumas etapas anteriores, que são importantes mencionar:

Apesar do registro de algumas iniciativas nos anos de 1930 e da criação da Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]– então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior – e do CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico] na década de 1950, pode-se afirmar que as experiências de pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). (HOSTINS,2006, p.134).

Esse Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 (BRASIL, 1965), de responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE), apresenta a normatização da pós-graduação no Brasil, tendo como referência de organização sistemática educacional a estrutura norte-americana, que por sua vez, foi influenciada pela concepção germânica, tendo como objetivo uma universidade para a transmissão do conhecimento historicamente construído e a busca investigativa e criadora de novos saberes.

Segundo Kátia Silva (2008, p. 53):

A adoção do modelo de estrutura organizacional americano, datada de 1965, reflete dois movimentos importantes: o primeiro refere-se ao interesse do sistema produtivo pelas pesquisas e pelas inovações tecnológicas, pois o sistema capitalista se refuncionaliza para alcançar altos níveis de competitividade diante de um novo paradigma de produção. Nesse aspecto, o incentivo e a contribuição das pesquisas de ponta são indispensáveis para o interesse das forças produtivas. O segundo refere-se ao regime militar, que não está desvinculado do primeiro, uma vez que esse regime trabalhava em prol das relações produtivas com base no sistema capitalista, com o traço acentuado de nacionalismo, ambicionando a construção de um Estado Nacional Forte.

A autora também destaca que os norte-americanos organizaram sua estrutura de formação para pesquisa, tendo como referência os alemães. Saviani (2002) também traz esses indícios ao afirmar que de forma geral, os intelectuais europeus influenciavam os estudiosos brasileiros, sendo defendidos e tidos como modelos, principalmente, nas ciências humanas.

Por meio do Parecer CFE nº 977/1965 e tendo como pano de fundo a antiga LDBEN (Lei nº 4.024/1961), mestrado e doutorado compõe a pós-graduação *stricto sensu*, com a identidade de cursos regulares, sistematicamente organizados dentro do complexo universitário, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos da graduação por meio da pesquisa formando além de um profissional, um pesquisador. Ao final, o estudante recebe um diploma de mestrado e/ou doutorado, sendo intitulado mestre e/ou doutor naquele segmento específico. Dessa forma, a pós-graduação passa a ser vista e compreendida no sistema educacional como “[...] cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado [...]” (BRASIL, 1965, p.38).

Nesse sentido, os cursos de mestrado e doutorado, apesar de hierarquizados em complexidade, eles são vistos como independentes, ou seja, não é obrigatória a realização primeiro do mestrado e depois do doutorado, apesar de ser comum essa ordem. O Parecer acima destaca que o processo de aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu*, tem como exigência diferencial ao estudante a liberdade de percurso investigativo, a flexibilidade nas conduções, respeitando as obrigatoriedades do curso e tendo um professor mais experiente como orientador desse processo.

Segundo Soares e Cunha (2010, p.42), os cursos de pós-graduação apresentam, como estrutura obrigatória:

Duas fases: a primeira implica a frequência às aulas, seminários, prova de leitura em língua estrangeira (pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado) e é concluída com um exame geral que avalia a capacidade do pós-graduando de prosseguir os estudos. A segunda fase é dedicada, essencialmente, à pesquisa de um aspecto da área de concentração e culmina com a apresentação do documento da dissertação (mestrado) ou da tese (doutorado), que sistematiza os resultados da pesquisa empreendida.

Assim, foi instituído no Brasil o primeiro curso de mestrado em Educação na PUC/RJ, em 1966, tendo como finalidade o crescimento quantitativo e a qualificação do Ensino Superior, incentivo à pesquisa científica nacional e aprimoramento de alto nível técnico profissional dos brasileiros, com intuito de potencializar o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1965).

Vale lembrar que o país apresentava a gestão militar no comando de todas as decisões políticas, que, apesar do autoritarismo desse período, buscava excelência educacional, emancipação e autossuficiência científica e tecnológica, não existente no período e por isso muito almejada para o progresso nacional, segundo Hostins (2006).

Em 1969, o CFE lançou o Parecer nº 77, de 11 de fevereiro de 1969, detalhando normas para as instituições educacionais realizarem o credenciamento dos cursos de pós-graduação, complementando o Parecer anterior, nº 977/1965. Porém, sem citar a formação de professores como principal intuito deste segmento.

As instituições e os cursos de pós-graduação passaram a ser regulamentados pelo CFE e o órgão do Ministério de Educação: Capes. A atuação desse último foi de tanta valia que, em 1974, passou a ser de órgão central superior, possuindo então autonomia administrativa e financeira.

Dessa autonomia conquistada surgiu o Plano Nacional de Pós-Graduação I (PNPG I), com fundamentos, parâmetros e orientações do órgão educacional, tendo como meta de ampliação o período de 1975 a 1980, por meio dos seguintes objetivos:

Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;
Formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
Preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 1974, p. 125).

O plano enfatiza que a função da pós-graduação é a formação do professor para o Ensino Superior, para que esse esteja bem habilitado para a formação de docentes para os outros segmentos “[...]os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado –

devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio Ensino Superior[...]” (BRASIL, 1974, p. 120).

Compreende-se que os demais segmentos educacionais e setores sociais são abrangidos de forma subliminar por meio das possíveis pesquisas realizadas, que por sua vez, estão à mercê dos interesses de pesquisadores e instituições. Logo, estão indiretamente incluídas.

Soares e Cunha (2010, p. 44) também destacam com precisão a ausência de preocupação pedagógica de tal formação:

O I PNPG não fornece elementos que evidenciem o caráter pedagógico dessa formação, subsumindo a formação para a docência à formação para a pesquisa, o que pode ser depreendido quando, no que tange à natureza operacional do funcionamento do curso de pós-graduação *stricto sensu*, destaca como suas atividades: as científicas e as profissionais.

Com relação à estrutura física, materiais e equipe de trabalho, o PNPG I, cita em linhas gerais, a necessidade de recursos e responsabiliza o Ministério da Educação e Cultura por esse repasse de verbas, sem delimitar ou pautar parâmetros.

O PNPG II englobou o período de 1982 a 1985, tendo uma alteração em seu objetivo central:

O objetivo central deste Plano consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. (BRASIL, 1982, p. 177).

Neste texto, ocorre a abertura para outros segmentos educacionais após esta formação de mestrado e/ou doutorado, ou seja, não houve a delimitação de atuação docente apenas no espaço universitário e ainda, trouxe a possibilidade de desenvolver o uso deste saber conquistado em outros setores sociais, sendo públicos ou privados. Por exemplo: desenvolvimento de materiais educativos, campanhas, participação de fóruns e demais espaços de discussão educacional, além da sala de aula propriamente dita.

Outro ponto que parece implícito, entretanto não em destaque é o processo de formação de professores, ao não abordar a importância pedagógica desta constituição profissional e supervalorizando a pesquisa para o formar docente.

Com relação à estrutura o PNPG II traz também um diferencial a ser destacado:

Apesar de todos os esforços, ainda persistem alguns dos problemas estruturais que dificultam a institucionalização e consolidação da pós-graduação. A excessiva dependência de recursos extraorçamentários, a

sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual. (BRASIL, 1982, p 177).

Não citado no PNPG I, este texto expressa as dificuldades de recursos materiais e imateriais, por motivos diversos: falta de parâmetro financeiro, de medida sobre o que seria necessário para expansão, diante das diversas áreas do conhecimento, desafios da gestão com uma equipe instável de composição e inexperiente em vários sentidos.

De acordo com o PNPG III, correspondente ao período de 1986 a 1989, inicia reiterando os objetivos dos documentos anteriores: a) institucionalização da pós-graduação; b) formação de recursos humanos de alto nível; e c) melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação. Entretanto, acrescentando os objetivos abaixo (BRASIL, 1986, p.193):

1. consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.

Dessa forma descrita, tais objetivos direcionam a formação com intuito único de desenvolvimento econômico, ou seja, desenvolvimento para capacitação profissional, para obter as condições de melhor competir no mercado de trabalho. Não cita a formação docente como foco, não aborda a necessidade em capacitar recursos humanos e intervir nos problemas sociais e outros, não são mencionados ou atrelados a este segmento, que no seu cume tem a pesquisa, mas não o uso dessa para investigar possibilidades de soluções. O prisma é outro, é a ciência para tecnologia, para inovação e concorrência internacional.

É necessário contextualizar historicamente o cenário nacional do período, pois diante das mudanças nas concepções políticas e sociais, o próximo PNPG IV foi instituído somente em 2005, isto é, 16 anos após o fim da vigência do anterior.

Com a queda da Ditadura Militar, o período histórico seguinte foi chamado de Período de Redemocratização (a partir de 1984), em que a abertura política e a liberdade de expressão, anteriormente não aceita, acentuou a concepção de que o Brasil estava atrasado com relação ao mundo, sendo preciso uma série de mudanças nas esferas sociais, para garantir o avanço da nação e a organização de uma nova constituição, promulgada em 1988.

O cenário político social desse período estava repleto de pensamentos, práticas e apoio ao capital. Empresas estatais sendo privatizadas, o Brasil recebendo muito investimento internacional e firmando pactos internacionais para formação dos brasileiros para as novas

demandas impostas pela globalização do mercado. Em contrapartida, a política educacional lutava pela liberdade extinta na ditadura, adequação ao mundo e delimitação de sua identidade.

O PNPG IV, de 2005 a 2010, retomou a importância dos planos anteriores, reavaliando avanços e retrocessos e por meio de um seminário nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*, cerca de cem líderes do cenário nacional, buscaram discutir e construir novas estratégias para o progresso das pesquisas, em 2006.

Entretanto, o PNPG IV não se configurou um documento oficial de expressividade, sendo visto como fase de transição e espera de configurações no cenário nacional, demonstradas por registros no próprio documento:

Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final 18 se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da Capes ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (BRASIL, 2005, p.17-18).

Porém no intervalo de 1989 a 2005, destaca-se a promulgação da LDBEN/1996, que não se aprofunda no aspecto de formação de professor do Ensino Superior, mas cita no artigo 66: “[...] preparação far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996 *apud* SOARES; CUNHA, 2010, p.47), novamente, ressaltando que o foco da pós-graduação é a formação docente, mas sem limitar-se a esse ponto: “Essa preparação, entretanto, não é obrigatória, conforme indica o termo prioritariamente e a definição do limite mínimo de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, que consta no artigo 52, inciso II dessa lei.” (SOARES; CUNHA, 2010, p.47).

Com relação à Educação Básica, o PNPGV, de 2011 a 2020, responsabiliza o mestrado e o doutorado para pesquisar e divulgar práticas exitosas, para instrumentalizar os professores, principalmente da rede fundamental, e, em formato à distância. Traz como primeira novidade a ampliação de sua vigência, com ações e perspectivas para dez anos. Fato que coincide com os planos de políticas públicas internacionais de interferência à gestão educacional nacional.

Esse documento é inovador em tamanho e abrangência com relação aos anteriores, correlacionando a pós-graduação com todas as áreas educacionais brasileiras, aspectos

sociais, programas, riquezas e dificuldades nacionais, relações internacionais e a busca de atrelar a pesquisa como forma de avanço em todos os setores:

O PNPG 2011-2020, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a este Plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do MEC e de órgãos do governo, exigindo a coordenação de propostas e atividades. De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG será parte integrante do PNE. (BRASIL, 2010, p.22).

Diante da articulação ampliada de visão da pós-graduação, o pós-graduado *stricto sensu* recebe o incentivo para assumir outros campos profissionais, além do Ensino Superior e passa a desenvolver outras formas de trabalho, contribuindo socialmente para tratativa e resolução de múltiplas questões. Inclusive a Educação Básica nacional, que é alicerce para formação humana, social e integral dos indivíduos.

Kátia Silva (2008) justifica essa modificação nos objetivos do mestrado e doutorado, como sendo reflexo da expansão cultural e mudanças nas organizações sociais, com ênfase no atendimento de mercado e praticidade defendida pelas correntes neoliberais. Cita como exemplo, os mestrados profissionais, com foco no fazer e que recebe grande incentivo como formação continuada atualmente.

Ao refletir sobre tais mudanças, ressalta-se que as forças econômicas podem ser sim o grande impulsionamento do foco da formação em pós-graduação, até quando se observa o tempo de duração em que cada mestrado e doutorado ocorria, os padrões de tempo, investimento, competitividade e notas dadas pela Capes para cada instituição de Ensino Superior que implementa programas de pesquisa.

E “[...] o Parecer CFE nº 977/1965, de autoria de Newton Sucupira, que os objetivos da formação *stricto sensu* são a capacitação de docentes das universidades e a formação de Pesquisadores” (SILVA, Kátia, 2008, p. 51), não representa mais os únicos objetivos para essa formação. Passa a ser compreendido, por alguns, como expansão de campo de trabalho e, por outros, como enfoque da relação formação e atuação.

Assim, inicia-se com um afastamento da concepção inicial de mestres e doutores como ‘elite intelectual’ de universidade e enfatiza-se para a formação de pesquisadores para resolução e intervenção social.

3.1 MESTRADO E DOUTORADO: PANORAMA ATUAL

O CNPq foi criado em 1951 e é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e incentivo a pesquisadores nacionais. Formula e conduz políticas desses setores, com o intuito de desenvolvimento da pesquisa brasileira e reconhecimento internacional desta e de seus pesquisadores, conforme a apresentação institucional no *site* da agência.

Para isso, realiza várias ações, sendo uma delas o levantamento periódico de titulações nacionais e quantitativo por região. O último levantamento divulgado foi em 2016, conforme podemos visualizar na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Distribuição dos pesquisadores por titulação máxima segundo a região geográfica onde o grupo se localiza – 2016

Região	Total de pesquisadores (P)	Titulação máxima					% (D)/(P)
		Doutorado (D)	Mestrado	Especialização	Graduação	Não informada	
Centro-Oeste	18.943	12.690	4.516	831	600	221	67,00
Nordeste	45.321	27.524	12.671	2.676	1.559	706	60,70
Norte	15.826	7.713	5.431	1.571	716	317	48,70
Sudeste	90.742	67.514	16.107	2.921	2.783	1.106	74,40
Sul	46.457	31.318	11.608	1.832	1.080	472	67,40
Total	217.289	146.759	50.333	9.831	6.738	2.822	67,50

Fonte:Elaborada pela autora com dados obtidos na plataforma *lattes*, em consulta no dia 6 mar. 2019.

O panorama apresentado pelo gráfico, com dados quantitativos, possibilita perceber que o Sudeste do Brasil, está à frente na quantidade de pesquisadores formados, vindo a região Sul em segundo lugar. Porém, a diferença da segunda região é quase de 50% do total da primeira. Vale ressaltar que esta região que lidera, tem fatores socioeconômicos mais favoráveis e quantidade populacional maior do que as quatro demais.

A predominância da região sudeste também é evidenciada nos estudos de André (2009), quando realizou o levantamento de teses e dissertações na década de 1990 a 2000, sobre formação de professores, em que obteve o seguinte quantitativo: 54% das pesquisas pertenciam à região Sudeste, seguido pela região Sul com 25%, região norte e nordeste com 12% e região centro-oeste com 9%, demonstrando mais uma vez, a existência de recursos e condições diferenciadas da região sudeste.

Em 2016, o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), editou publicações sobre diversas temáticas que impactam a agenda do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI). De forma sistemática organizou as informações em capítulos: I- Programa de Mestrado e Doutorado e Titulados; II- Características de Emprego dos Mestres e Doutores; III – Empregos de Mestres e Doutores nas Atividades Empresariais.

Esta publicação contempla diversas informações importantes e pertinentes para analisar as tendências de influência na área da pesquisa no Brasil. Contudo, para o foco deste trabalho, será usada a seguinte conclusão:

Em 1996, existiam 67.820 alunos da pós-graduação no país (45.622 de mestrado e 22.198 de doutorado). Já em 2003 eram 112.237 estudantes de pós-graduação (66.959 de mestrado acadêmico, 5.065 de mestrado profissional e 40.213 de doutorado). Nos últimos oito anos, o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes tem crescido em média 9% ao ano. As áreas com maior número de alunos são ciências humanas e engenharias, ciências da computação e ciências da saúde. (FARIA, 2014).

Tal crescimento é reflexo de uma política pública de incentivo e investimento na ampliação de espaços educacionais para a pós-graduação, públicos ou privados, não se mensurando nesse momento a qualidades desses. Além disso, o movimento avassalador da globalização e das ondas do neoliberalismo condicionam a sociedade a estar sempre em busca de certificações, cursos e mais cursos, para que os estudantes/trabalhadores possam se adequar aos critérios exigidos pelo mercado de trabalho, tanto para inserção, como para a manutenção e progressão nele, como afirma Chauí (2001).

Vale citar o esclarecimento de Maués (2003) que os intuítos da ideologia da globalização e da mundialização, justificada pela crise do capital em seus territórios de

origem e que por meio do encantamento de mercado e mídia, vende a ideia para as pessoas de autonomia, independência individual e atendimento a nova ordem moderna. Grande ilusão que envolve grupos, separa os indivíduos pela concorrência desenfreada e concretizam a concepção da necessidade de mudança na educação para atender a tal da modernidade. A referida ideologia justifica tal intuito, constantemente, um atraso histórico, social, econômico, ‘provado’ pela não capacitação ao mundo do trabalho. Impondo através desses argumentos uma imprescindível reforma, isto é, uma mudança de condução nas bases da educação.

Nesse sentido, Reis Júnior (2016) aborda em seu artigo intitulado *O Papel da Capes e do CNPq após a reforma do Estado brasileiro: Indução de pesquisa e da produção de conhecimento* que a universidade, em maior incidência pública, é estratégica na formação de conhecimento para o atendimento do capital, fato que é comprovado por vários fatores, principalmente, pelos incentivos da Capes e CNPq em algumas questões e não outras, por meio de seus editais de seleção. A respeito disso, Chauí (2001, p.80) assevera que:

Essas mudanças de filosofia das universidades geraram a base da educação não mais como direito e sim como serviço, logo necessita se comportar desta forma para se sustentar no mercado, com corrida por qualidade, eficácia, diferenciais que atendem o marketing de agilidade, baixo custo e qualidade suficiente. Exigindo de todos os seus envolvidos produções acadêmicas, em curto espaço de tempo e sem prezar a qualidade, mas sim a quantidade, como uma linha verdadeira de produção.

Reis Júnior (2015) concorda com Chauí (2001), ao afirmar que a universidade passou a tratar a educação não como direito e estruturação da sociedade para o bem comum e sim, como agente prestador de serviço e entrega de demandas, que fortalecem a perpetuação do capitalismo, desigualdade social e manutenção das estruturas atuais de poder.

Essa estrutura coopera com a constituição de uma sociedade com educação ineficiente, com pouco investimento em formação cidadã e política, que muitas vezes, quer certificações e não conhecimento, ignorantes de muitos processos e alheios a várias questões de âmbito coletivo, como a importância da educação para emancipação tão mencionada por Freire (1996).

A universidade é plural, repleta de interesses e tem a resistência como essência de luta e discussão. E traz ações que buscam o combate e enfraquecimento de todas as formas do imperialismo do capital, por meio de aulas, grupos de estudos, eventos e exemplos práticos de formas de modificar a estrutura social sem as ilusões advindas da influência midiática.

Contudo, nesse espaço educacional de estruturação e transformação social, que é a universidade, o tensionamento entre adeptos e não adeptos às imposições do capital,

configura-se em uma velada rivalidade que não agrega para o desenvolvimento humano, somente desune os docentes formadores que, por sua vez, são exemplos para os acadêmicos que comumente ‘replicam os ensinamentos’ e não têm força suficiente para a alteração estrutural em curto prazo. Assim:

O avanço neoliberal acentua carências e privilégios e ameaça tornar obsoleta a universidade pública em nome da modernização, transformando-a em organização prestadora de serviços com normas e critérios que desrespeitam e ferem a sua diversidade e especificidade, possuidoras de lógica própria de docência e de pesquisa, em que padrões de avaliação não se aplicam. Essa confusão produz uma universidade incapaz de estabelecer seus próprios critérios de autoavaliação, esquecendo que a publicação de livros ou artigos tem pesos diversos e que a docência numa universidade é tão importante quanto a publicação ou a pesquisa. (CHAUÍ, 2001, p. 84).

Dessa forma, ao longo dos últimos trinta anos, a força da política econômica atual tomou espaço sutilmente, realizando pequenos ajustes aqui, mudanças legais ali, parcerias público-privadas, terceirizações e um imbricar de práticas que, em nome de uma modernização, modificam o objetivo fim da universidade: desenvolver ensino, pesquisa e extensão de qualidade voltada à melhoria social e não para a força do capital. Isto é, está se afastando da origem em ser uma instituição social, republicana, inseparável dos princípios democráticos e da força de democratização do saber, segundo Chauí (2001).

Nesse sentido, a mesma autora afirma que a universidade assume a função de organização social, com características dos elementos que sustentam o capitalismo: fragmentação, competição e função operacional, não reflexiva e analítica, para o estudo da realidade e o bem comum.

Bianchetti (2015, p. 35) também traduz essa nova lógica da universidade como sendo embutida na racionalidade de mercado:

[...] no âmbito planetário é um senso comum econômico, uma *doxa*, um sistema de crenças e valores, uma visão comum de mundo que, reduzida a seus traços mais básicos, implica extensão do *ethos* econômico a todas as esferas da atividade humana. Implica, portanto, brutal redução de todas as coisas à mercadoria e a transformação de todas as pessoas em agentes propriamente econômicos (colaboradores, clientes, produtores)

Por isso, o fazer ciência, advindo da pesquisa, seja ela iniciação científica, mestrado ou doutorado ou de pós-doutoramento, torna-se um elemento de diferenciação, elevação e destaque para alcançar prestígio social e/ou financeiro, deixando minimamente, como coadjuvante o estudo pelo conhecimento em si ou desenvolvimento humano, pois a subjetividade mercantil invadiu as consciências e as ciências.

Na prática, Pondé (2020) expõe que, em sua leitura, a universidade está burocrática, corporativista e competitiva, controlada pela Capes, que só alimenta com seus recursos e apoio quem se submete a essa relação de condicionamentos. Dessa forma, nutre uma mediocrização de sua atuação, pelos excessos de ações subalternas, por exemplo, o tempo investido fazendo relatórios, preenchimento do Currículo *Lattes* e da plataforma Sucupira, buscando apresentar de forma objetiva a produção do conhecimento, que é em essência subjetiva.

Nesse círculo, Pondé (2020) diz que a rotina universitária produz pouca transformação, pois privilegia a burocracia como prova de produtividade científica. Assim, não serve ao conhecimento e, sim, ao sistema que assegura a própria universidade, atendendo aos desejos de alguns, não do coletivo.

Nesse sentido, pode-se observar elementos dessa essência desde os processos seletivos de pós-graduação, os quais mais parecem maratonas, impregnados de critérios que não visam à inclusão e à criação, sendo comum a recusa de projetos inovadores e para o bem social, caso esse não possa ser vinculado com algum estudo já em desenvolvimento de algum docente pesquisador do programa. Assim, os novos projetos de pesquisa, e logo as novas investigações, tornam-se não tão novas assim.

O quadro exposto até aqui demonstra uma crise de identidade da universidade, que como instituição social, vê se permeada de interesses, correlações de força e dependências financeiras. Tal situação está repleta de obstáculos para a realização de pesquisa e trabalho educativo, os quais, somados às intensificações do trabalho e aos encaminhamentos das políticas públicas educacionais, tornam-se limitadores do fazer ciência independente.

3.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU*

A reflexão que se propõe a seguir está direcionada a ampliar a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa: a formação continuada *stricto sensu* na Educação Básica, por meio das investigações já realizadas sobre a temática, proporcionando o conhecimento macro desse cenário de discussão.

Para tanto, foram realizadas buscas nos Bancos de Pesquisas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), SciELO Educa, Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Nacional (ANPEd), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco da Capes e Google Acadêmico, no mês de julho de 2019, sem limitação de recorte temporal e com os seguintes descritores:

- i. Formação *stricto sensu* Ensino Fundamental;
- ii. Formação *stricto sensu* Educação Básica;
- iii. Mestres no Ensino Fundamental;
- iv. Mestres na Educação Básica;
- v. Doutores no Ensino Fundamental;
- vi. Doutores no Ensino Básico;
- vii. Formação Continuada *stricto sensu*.

Com essa ação foi possível encontrar estudos de mestrado e doutorado sobre assuntos específicos da Educação Básica regular, tanto do sistema público quanto do privado: inclusão, progressão continuada, leitura e escrita, alfabetização matemática, alfabetização científica, arte e uso da música, atuação de profissionais liberais (advogados, médicos, dentistas, dentre outros) na escola, uso da tecnologia, apoio sindical, entre outros. Entretanto, há poucos estudos voltados especificamente à formação para a profissionalização docente ou desenvolvimento do professor pesquisador para a Educação Básica.

Precisamente, foram encontradas apenas nove pesquisas correlatas com o enfoque desta, dentro do intervalo temporal de 2005 a 2018. A aproximação das pesquisas que se articularam com o objeto de estudo desta dissertação foi realizada por meio dos títulos, resumos e palavras-chave.

Todas as pesquisas apresentam como ponto de partida o interesse em conhecer de forma aprofundada a repercussão da formação *stricto sensu*. Partem ou fundamentam seus limites nas documentações e articulam-nas com o uso prático dos novos saberes, em sala de aula, ou seja, no exercício da docência.

Dentre os estudos encontrados, o primeiro foi realizado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Marília, no qual Lindino (2005) realizou uma pesquisa de doutorado tendo como ponto de partida os documentos regulatórios do Banco Mundial, pós 1990, as regulamentações e controles das pesquisas via Capes e a articulação dessa formação de pesquisador como forma de manter-se no posto de trabalho e progredir salarialmente.

No mesmo ano, na Universidade Federal de Pernambuco, a pesquisa de Cunha (2005) investigou os sentidos e significados atribuídos pelos docentes do Ensino Superior privado com relação a essa formação *stricto sensu* e as exigências de produtividade, abordando as especificidades desse segmento educacional particular e as pressões para esse se manter.

No ano de 2008 foram encontradas duas pesquisas, uma em nível de mestrado e outra em nível de doutorado. A primeira foi na PUC/RJ, de Portella (2008), que investigou no espaço do Colégio Dom Pedro II os sentidos do mestrado como formação continuada para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E a segunda, de Kátia Silva (2008), na Universidade Federal de Goiás, estudando a formação *stricto sensu* dos professores da rede pública estadual e municipal, com relação ao fazer ciência após essa formação.

Varela (2011) realizou uma pesquisa de mestrado na Universidade do Planalto Catarinense, em Lages, sobre os encaminhamentos profissionais dos egressos dos cursos de mestrado em Educação, Saúde Coletiva e Administração, constatando que esses egressos adquiriram maior mobilidade profissional, acessaram cargos de maior responsabilidade, tendo como grande desafio conciliar pós estudos à rotina dinâmica e rápida do mundo do trabalho e às ferramentas aprendidas com a pesquisa para solução dos problemas.

No ano seguinte, na PUC/SP, Rocha (2012) defendeu, em nível de doutorado, tese sobre os impactos e contribuições do Programa de Bolsas para mestrado e doutorado, para os professores da rede pública estadual de São Paulo. O perfil dos participantes dessa pesquisa se assemelha ao desta, ao considerar que houve um incentivo financeiro para a realização do curso e uma progressão de carreira após a formação *stricto sensu*. O pesquisador apresenta, dentre as suas considerações, que a política educacional não valoriza esses profissionais, por não proporcionar condições e estrutura possível para ser desenvolvido um trabalho educacional diferenciado.

Barreiros (2013), na Universidade de Brasília, e Vasconcelos (2017), na Universidade Federal de Pernambuco, ambas em nível de mestrado, tiveram como interesse de pesquisa temas aproximados: o processo de formação *stricto sensu* para os professores das redes públicas, por meio dos questionamentos: Por que buscam essa formação? Como foi o processo de constituição desse saber? E o que mudou em suas práticas de sala? Compreenderam ainda, após analisar as respostas a essas indagações, a metamorfose da profissionalização docente que é estabelecida por parte desses professores e pesquisadores.

E a última pesquisa encontrada nesse levantamento é a de Velloso (2018), que se debruçou na compreensão do processo de formação continuada da rede municipal de Florianópolis e na política de incentivo aos estudos de pós-graduação, em âmbito documental: local, nacional e dos organismos internacionais.

Vale ressaltar que todas as nove pesquisas partem da análise documental legal nacional a partir das exigências dos organismos internacionais após a década de 1990. Apenas a última, de Velloso (2018), não ouviu professores. As demais pesquisaram, por meio de

questionário e/ou entrevista, professores sobre compreensões e os desdobramentos da formação *stricto sensu*.

De forma sintética, segue o quadro expositivo sobre as pesquisas correlatas encontradas:

Quadro 2 – Pesquisas Correlatas/ Estado da Arte (continua)

Qtde	Tema	Autor	Ano	Nível	Universidade
1	Pós-graduação e mercado de trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente	Terezinha Corrêa Lindino	2005	Doutorado	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – <i>Campus</i> Marília
2	A formação continuada <i>stricto sensu</i> : sentidos construídos pelos docentes no Ensino Superior privado face às exigências legais	Kátia Silva Cunha	2005	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco – Recife
3	Professores mestres: a contribuição do Mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica	Vanessa Cristina Max Portella	2008	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
4	Professores com formação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva	2008	Doutorado	Universidade Federal de Goiás – Goiânia
5	Desenvolvimento e formação superior <i>stricto sensu</i> : o caso dos mestres egressos da Uniplac	Abel Varela	2011	Mestrado	Universidade do Planalto Catarinense – Lages
6	A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo: o programa Bolsa Mestrado/Doutorado	Francisco Antonio Moreira Rocha	2012	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo
7	Os sentidos e os significados da formação <i>stricto sensu</i> no trabalho docente da Educação Básica	Dayse Kelly Barreiros	2013	Mestrado	Universidade de Brasília – Brasília

Quadro 2 – Pesquisas Correlatas/ Estado da Arte (conclusão)

Qtde	Tema	Autor	Ano	Nível	Universidade
8	Contributos da formação <i>stricto sensu</i> no processo de construção da identidade profissional docente: o que dizem os alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE	Fernanda Nery de Oliveira Vasconcelos	2017	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco – Recife
9	Formação continuada de professores: um estudo sobre a política de libertação para cursar pós-graduação <i>stricto sensu</i> por parte da Prefeitura Municipal de Florianópolis	Alessandra Fucolo Baptista Velloso	2018	Mestrado	Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos nos bancos de pesquisas SciELO, SciELO Educa, GT- ANPEd Nacional, BDTD/Capes (2019).

Ressalta-se que os trabalhos mencionados anteriormente se repetiram nos diversos bancos e, pelo número reduzido de pesquisas com essa temática, fortaleceu-se o interesse em aprofundar a investigação deste objeto de estudo: a formação continuada *stricto sensu* para os professores da Educação Básica.

Após essa apresentação, é imprescindível a realização de análises com aproximações e distanciamentos. Nesse sentido, as pesquisas de Cunha (2005), Lindino (2005), Varela (2011) e Vasconcelos (2017) abordaram o objeto formação continuada *stricto sensu* com foco na carreira docente, profissionalização, identidade e interesse para atuação no Ensino Superior. As questões que direcionam essas investigações são os complexos cenários das políticas públicas nacionais e internacionais, que condicionam qualidade, estudo e titulação, para progressão de salário, manutenção de empregos e possibilidades de assumir cargos de gestão. Tais estudos, demonstram os bastidores das pesquisas, onde são discutidos e pautados a pressão de competitividade de mercado, a questão social e os elementos que vão além do interesse pessoal em cursar essa formação.

Cunha (2005) apresenta o enfoque dessa formação *stricto sensu* como processo de profissionalização de exigência social e profissional, não restando muita escolha ao docente que almeja progresso, pois o mercado das instituições superiores usam essa formação como critério de seleção. Lindino (2005) também cita esse cenário e afirma existir coação escancarada nas universidades privadas e um tanto que velada nas instituições públicas. Assim, a formação para ser mestre ou doutor passa a ser um marco regulatório para toda a sustentabilidade dos programas de pós-graduação. E, como em um círculo vicioso, se o professor quer se manter no jogo, no cenário nacional das pesquisas, tem que aceitar as regras da Capes, que exige essas titulações do grupo acadêmico, segundo Bianchetti (2015).

Lindino (2005) ainda aponta um perverso cenário, repleto de personagens políticos que defendem que a educação de qualidade é muito cara e acaba dando prejuízo. Cunha (2005) destaca a menor importância pedagógica do que científica, durante todo o processo da pós-graduação. Nesse contexto, em nome do lucro, do capital, é importante uma formação rápida, de fácil aplicação e de atividade que gere baixos investimentos financeiros. Dessa forma, as autoras enfatizam que se evidencia como o Brasil segue as políticas públicas acertadas com os organismos internacionais e não cria suas próprias estruturas organizacionais, desconsiderando seus contextos, recursos e cidadãos.

Lindino (2005) apresentou, em sua pesquisa, como a pós-graduação estava declinando para a lógica capitalista e sendo bombardeada por vários lados, quando passou a legitimar a relação da formação em pesquisa: com agências de fomentos, fundações, relacionamento com bancos e empresas. Fortaleceu-se, dessa maneira, a formação do docente como 'bico' e complementação de renda, além de tratar o Estado como cliente e não como corresponsável pela educação, pesquisa e extensão que é o tripé universitário.

Varela (2011) investigou o desenvolvimento dos egressos do mestrado, constatando que todos os formados no mestrado tiveram alguma espécie de progressão na carreira, seja na atuação no Ensino Superior ou nos cargos de liderança. Segundo o autor, os participantes da pesquisa relataram que o mestrado os empoderou, ampliando conhecimentos e chances no mercado de trabalho. O estudo portanto demonstrou a lógica capitalista, de conhecimento como acúmulo de riqueza e maiores condições na disputa do mercado de trabalho.

Essas constatações são fundamentos estruturantes para tornar a formação continuada *stricto sensu* um produto, uma mercadoria, que quando adquirida, torna a pessoa, no caso aqui os docentes, mais preciosos, mais qualificados e com o conhecimento refinado de destaque, sendo melhor visto e querido na sociedade. Lógica pura do neoliberalismo.

Por outro lado, Vasconcelos (2017) concluiu que a formação proporcionou maior aprofundamento teórico, ampliação da compreensão de muitos fatores que envolvem uma realidade e frustrações pelas incompatibilidades entre teoria e prática, principalmente, nas conduções do processo de ensino e aprendizagem, por parte dos docentes da pós-graduação.

Contudo, essa autora destaca que a identidade docente e a formação continuada são inacabadas, sempre mudarão e estarão em mudanças, de forma dialética e respondendo aos interesses de vários grupos. Em sua pesquisa, ela destaca a influência dos critérios de qualidade da Capes e dos diversos órgãos ligados às forças produtivas.

Apesar das pesquisas de Cunha (2005), Lindino (2005), Varela (2011) e Vasconcelos (2017) abordarem a formação *stricto sensu* na constituição docente, ficou em segundo plano a

atuação desse profissional na rede básica de ensino. Compreende-se então, que a busca desses estudos é uma evidência do interesse em ampliar as possibilidades de atuação nos espaços profissionais e até migrar para outras atividades.

Já com relação às pesquisas de Portella (2008), Kátia Silva (2008), Rocha (2012), Barreiros (2013) e Veloso (2018), houve a investigação científica com enfoque nos cursos de mestrado e doutorado como formação continuada para professores da Educação Básica, mais próximo a essa pesquisa.

Esses estudos apontaram grande congruência e em diferentes localidades do país: Rio de Janeiro, Goiânia, São Paulo, Brasília e Florianópolis. A questão girou em torno de em que medida a formação *stricto sensu* favoreceu a profissionalização e a demarcação de identidade docente, em seu cotidiano. Por isso, tornaram-se referências fundamentais para o presente estudo, com ênfase na identificação dos elementos que seguem.

O primeiro ponto comum a ser apresentado é a busca na universidade por respostas e realizações formativas, ou seja, os professores reconhecem e valorizam os saberes constituídos nesse espaço.

O segundo aspecto a ser considerado é a repercussão das políticas públicas educacionais. Considera-se nesse cenário, a mudança nos objetivos do PNPG V, que passou a abranger a formação para Educação Básica; as reformas educacionais internacionais da década 1990 e o impacto dessas nas secretarias estaduais e municipais de educação, que passaram a investir nessas formações e instituírem-nas nos Planos de Carreira. Assim, “[...] outros indicativos são como determinantes, dentre eles: incentivo de colegas, envolvimento com o estudo, perspectivas de carreira e melhores condições de trabalho” (SILVA, Kátia, 2008, p. 159).

Portella (2008, p. 303) também coletou, de seus participantes da pesquisa, as motivações para cursar mestrado:

O investimento em si, o gosto pelo estudo, o desejo de aprofundar o conhecimento para aprimorar a atuação no trabalho, melhorar a compreensão da profissão e da escola, a continuação da vida acadêmica, a visualização de outras possibilidades de atuação, a melhoria salarial e também o desejo pela pesquisa foram os principais motivos pelos quais esses docentes mergulharam no mestrado.

Nota-se vontades do campo pessoal, como gostar de estudar e aprender, alimentar-se do saber. Do campo profissional, o pensamento no futuro e suas possibilidades de crescimento na mesma atuação ou em outra. Mas destaca-se a essência da busca pelo conhecimento, a

inquietação em estar no movimento de ensino e aprendizagem, em alguns momentos aprendendo, em outros ensinando, sendo lapidado e lapidando.

A formação do professor pesquisador é um desejo antigo dos envolvidos no processo educacional, principalmente: entre a universidade e a educação básica. Quando os docentes voltam para a academia, para realizar a formação continuada, é um efetivar desse projeto, que almeja não fragmentar as instâncias educativas e, sim, se complementarem Bianchetti (2015).

Kátia Silva (2008) apresentou em sua pesquisa o que é ciências e o que é fazer ciências, nas concepções do positivismo, da fenomenologia e no materialismo histórico dialético. Explanou sobre a formação do homem em cada corrente e concluiu que a ciência pode ser uma forma de intervenção e transformação na sociedade. Contudo, salienta que dependerá do sujeito, pois ele pode ainda optar em reproduzir ao invés de transformar sua prática. Como exemplo:

No período do regime militar, e com o início dos programas de pós-graduação, até meados de 1970, o campo da pesquisa educacional parece-se dividir entre: o lado “oficial”, com pesquisas de forte teor liberal e empiricista, cujas temáticas abordam o trinômio educação-desenvolvimento e segurança; e o lado dos estudos críticos, que denunciam a educação como aparelho de manutenção e desenvolvimento do sistema político e produtor vigente. Este movimento das pesquisas, na medida em que provocava o “otimismo” e a confiança na educação como fator de transformação da sociedade, em contrapartida, criava também um ambiente de pessimismo e desânimo, que via na educação nada mais que um aparelho reprodutor das classes dominantes. (SILVA, Kátia, 2008, p.59).

Nesse sentido, a autora ressalta a iniciativa e a escolha do professor para educar para emancipação, por meio de sua prática. Enfatiza, no entanto, que ele sozinho não é suficiente, sendo imprescindível políticas públicas que proporcionem condições de tempo, de materiais e estruturas para que esse docente tenha suporte para a sua ação.

Kátia Silva (2008) frisa que, quando a perspectiva do professor pesquisador/reflexivo é assumida por diferentes atores, o conhecimento efetivamente leva à emancipação. E pode ser complementado por Rocha (2012), que defende que a formação continuada *stricto sensu* foi um avanço, mas para o professor ter condições de desenvolver os saberes constituídos, faz-se necessários investimentos e suportes além dele. Ou seja, a mediação pedagógica do professor é imprescindível, mas existem outras necessidades estruturais, para que essa relação aconteça, como políticas públicas que amparem socialmente as famílias, transporte adequado até as escolas, alimentação via merenda balanceada, estrutura física adequada nas instituições, acesso à variedade de materiais pedagógicos, recursos tecnológicos, segurança, planos de

carreira que valorizem os profissionais, formação continuada efetiva, dentre muitos outros fatores. Investir somente no professor e querer êxito significativo na aprendizagem, é uma ilusão, pois sem o cenário de condições, ele não tem força suficiente de ação transformadora.

Barreiros (2013), orientada por Kátia Silva (2008) investigou junto aos egressos dos cursos *stricto sensu* as contribuições dessa formação. Concluiu que houve crescimento em conhecimento, em repertório, em articulação e saberes, categorizando em: emancipação (agir sem tutela), autonomia (ler o mundo e decidir) e estranhamento (não aceitar nada passivamente). Barreiros (2013) também cita que o grande obstáculo para o desenvolvimento desses conhecimentos é o entrave da falta de estrutura (material, humana, recursal, dentre outros), elementos esses que foram declarados e identificados também pelos os entrevistados da presente pesquisa.

Além dos aspectos já mencionados, no estudo de Rocha (2012, p.135), o autor ressalta: “Percebemos que os professores formados estão buscando outro mercado de trabalho, seja paralelo ao serviço público ou migrando para o ensino superior”. Assim, ainda dentro dos impactos da falta de estrutura e ausência de políticas públicas de desenvolvimento e/ou incentivo, esses docentes não se sentem atraídos em permanecer em suas instituições públicas de origem.

Rocha (2012) constatou que outro obstáculo após a formação é o percentual de progressão salarial dos professores, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de até 20%, ou seja, é pouco atrativo e valorizativo. Contudo esse autor categorizou a relação do professor da escola básica com a formação continuada *stricto sensu* em fases: 1) vitória da aprovação no processo seletivo; 2) vislumbra outras possibilidades de atuação na educação; 3) conquista maior preparo para intervir e mediar suas aulas e alunos; 4) inicia-se um descontentamento por falta de políticas públicas que valorizem os professores; e, 5) sente falta de articulação, eventos, espaços e oportunidades de troca de saberes.

E as políticas públicas educacionais, o que esperam do pesquisador? Foi a isso que Veloso (2018) se propôs: analisar as políticas de liberação dos professores da RMEF para cursarem a pós-graduação *stricto sensu*.

Essa autora debruçou-se na busca das intencionalidades desse incentivo para cursar mestrado e doutorado em documentos de pactos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e Banco Mundial), nacionais (Capes e PNPG) e municipais (Propostas, Normativas, ofícios e outros), chegando à seguinte conclusão:

Os textos referentes às políticas de afastamento da PMF não deixam claro as intencionalidades dos afastamentos a médio e longo prazo. O discurso que baliza a oferta de formação continuada na RMEF é de caráter prescritivo e normativo, que visa produzir uma determinada conduta docente. Em consonância com isto foram construídos regulações, normas e critérios para que a SMEF conceda a Licença Remunerada para Aperfeiçoamento em nível de PG *stricto sensu*. Embora a predominância de regulações e prescrições normativas, não se pode deixar de reconhecer que é um bom ponto de partida, de certa forma uma iniciativa que evidencia um caráter de pioneirismo da PMF que poderá resultar em mudanças significativas na formação e atuação dos seus professores de Educação Básica. (VELOSO, 2018, p.100).

A falta de objetividade em declarar a intencionalidade dessa formação continuada *stricto sensu*, é razão para estranheza e cautela, pois o que não está demarcado pode ser usado contra o professor. Percebe-se, no entanto, que o desejo de controle e construção de padrão, pode não estar explicitamente demonstrado, mas fica nítido. Para Veloso (2018, p. 101).:

Podemos concluir que a nova dinâmica, presente nas políticas educacionais, vem ao encontro das necessidades evidenciadas pelas transformações no mundo do trabalho, incidindo diretamente nos processos de formação para a docência. Essa racionalidade formativa é o resultado de jogos de poder, contingentes e historicamente demarcados, balizados por contextos econômicos, políticos e sociais que definem a função social da escola.

Assim, evidencia-se que os objetivos nos documentos não estão claros, mas o conjunto de ações, conduções, normativos internos, demonstram a tendência para as forças do capital, ao direcionar para a capacitação ao mundo do trabalho. E isso, precisa ser declarado, até para que os educadores estejam cientes de que podem usar a licença de estudo dentro de uma perspectiva de construção oposta, de resistência e de transformação ao status quo vigente.

Como essa pesquisa teve o mesmo lócus e proximidade do objeto que esta, ela proporcionou importantes elementos para a compreensão do cenário, as entrelinhas e intencionalidades que não são explícitas.

Ademais, destaca-se que o sistema de organização econômica nacional é capitalista. Logo, todos sofrem as influências dele de forma micro ou macro. Contudo, ao pensar em transformação, os professores pesquisadores também precisam pensar na mudança de ações que enfraqueçam todos os males desse sistema.

Para isso, Kátia Silva (2008) defende a reestruturação produtiva apontando para a formação do professor pesquisador/reflexivo para inovações metodológicas, curriculares e organizacionais, proporcionando repertório para a resistência e transformação da realidade. E

sua orientada Barreiros (2013) acrescenta que é preciso entender os sentidos e os significados dessa formação.

Em síntese, a formação continuada *stricto sensu* proporciona uma ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, potencializando em seus estudantes a participação de todo o processo educacional e o desenvolvimento de posicionamentos críticos de análise, de resistência e de ressignificação. Precisa-se, então, de políticas públicas que favoreçam as condições objetivas de materiais (salário, materiais, encontros pedagógicos, etc.) e suporte para o aumento de docentes com essa formação.

Por fim, destaca-se que das nove pesquisas correlatas encontradas, quatro foram desenvolvidas com objeto e objetivo muito parecido que essa: Portella (2008), Kátia Silva (2008), Rocha (2012) e Barreiros (2013). Ressalta-se que apesar das condições de cenários sociais e econômicos distintos, as questões de pesquisa dos estudos mencionados demonstraram o interesse em investigar os ganhos dessa formação continuada *stricto sensu* e proporcionaram assim, construção de repertório, conhecimento dos caminhos já percorridos pelos pesquisadores e maiores condições de análise do material coletado nas entrevistas realizadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda a constituição do percurso metodológico desta pesquisa de acordo com os objetivos propostos. Nesse sentido, são apresentadas as etapas de estudo, discussão e formação do embasamento teórico metodológico, que tiveram início pela submissão e aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética, tendo o seu registro no Parecer Consubstanciado nº 3.232.83, de 29 de março de 2019.

Em seguida, houve o delineamento e discussão formativa da investigação, constituída com o apoio dos pesquisadores que integram os Grupos Forpe e Foppe³, nos ajustes da matriz de referência e instrumento de coleta de dados.

Assim, a etapa da entrevista semiestruturada foi realizada e subsidiou a análise que segue.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O cerne desta investigação foi o de escutar os professores que passaram pela formação *stricto sensu*, por meio da Licença Aperfeiçoamento, buscando pelos questionamentos do roteiro de entrevista, nuances que estavam silenciadas nesse processo.

Lüdke (2015) afirma que é o objeto de estudo que determina a estratégia metodológica. Assim, ao voltarmos ao objeto desta pesquisa *Política de Formação stricto sensu para professores da Educação Básica, da RMEF*, concluímos que a abordagem mais condizente seria a qualitativa, pois segundo Demo (2000, p. 146):

[...] *qualitas*, do latim, significa essência. Designaria a parte mais relevante e central das coisas, o que ainda é vago, pois essência não se vê, se toca, sem falar que para ciência positivista, não se mensura. Mesmo assim, qualidade sinalizaria horizontes substanciais...

A busca aqui não é de dicotomizar ou colocar em posições contrárias as abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, mas sim delimitar a perspectiva de condução metodológica, considerando as questões objetivas para este estudo (tempo) e o âmago da investigação, tendo como referência Minayo (2015), quando afirma que as questões na ciência social são de outra natureza, necessitando de um trabalho de artesão com técnicas para compreensão da realidade encontrada na abordagem qualitativa.

Concorda-se também com Gatti e André (2011, p. 30-31), quando defendem que:

³Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – Foppe

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Assim, essa perspectiva atende aos anseios das especificidades desta pesquisa e do posicionamento desta pesquisadora, que está imbricada no cenário da RMEF, por ser também profissional nela, estar realizando uma pesquisa com docentes desse espaço e buscar compreender aspectos não explícitos da formação *stricto sensu* da rede a qual faz parte.

Mesmo com a certeza dessa escolha metodológica, no princípio havia a dúvida de como efetivar cientificamente, sendo para isso imprescindível os momentos gradativos de orientação, pesquisa e discussão com os colegas pesquisadores para maturação do caminho e formas de percorrê-lo.

O pontapé inicial foi o preenchimento da Matriz de Referência (Apêndice A), que proporcionou o exercício de foco e clareza do que se estava objetivando, bem como a proposta de trajeto para a investigação e fundamentação teórica. Porém, a apresentação e a discussão junto ao grupo, composto pela orientadora, cinco doutorandos e duas mestrandas, propiciaram a manutenção e o descarte de algumas escolhas, escritas e pontos desse artesanato acadêmico.

Vencida essa etapa, o Forpe focou na análise da proposta de roteiro de entrevista semiestruturada, retomando os aportes de escolha metodológica de análise de conteúdo e correlacionando: os objetivos, questões de pesquisa e as do roteiro de entrevista, com olhar minucioso na escrita das questões, para que essas fossem claras, sem tendenciar respostas.

Após as discussões e reescrita do instrumento de coleta de dados, o roteiro de entrevista foi testado, com quatro professoras voluntárias que não foram participantes da pesquisa, mas tinham proximidade de perfil dos possíveis participantes. Uma delas sugeriu que cada questão fosse mais contextualizada. Porém, em acordo com a orientadora, não atendemos a sugestão considerando a flexibilidade e condições de intervenções da entrevista semiestruturada:

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 33).

Por isso, o roteiro torna-se uma referência dos assuntos que precisam ser lembrados durante a conversa com os entrevistados, não são cristalizados e inflexíveis, podendo inclusive, a partir das informações apresentadas pelo participante, surgir outras questões ou interesses.

Para favorecer o dinamismo do diálogo da entrevista, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) foi colocado como opção o registro das respostas pelo pesquisador por escrito ou por gravação. Caso, essa última opção fosse aceita e assinada pelo pesquisado, autorizaria o uso do aplicativo de celular “voz a texto” que registra as falas em linguagem escrita.

Vale citar que o projeto junto ao Comitê de Ética para Pesquisa (CEP), já previa que os instrumentos de coleta e a metodologia poderiam sofrer alterações conforme os aprofundamentos do estudo. Assim, após a aprovação nessa instância, iniciou-se o processo de convite aos professores que poderiam participar da investigação.

4.2 PROCESSO DE COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES

Com a aprovação do CEP, foi dado início à etapa de preparação para efetivação das entrevistas: formatação do instrumento, reprodução dos materiais (entrevista e TCLEs) e agendamentos com os participantes da pesquisa, ou seja, a parte metodológica ouvindo os professores.

Para localizar esses docentes, foi realizada a coleta das informações via site público da RMEF, pois no endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis constam informações por exigência legal. Assim, esse espaço virtual está organizado por setores e campo de abrangência.

Dentro da área Diretoria de Gestão Escolar estavam as informações no ícone Formação Continuada: cursos, eventos, formações abertas e certificações. Dentre esses, em maio de 2019 constava uma relação intitulada: Banco de Dados do Professor Formador e Catálogo de Dissertações e Teses. Nesse espaço foi possível acessar as pesquisas de mestrado

e de doutorado, realizadas pelos professores efetivos dessa rede, independentemente do segmento educacional em que trabalham. Constava também *link* de acesso ao Currículo *Lattes*. Assim, havia possibilidade de acesso aos contatos dos pesquisadores.

Dessa forma, pensou-se em estabelecer contato com os professores para apresentação da pesquisa e convite por e-mail, para possível participação. A partir do retorno da comunicação eletrônica, seria estabelecido contato por telefone, para agendamento de entrevista, na data que os professores estivessem em formação na prefeitura, sendo acordado antes ou depois deste encontro de convocação mensal. Nesse contato telefônico, também seriam esclarecidas as dúvidas que o professor voluntário apresentasse e a possibilidade de realizar a entrevista por gravação de áudio ou transcrita, a critério do entrevistado.

No entanto, esse caminho não foi possível, pois apesar de ter acesso ao currículo *lattes* desses pesquisadores, os contatos estavam restritos ao endereço e telefone profissional. Dessa forma, foi estabelecido contato com 30 professores, dos 125 que constavam no Banco naquele momento de consulta, em maio de 2019.

Ao telefonar para as secretarias das escolas em que os docentes trabalhavam, não houve êxito de imediato, por estarem em sala de aula ou por não estarem na unidade. Então, explicou-se brevemente a pesquisa ao atendente e disponibilizou-se o contato de e-mail e *WhatsApp* da pesquisadora para que, se possível, eles retornassem.

Dessa maneira obtive sucesso com o retorno de 12 profissionais, destes apenas 9 atendiam o perfil delimitado de participantes para pesquisa: ter feito uso da Licença Aperfeiçoamento, entre o período de 2003 a 2016, correspondendo 7% do todo registrado no Banco de Dados, naquele momento. E de forma individual foi apresentada a pesquisa, enviado o convite por e-mail, esclarecido as dúvidas e agendando as entrevistas no local e horário que escolheram.

Essa etapa demandou três meses, pois apesar de parecer um número pequeno, a localização dos participantes e o agendamento individual, correlacionando agendas foi vagaroso.

As entrevistas levaram em média uma hora e foram realizadas em espaços que garantiram a concentração, liberdade e segurança dos envolvidos. Uns optaram pelo próprio ambiente profissional, outros na UFSC, outros na praça. O local ficou inteiramente à escolha do participante. Não houve cortes de fala, o entrevistado falou sobre o assunto de forma natural, parando quando achou suficiente. Todos autorizaram o uso do aplicativo de celular 'voz a texto' e isso favoreceu a fluidez do processo, como defendido anteriormente e fundamentado por Lüdke e André (1986).

Imediatamente após a realização da entrevista, essas foram enviadas do aplicativo para o e-mail, editadas com as devidas pontuações e registradas as observações que foram além da fala: expressões, destaques, ênfases e elementos, que precisavam ser registrados, para não se perder a intencionalidade expressada, dados imprescindíveis para análise posterior.

4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Ao longo dos processos de estudos, leitura e reflexão desse percurso, todos os distintos universos de informações coletadas se constituem como um material significativo e imprescindível para as proposições da pesquisa. Porém, tem-se a consciência que tudo estava em maturação e ainda em andamento, respeitando a análise de conteúdo proposta por Franco (2018).

De acordo com a autora, “[...] este tipo de análise parte, da ‘mensagem’, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 12).

Nesse sentido, Franco (2018, p. 13) enfatiza a necessidade de as mensagens serem vistas considerando-se o contexto sócio histórico no qual estão inseridos seus produtores:

A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Por essa razão foram apresentados o cenário do contexto municipal e da RMEF anteriormente. E agora, para além é crucial o conhecimento do perfil dos docentes participantes da pesquisa, por formarem os elementos necessários para a análise propostas.

Assim seguem algumas informações dos docentes entrevistados. Como mencionado anteriormente, os professores receberam o recado de desejo em entrevistá-los, por meio da secretaria da escola e demonstraram interesse em participar da pesquisa, quando retornaram o contato. Todos foram muito solícitos e interessados em todos os processos, afirmando por unanimidade entender a necessidade dessa investigação.

Do universo de 125 pesquisadores expostos no Banco de Dissertações e Teses– RMEF em 13 de março de 2019, 9 participaram da pesquisa, correspondendo a 7% do todo. Desses cinco entrevistados foram do gênero feminino e quatro do gênero masculino.

Vale relembrar que o roteiro da entrevista foi composto por 11 questões de perfil e 13 questões relacionadas à formação *stricto sensu* realizada. Assim, as respostas foram analisadas e transcritas na tabela separadamente: Exemplo: todas as número 1, todas as número 2 e, assim por diante, favorecendo ao final a contagem e a compreensão dos sentidos expressos.

Seguem as informações organizadas em tabelas para favorecer a objetividade do perfil pessoal da amostragem de mestres e doutores da RMEF:

Tabela 6 – Faixa etária dos mestres e doutores da RMEF -Participantes da Pesquisa - 2019

Faixa etária	Quantidade
20 a 29 anos	–
30 a 39 anos	2
40 a 49 anos	5
50 a 59 anos	2
60 anos ou mais	–

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Nota: Sinal Convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Tabela 7 – Número de filhos dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019

Possuem filhos	Quantidade
Sim	6
Não	3

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Tabela 8 – Estado civil dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019

Estado Civil	Quantidade
Solteiro (a)	3
Casado (a)	6

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

A amostra contemplou uma variedade de perfis pessoais, segmento de atuação e tempo no magistério, como pode ser visto nas seguintes informações:

Tabela 9 – Segmento de atuação dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019

Segmento de Atuação	Quantidade
Educação Infantil	1
Fundamental I	2
Fundamental II	3
Fundamental I e II	1
EJA	1
Outros ⁽¹⁾	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Nota: ⁽¹⁾Servidor que estava à disposição em outro setor ou órgão público.

Tabela 10 – Tempo de vínculo dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019

Tempo de vínculo	Quantidade
De 3 a 6 anos	1
De 7 a 25 anos	5
De 25 a 35 anos	3

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Tabela 11 – Graduação dos mestres e doutores da RMEF - Participantes da Pesquisa - 2019

Graduação	Quantidade
Pedagogia	5
Música	3
Educação Física	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Com relação às questões que abordaram à formação *stricto sensu* cursada, foi realizado o mesmo processo anterior, de leitura de: todas as primeiras respostas, todas as segundas respostas e assim, sucessivamente. Segue a estrutura usada:

Quadro 3 – Organização das declarações dos entrevistados

Questões	Motivos			Aspectos silenciados				Compartilhar	Pós Licença		Proposições		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Declarações													
Entrevistad x 1													

Fonte: Elaborado pela autora. O x na palavra entrevistado representa o cuidado para o anonimato total dos participantes.

Dessa forma, todas as entrevistas foram relidas e transcritas para a planilha em Excel, por meio dos seus recortes centrais, ou seja, no ponto em que as declarações apresentam a

explicação sobre o indagado e observações a mais que se fizeram pertinentes. Outros assuntos e “ganchos” de diálogo não foram transcritos para esse instrumento, pois segundo Franco (2018, p.16):

Um outro elemento a ser considerado é reconhecer que a análise do conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descrita não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor.

Dessa forma, apesar de todo o conteúdo das entrevistas ter sido importante, para análise o foco foi estabelecido na busca das questões a priori e nas revelações de informações silenciadas. Salienta-se que o conjunto de expressões e gestos foram considerados, ampliando os elementos da comunicação. E apesar de existir o risco de que o entrevistado possa ter omitido ou mentindo sobre algo, como escolha metodológica decidiu-se não adentrar nesse campo, por desfocar dos objetivos da pesquisa e por não ter subsídios de análise para tal.

Como síntese dos dados dos participantes da pesquisa, cabe salientar que:

- todos os participantes realizaram suas graduações em universidades públicas, com mais de 5 anos de formados e em cursos presenciais;
- no momento, apenas um entrevistado estava cursando o doutorado. Os demais não estavam matriculados em nenhum curso, porém continuavam realizando as formações continuadas da RMEF, estudos autônomos, pesquisas e trabalhos, como *e-books* e participações em eventos;
- a trajetória profissional de 90% dos participantes, foi dinâmica e variada, com atuações em diversos espaços de formação e atuação, como: ensino, pesquisa e extensão pela universidade; Direção Escolar; assessoria na secretaria de educação do próprio município, orientação, ensino em rede privada, pública municipal e estadual; Ensino de Jovens e Adultos, Ensino Infantil, Ensino Fundamental; Secretaria Escolar, sindicato; outras secretarias e organizações não- governamentais.

Diante do exposto, pode-se observar que os entrevistados tiveram condições de vivenciar outras oportunidades e papéis no cenário educacional, seja lecionando, administrando, coordenando ou na militância, favorecendo assim, a riqueza de repertório para atuação.

Pelas informações apresentadas mostrarem uma significativa variedade de perfis desses professores entrevistados, de diversidade em seus segmentos de atuação e ter iniciado

uma repetição na variedade das respostas, concluiu-se que estava ocorrendo uma saturação dos dados, ou seja, repetição das informações pelos entrevistados.

A amostra de (9) nove entrevistas gerou cerca de 110 páginas de informações coletas que necessitaram de análise com a lupa qualitativa, ou seja, análise que transcende um número mínimo de participantes.

Com relação aos meios de categorização das respostas, o foco de análise se dirigiu para responder às questões a priori de pesquisa, bem como os objetivos nos quais se estruturou o instrumento de investigação, pautados nos seguintes eixos centrais:

- 1) Panorama de mestres e doutores presentes na RMEF
- 2) Motivação para cursar a modalidade *stricto sensu*;
- 3) Pós-pesquisa: retorno às atividades profissionais de origem;
- 4) Proposições para a política de formação continuada da RMEF.

Ressalta-se que essa etapa, apesar de trabalhosa e muito reflexiva, é o coração da pesquisa, pois é nesse mergulhar nas análises, de forma solitária e compenetrada que se encontram as respostas. E muito mais do que isso, ocorre o exercício da ética em fazer pesquisa. Para Bianchetti e Machado Netto (2002, p. 83):

[...] há que se concluir que a pesquisa no campo educacional tem igualmente um compromisso radical com a consolidação da cidadania...não pode perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalmente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim, torna ética sua atuação profissional e científica.

Findada essa etapa de releitura, organização, seleção e exercício prático de análise de conteúdo, o material descansou por alguns dias, proporcionando afastamento mental e deslocamento de foco, para um retorno mais oxigenado no segundo momento. E, por meio desse exercício, chegamos às seguintes categorias que serão expostas no capítulo que segue.

5 PANORAMA DE MESTRES E DOUTORES EXPOSTO NO CATÁLOGO DO PROFESSOR FORMADOR

O universo de profissionais é imprescindível para organização de qualquer trabalho estrutural, seja de política pública ou apenas de identidade do local.

Assim, diante das especificidades de alguns cargos profissionais que atuam na escola, mas que não estão organizados no Plano de Cargos e Salários do Magistério, foi solicitado para a Diretoria de Gestão Educacional o quantitativo atualizado, somente de quem é enquadrado na carreira do magistério. Ou seja: professores, professores auxiliares, orientadores, supervisores e administradores, bem como, o total de profissionais com formação *stricto sensu*.

Seguem as informações atualizadas de julho de 2019:

Tabela 12 – Quantitativo do tipo de vínculo profissional no magistério da RMEF – jul./2019

Tipo de vínculo	Quantidade
Efetivos	1884
Substitutos	1482
Total	3366

Fonte: Diretoria de Gestão Educacional da RMEF (jul./2019).

Considerando que apenas os concursados podem fazer uso da Licença Aperfeiçoamento, ressalta-se que existem profissionais que iniciaram vínculo com a prefeitura, de forma efetiva ou contratada, já possuindo essa formação. Logo, fez-se necessário o seguinte levantamento:

Tabela 13 – Profissionais com **Mestrado** da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – jul./2019

Cargo	Efetivos	Substitutos	Total	%total ⁴
Professor	179	66	245	11,78
Professor Auxiliar	21	10	31	3,03
Especialistas	27	1	28	12,12
Total	227	77	304	9,12

Fonte: Diretoria de Gestão Educacional da RMEF (jul./2019).

⁴ Com referência ao total de profissionais apresentados na tabela 12.

Tabela 14 – Profissionais com **Doutorado** da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – jul./2019

Cargo	Efetivos	Substitutos	Total	%
Professor	19	29	48	2,31
Professor Auxiliar	9	2	11	1,07
Especialistas	3	2	5	2,16
Total	31	33	64	1,92

Fonte: Diretoria de Gestão Educacional da RMEF (jul./2019).

Conclui-se assim, que cerca de 11% (9,12 + 1,92)⁵ dos profissionais do magistério da RMEF tem formação acadêmica de pesquisador, com mestrado e/ou doutorado.

Vale contextualizar ainda que no Banco de Dados do Professor Formador – Catálogo de Dissertações da RMEF foram encontrados em março de 2020, 174 pesquisas, com 170 profissionais da educação que realizaram alguma investigação científica envolvendo a Secretaria de Educação do Município. Desses 4 profissionais aparecem duas vezes, por terem realizado mestrado e doutorado. Cento e quarenta e dois têm vínculo empregatício com a PMF e 28 são externos, ou seja, realizaram estudos sobre a RMEF, mas não atuam profissionalmente nela.

No intervalo de um ano, de 2019 para 2020, houve um aumento de 49 novas pesquisas registradas no Banco em página eletrônica, o que correspondente um acréscimo de 39% a mais.

Entretanto, ao realizar inferência tem por base as duas últimas tabelas constata-se, na coluna de efetivos, que 258 (227 com mestrado +31 com doutorado) profissionais do magistério possuem formação *stricto sensu*. Desses, 142 usufruíram da Licença Aperfeiçoamento, ou seja, estima-se que 55% de todos intitulados efetivos. Contudo, acredita-se que o número de profissionais que usaram essa licença seja superior, pois a participação do Banco de Dissertações e Teses da RMEF passou a ser obrigatória somente com o Decreto Municipal 12.674, de 11 de fevereiro de 2014. Antes era facultativo. Logo, existem docentes que realizaram pesquisas, mas não estão com elas registradas nesse espaço.

Como prova desse apontamento está a pesquisa de Veloso (2018): *Formação continuada de professores: um estudo sobre a política de liberação para cursar pós-graduação stricto sensu por parte da prefeitura municipal de Florianópolis*, presente na discussão de pesquisas correlatas do capítulo 3, mas que não consta nesse Catálogo de Pesquisas, após dois anos de finalizada.

⁵ Os cálculos resultaram em fração, mas não é coerente o uso de dados fracionados para representar pessoas que são inteiras. Por isso, foram arredondados.

Contudo, diante destes dados apresentados, realizou-se uma análise das produções acadêmicas dos mestres e doutores da RMEF que constam nesse Banco de Dados do Professor Formador, constituindo, assim, um panorama do perfil profissional, dos professores pesquisadores que constituem esse espaço.

Esse levantamento das produções acadêmicas conglera uma revisão dos conhecimentos constituídos por esse determinado grupo profissional da RMEF, sendo imprescindível para desencadear um processo de análise quantitativa e qualitativa dos temas ou objetos de estudos, segundo Romanowski e Ens (2006).

Para tanto foi realizada a leitura de todos os currículos *lattes* dos pesquisadores que fazem parte desse banco, bem como lidos os resumos de suas pesquisas, possibilitando organizar nas seguintes categorias: gênero, graduação, quantitativo de mestrado e doutorado, tipo de instituição de formação e segmento educacional da pesquisa, como demonstram as tabelas a seguir:

Tabela 15 – Gênero dos participantes do Banco de Dados do Professor Formador

Gênero	
Feminino	135
Masculino	35
Total	170

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Tabela 16 – Graduação dos participantes do Banco de Dados do Professor Formador

Graduados em	
Pedagogia	79
Educação Física	27
Outras graduações variadas	17
Letras ou Português	13
Ciências	10
Pedagogia e Outra Graduação	9
Biblioteconomia	5
Geografia, História e Música	4
Matemática e Educação Artística	3
Educação Artística	3
Cinema	1

Fonte: Elaborada pela pesquisa (2020). * Alguns pesquisadores possuem mais do que uma graduação.

Dos 170 participantes dessa amostra, apenas 19 (11%) cursaram suas graduações em instituições privadas. E esse número reduz para 5 (2,9%) quanto à instituição que realizaram

seus cursos *stricto sensu*. Tais dados seriam uma coincidência? Não, infere-se que constitui um perfil, de que profissionais cuja formação foi realizada na escola pública, gratuita e laica quer continuar nela, por confiar na qualidade das formações e por atuar profissionalmente nesse setor.

Ressalta-se ainda que, das 174 pesquisas, 151 (86,7%) foram realizadas nas universidades públicas catarinenses: Udesc 34 pesquisas(19,5%); e na UFSC, 117 (67,24%) pesquisas. Dentre esses pesquisadores, 6 tiveram a oportunidade de realizar parte dos estudos fora do país. Exemplifica-se mais uma vez, o papel fundamental das universidades, para a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica, formando intelectualmente, instrumentalizando, enriquecendo repertório e proporcionando ampliação de saberes, visões e possibilidades.

Com relação ao quantitativo de pesquisas de mestrados, doutorados e pós-doutorados, segue o levantamento:

Tabela 17 – Cursos *stricto sensu* dos participantes do Banco de Dados do Professor Formador

Curso <i>Stricto Sensu</i>	
Mestrados	119
Doutorados	53
Pós- doutorados	2
Total	174

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Por meio do Currículo *Lattes* foi possível descobrir que, desses 119 pesquisadores que realizaram mestrado, 23 (19,3%) estão atualmente cursando doutorado, aprofundando os conhecimentos acadêmicos e também profissionais.

Nessa primeira etapa, por meio dos aspectos que se destacam em maioria, foi possível constituir um esboço geral do perfil dos pesquisadores: quase 80% são do gênero feminino, 51% cursaram graduação em pedagogia e 15% cursaram graduação em educação física. 89% realizaram seus estudos de graduação em universidades públicas brasileiras e 97% realizaram seus os cursos *stricto sensu*, também em universidades públicas.

Outro dado importante fornecido pela Gerência de Formação Continuada, tem relação com a quantidade de Licenças Aperfeiçoamentos, tendo como recorte os últimos vinte anos:

Tabela 18 – Liberações para Licença Aperfeiçoamento Profissional de 2000 a 2020

Ano	Mestrado	Doutorado	Total
2000	3	1	4
2001	3	-	3
2002	1	-	1
2003	5	1	6
2004	2	-	2
2005	13	2	15
2006	19	4	23
2007	15	6	21
2008	12	5	17
2009	17	6	23
2010	17	9	26
2011	21	7	28
2012	23	7	30
2013	21	13	34
2014	35	18	53
2015	31	20	51
2016	30	21	51
2017	27	25	52
2018	32	16	48
2019	28	14	43
2020	5	1	6

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Segundo essa Gerência, as variações quantitativas de um ano para o outro não estão atreladas à limitação ou restrições orçamentárias da RMEF e sim, das variáveis: procura dos servidores versus aprovação nos processos seletivos. Nesse sentido, ao analisar a Tabela 18, comparando o primeiro ano 2000, com o penúltimo 2019 houve um aumento maior que 1.000% nas liberações de Licença Aperfeiçoamento. Deve-se ainda, ressaltar que devido à Pandemia de 2020, os dados expostos na última linha da Tabela 18 retratam os impactos das restrições desse período.

Ao continuar a análise do Banco do Professor Formador – Catálogo de Dissertações e Teses e, tendo como referência a classificação das áreas do conhecimento da Capes, foi possível identificar que todos estão dentro da grande área do conhecimento: Ciências Humanas, da subcategoria Educação. Para além disso, pode-se constatar a existência de

estudos variados, englobando todos os segmentos educacionais pelos quais a RMEF oferta ensino:

Tabela 19 – Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Pesquisas	Quantidade
Educação Fundamental	106
Educação Infantil	48
Educação de Jovens e Adultos	9
Educação Especial	7
Biblioteconomia	4
Total	174

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2020).

Dentre essa gama, sem combinado prévio ou planejamento estratégico da RMEF, respeitando o interesse pessoal de pesquisa, formaram-se referências para apoio ao trabalho pedagógico dos bebês até aos idosos da Educação de Jovens e Adultos. Podem ser ressaltadas algumas observações: um fato interessante é que as pesquisas do segmento Educação Infantil vieram, em sua maioria, com a demarcação já no título; as da Educação Fundamental tiveram maior expressão, dentre essas, 48 eram voltadas para o Fundamental I, informação compatível pelo número de pedagogos que fazem parte do Banco do Professor Formador.

Apesar desse olhar ter sido panorâmico, concorda-se com Romanowski e Ens(2006, p.38), quando apontam que:

[...] faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Nesse sentido, também foi possível destacar os temas ou objetos de pesquisa que tiveram pouca representatividade nessa amostra, podendo incentivar futuros estudos ou escolhas, como os voltados à geografia, sociologia, filosofia, história baseada nas legislações ou na história da RMEF. Percebeu-se também a ausência de trabalhos interdisciplinares, que abordem os eventos e participações múltiplas da RMEF, como olimpíadas, feiras do conhecimento, Congresso de Educação Básica, dentre outros. Demonstrando uma tendência em buscar estudos atrelados ao que está em voga ou na necessidade de atuação.

Outro fator agravante da situação profissional do professor diz respeito aos modismos pedagógicos, os quais terminam por obrigar o professor a romper com suas rotinas e passar a desenvolver outras práticas para as quais não se encontra preparado (NÓVOA, 1995).

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p.39) os estudos do Estado do Conhecimento “[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”. Assim, pela riqueza formativa explicitada por este Banco do Professor Formador, justificam-se as potencialidades desses profissionais, tanto na atuação específica de suas funções pedagógicas, como para agregar saberes ricos no coletivo.

Além desses destaques, por meio das conversas que mediaram as entrevistas, evidenciou-se a seguinte situação: um dos docentes participantes da pesquisa, não tinha o seu trabalho exposto nesse espaço do Banco do Professor Formador. Não estava ciente de tal fato e, quando questionado a respeito, respondeu:

Noto que dois colegas também não estão. Acho bem suspeito, pois fizemos uma análise da gestão pública municipal. Eu por estudo dos acordos e investimentos, ela pelos processos de adoecimento profissional do professor e o outro retratando as pressões dos organismos internacionais dentro da RMEF. (Entrevistado 4,2019, p.8).

Curioso ainda que o entrevistado trouxe como informação que várias vezes foi convidado para realizar formações continuadas e, nas vésperas dos eventos, sua participação foi desmarcada com “*desculpas sobre desconfortos políticos*” que poderiam reverberar. Ou seja, percebe-se reflexão de um tensionamento político, ou uma espécie de censura democrática em que ao invés de proporcionar riqueza no debate formativo via confrontação de várias nuances e/ou linhas de pensamento, só aceita o que vem para fortalecer o estabelecido pela gestão, não o contraponto.

Outro ponto a destacar é que essas pesquisas e trabalhos formativos aconteciam de forma isolada e não havia articulação dos saberes constituídos evidenciados pela RMEF. No máximo, o professor pesquisador, poderia apresentar seu estudo no Congresso de Educação Básica do Município (COEB), que ocorre há dez anos (2011 a 2020) ou participar/coordenar uma formação específica. A partir de 2018, em caráter de projeto piloto a UAB de Florianópolis desenvolveu uma proposta e diante do êxito, implementou a formação continuada tendo como conteúdo esses trabalhos, como pode ser evidenciado na página virtual do polo:

O Polo UAB Florianópolis implementou em 2018 um programa estratégico e inovador denominado “**Programa Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis**”. Por decorrência das avaliações positivas dos participantes do 1º ciclo, a equipe do Polo UAB considerou relevante dar continuidade em 2019 às ações formativas em prol da socialização de relatos de experiência docentes e de investigações acadêmicas, ampliando assim, as vivências de trocas de conhecimentos entre graduados, especialistas, mestres e doutores das Instituições Públicas de Ensino Superior conveniadas e público em geral. (SILVA, Karol, 2019).

Dessa forma, no ano de 2019, com calendário semanal, o Programa Rede de Saberes do Pólo UAB Florianópolis, foi mais uma opção de formação continuada livre para os professores da RMEF por meio das exposições das pesquisas realizadas, debates e oportunidade aos docentes em estabelecerem novos vínculos e parcerias com os colegas pesquisadores, além de ser um incentivo formativo de investigação, atualização e aprendizados permanentes.

Considerando ainda os apontamentos de Nóvoa (2017) que traduz a complexa situação atual dos professores no sistema escolar: movimento forte de desprofissionalização com formações superficiais, aligeiradas, desvalorização social, pactos de voluntariados e baixas condições, e a avalanche mercadológica (CHAUÍ, 2001), em que o senso comum aponta que a escola não tem conseguido ensinar, que a universidade não dialoga com a formação dos professores e que a evolução tecnológica pede um professor diferente, infere-se que os profissionais da RMEF tem conseguido resistir por um conjunto de fatores: proximidade geográfica e de atuação das universidades, formação inicial e continuada constante, plano de carreira e articulação política, com um sindicato atuante, competente e defensor dos trabalhadores.

E claro, a atuação de mestres e doutores na Educação Básica fortalece, incentiva, elucida e forma novas teias de saberes, construções, desconstruções, resistências e formas de atuação inovadoras.

5.1 MOTIVOS PARA CURSAR MESTRADO E DOUTORADO

A investigação sobre os motivos que justificaram a busca formativa nos cursos *stricto sensu* foram expressas pelos entrevistados e acopladas em três eixos centrais: Percurso Acadêmico, Reflexão da Prática e Carreira Docente. Entretanto faz-se necessário a compreensão primeiramente do que é motivação e, depois, serão apresentadas e discutidas estas categorias.

5.1.1 Motivação

Ao estudar a definição da palavra motivação encontra-se sua derivação dos termos do latim: *motus* – movido – e *motio* –movimento –, segundo Cortella (2017). É estudada no campo das humanas, principalmente na psicologia e na filosofia, dentro das condições que impulsiona internamente a ação dos indivíduos.

O autor reforça essa compreensão ao defender que a motivação é uma força interna, escolha individual e particular que move o sujeito, sendo diferente de estímulos, que são fatores externos que podem incentivar a tomada de decisão, de ação ou de escolha. Logo, torna-se incoerente buscar motivações fora de si, no máximo as influências externas podem estimular, mas não motivar.

Realmente faz sentido ao correlacionar essa compreensão da palavra motivação com as falas dos entrevistados, pois não houve relatos de incentivos, convites ou pressões externas e sim, desejo individual para a busca dessa formação, que amplia o acesso e a profundidade de formação continuada, mas não é obrigatória dentro da carreira profissional do magistério. Alguns trouxeram mais do que uma motivação:

Necessidade de uma formação continuada e a conseguir criar, esse foi o meu principal interesse por pesquisar e ser o pesquisador. A outra questão é de uma progressão na carreira no sentido de suas supostas vantagens financeiras. Outra questão foi para me ajudar a fazer uma leitura mais atualizada sobre o contexto educacional e as suas promessas. (Entrevistado 3, 2019, p.9).

Vale ressaltar que há 12 anos, na pesquisa de Portella (2008) as motivações apresentadas por 18 professores de Educação Básica, para cursar pós-graduação *stricto sensu* foram bastante semelhantes:

O investimento em si, o gosto pelo estudo, o desejo de aprofundar o conhecimento para aprimorar a atuação no trabalho, melhorar a compreensão da profissão e da escola, a continuação da vida acadêmica, a visualização de outras possibilidades de atuação, a melhoria salarial e também o desejo pela pesquisa foram os principais motivos pelos quais esses docentes mergulharam no mestrado. (PORTELLA, 2008, p.305).

Além disso, é notório como ambos os entrevistados, desta pesquisa ou de Portella (2008), valorizam o espaço universitário como ambiente formador não somente como

pesquisadores na academia, mas sim como espaço formativo profissional para todos os âmbitos da educação. Por isso, a autora ainda destaca que os temas pesquisados são “[...] uma conjugação das vivências na universidade e na escola, aliando interesses de trabalho e interesses acadêmicos do professor [...]” (PORTELLA, 2008, p.305). Esse dado que se evidenciou também nesta pesquisa.

Contudo, a força interna da motivação destacou-se como crucial para essa busca formativa e é também citada no PNE (BRASIL, 2014) ao apresentar em sua essência que independentemente do nível educacional, a motivação docente é um elemento imprescindível para o êxito educacional. Nesse sentido, Davoglio e Santos (2017a, p. 204) apontam que existem poucas pesquisas que investiguem e subsidiem a motivação docente:

Uma busca realizada pelos autores do presente estudo, nas bases *Scientific Electronic Library Online* – SciELO Brasil e Bibliografia Brasileira de Educação (BBE) – [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] Inep, incluindo o período de 2000 a 2015, confirmou a escassez de publicações em língua portuguesa sobre a motivação docente, bem como a baixa indexação desses estudos em periódicos relevantes. Além disso, constatou-se que os estudos brasileiros que envolvem a motivação docente, em sua maioria, exploram primariamente construtos correlatos, como a satisfação no trabalho, as implicações sobre a aprendizagem, o estresse ou a saúde ocupacional, sendo a motivação observada mais como um fator coadjuvante.

Ao fazer a busca na mesma base de dados, confirmou-se a escassez de estudos dessa natureza, em junho de 2020. Davoglio e Santos (2017a, p.204) acreditam que um dos obstáculos que limitam maiores investigações desse campo é a dificuldade de mensurar algo subjetivo:

Em parte, essa escassez de estudos pode estar associada ao fato de a motivação ser, sob a ótica da pesquisa científica, um construto não diretamente observável, sendo passível de identificação apenas por meio de suas manifestações e expressões indiretas (os traços latentes).

Por isso, neste trabalho foram pautadas as motivações apresentadas e expressas nas falas durante a entrevista, acopladas pela maior incidência e sentido parecido, não tendo como objetivo uma imersão aprofundada de leitura psicológica sobre tal.

Segundo Davoglio e Santos (2017a, p.202) “[...] a motivação autodeterminada leva a pessoa a manter alto nível de reflexão e consciência sobre suas escolhas e ações, desencadeando um processo contínuo de aprender mais sobre si mesma”. Justaposto a quem está investindo em si, se descobrindo, traçando metas e planejando estratégias para este alcance:

Durante a graduação em educação física e depois que eu sai, eu sentia, vontade de me aprofundar na área pedagógica. Isso fez com que eu cursasse mais uns anos de pedagogia. Enquanto eu estava estudando pedagogia tentei mestrado para seguir com estudo um pouco mais focado. E também uma vontade de atuar futuramente na formação de professores. (Entrevista 2, 2019, p. 2-3).

Dessa forma cada pessoa constrói seus desejos, escolhendo e refutando caminhos no exercício complexo de vida, como exemplificado pelo Entrevistado 2, que desde a graduação sentiu uma necessidade de buscar mais informações do campo da pedagogia e, apesar de estar em formação ainda, já vislumbra aonde quer chegar: atuar como formador na Formação Continuada. Assim, simultaneamente aos seus descobrimentos, planeja e age ação rumo à realização da atividade que quer desenvolver no futuro.

De acordo com Davoglio (2017a, p. 203):

A motivação autodeterminada pode ser apoiada ou contrariada por influências sociocontextuais que se processam através das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento/afiliação. Quando essas três necessidades são atendidas, conjunta e continuamente nas interações com o ambiente, tendem a produzir “nutrientes” que fortalecem o desenvolvimento e integração do *self* (auto), promovendo vitalidade e bem-estar. São, portanto, necessidades associadas ao desenvolvimento psicossocial e à saúde psicológica, consideradas inatas e universais em sua essência, variando, sobretudo, no modo como são implementadas com respeito ao funcionamento real de cada pessoa nos diferentes contextos em que se insere.

Fatores sociocontextuais como trajetória pessoal, influência de exemplos, eventos, facilidades e dificuldades podem impulsionar ou tornar um obstáculo para realização do desejo, da ação motivacional.

Dessa forma, recorda-se os elementos semelhantes no percurso formativo desses professores pesquisadores: ampla maioria teve a formação inicial na universidade pública que articula o ensino, pesquisa e extensão; teve contato prévio com a formação científica; escolheu a atuação na escola pública, vislumbrou a possibilidade dessa formação e a projetou em suas carreiras.

Nesse sentido, o **Percurso Acadêmico** proporcionou a formação de um perfil com esses professores que vislumbraram o trabalho com o conhecimento, para além da transmissão, mas sim como produtores de saberes, como defendido por Tardif (2002).

E, considerando o contexto nacional e mundial, veem na universidade a possibilidade de produzir resistência diante dos desmontes das forças neoliberais, bem como tiveram ciência, mesmo que superficial, sobre o desenvolvimento de pesquisa e o diferencial da

formação *stricto sensu*. Inclusive esse aspecto foi citado por todos os entrevistados, tiveram o desejo despertado ainda quando estavam na formação inicial.

Vale lembrar que esses docentes fizeram uso da Licença Aperfeiçoamento e ela só é concedida para quem já cumpriu o período de estágio probatório, isto é, cumpriu os três primeiros anos de trabalho. Segundo Hubermam (1995, p. 39-44) existem quatro fases do ciclo profissional docente:

- Entrada na carreira ou hesitação (de 1 a 3 anos): etapa de descobrimento, sobrevivência e contato com a realidade;
- Estabilização (de 4 a 6 anos): período em que ocorre o comprometimento subjetivo em ser professor e ser reconhecido como tal;
- Diversificação (de 7 a 25 anos): fase em que por ter um repertório maior e experiências, busca diversificar mais e variar os instrumentos, as intervenções e suas formas de lecionar;
- Serenidade ou distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos): período em que o professor está mais sereno, prevê muitas situações e tem objeções que expressa não querer rever.

Tendo essa classificação de Hubermam (1995) como referência, dentre os professores pesquisados, não existem entrevistados na primeira fase do ciclo profissional e todos realizaram seus estudos *stricto sensu* no período de Diversificação. Inserem-se de acordo com as características defendidas pelo autor, na fase em que o docente já dispõe de repertório suficiente para encorajar-se a criar, personalizar e a intervir nos materiais e propostas. Há uma segurança maior e a ação para fugir da rotina alinha-se nas falas de desejo de algo a mais, diferente e novo, mencionado pelos entrevistados como motivos para a busca do curso *stricto sensu*, como pode ser observado em dois trechos, das falas dos entrevistados:

Eu sentia necessidade de me afastar um tempo maior para estar estudando, que eu acho que depois de um tempo a gente precisa dar um tempo também da escola, do cotidiano que a gente está sempre ali que tu te envolve mesmo. Nele é muito difícil de tu fazer um estudo mais aprofundado. Não é uma coisa sistemática e aprofundada quanto no doutorado. (Entrevista 4, 2019, p. 4).

Bem eu estava bem cansado da rotina da escola, sem ter mais desafios e me sentindo carente de novidades. Foi aí que comecei a pensar em voltar a estudar e me animei com a possibilidade de voltar para a universidade, porque não acredito nesses cursos rápidos. Você paga o certificado, porque aprender que é bom, nada. (Entrevista 9, 2019, p.3).

Diante das falas, nota-se implicitamente o peso do trabalho na escola, como se gerasse uma escassez de novidade a médio prazo, cansando o docente e pouco o desafiando no

processo de ensino e aprendizagem, por se tornar algo rotineiro e cansativo. Logo, a busca pela formação continuada *stricto sensu* surge como busca de luz, de novidade e ‘nutrientes’ para a sustentação na carreira docente, citada por Davoglio (2017a).

É importante registrar também os momentos que antecederam a matrícula no curso. Após a decisão, a participação do processo seletivo é permeada de ansiedade, envolvendo cumprimento de etapas: a escolha da linha, inscrição, escrita do projeto, aceite do projeto, prova escrita, entrevista e análise curricular. Os entrevistados disseram que foram cerca de três meses de estudo, acompanhamento e pequenas alegrias a cada etapa vencida, culminando na imensa emoção de ver o seu nome na relação de aprovados.

Com relação à escolha da instituição, os professores citaram a vontade de fazer o curso *stricto sensu* por reconhecerem a qualidade, a profundidade do estudo ofertado, principalmente, pela universidade pública. Espaço que também possibilita ter outras atividades formativas, concomitantes ao estudo na área educacional.

Apesar de Freitas (2002) destacar o processo de diminuição da responsabilidade formativa de professores, por parte das universidades, a partir dos Referências Curriculares para a Formação de Professores (1999) e o Parecer nº 115, de 28 de janeiro de 1999, foi unânime a valorização do espaço da universidade pública, como local de credibilidade, estudo, pesquisa, extensão, discussão do que já existe e a criação de caminhos novos a partir das necessidades, respeito a todas as vozes e exercício de equidade.

Aponta-se ainda, que a universidade só não atua mais com a Educação Básica municipal, pela ausência de articulação e aceitação em alguns momentos:

Quando estive de licença, presenciei várias ações do PPGE-UFSC, querendo desenvolver atividades nas escolas da rede e a demora, a burocracia ou a má vontade de uns [parou e refletiu], ou as politicagens [pausa], que não deixavam acontecer. Parecem que sabem que estão fazendo errado e não querem que ninguém veja. (Entrevista 3, 2019, p.11).

Fiquei admirada como fui bem tratada na universidade por ser da rede pública municipal. Em todas as discussões perguntavam como era a situação vivenciada na minha escola. Tive a oferta pela minha orientadora de realizar uma formação na minha unidade e eu fiquei com vergonha, pois meu grupo escolar não aceitou, alegando que não queria escutar teorias e mais teorias. (Entrevista 5, 2019, p.12).

Chauí (2001) afirma que a universidade tem que se aproximar da Educação Básica. E quando a Educação Básica não atende? Essas falas demonstraram que há uma busca por parte

da universidade, mesmo que não seja sistêmica, e que o município não acolheu algumas oportunidades.

Mais adiante, por meio das análises das proposições, foi possível compreender que alguns posicionamentos da gestão educacional e/ou educadores, transparecem a impressão de parcialidade e resistência a algo que possa desestabilizar suas zonas de conforto, sendo bem vindo o que fortalece as suas perspectivas e, talvez, descartado o que pode contrariar.

Contudo, Nóvoa (2017) sugere que as instituições universitárias estabeleçam relação com as escolas e que haja a construção de um novo espaço educativo, considerando os saberes de ambos e as necessidades contemporâneas da comunidade local e sociedade maior. Nesse sentido, é uma formação diferente do que está posta, sem hierarquia de saberes e pautada no coletivo, por meio da leitura crítica da realidade, que se pode chegar a novas possibilidades de práticas educativas.

Os entrevistados apresentaram que, apesar das imensas demandas acadêmicas e dificuldades de adaptação ao ritmo de estudo, foi uma formação que fariam novamente. Enfatizaram que foram imprescindíveis os anos de distanciamento da escola, ou seja, estar em Licença Aperfeiçoamento, para a completa transformação pessoal e profissional, do modo de ver e fazer educação. Reflexões que não ocorreriam se não tivessem usufruído no direito de afastamento do trabalho na escola, para estudo. É algo como um desfocar, um afastamento para ampliar visões, variar repertórios ao conhecer novas possibilidades.

Dos nove professores, sete não realizaram a iniciação científica no período da graduação, e por isso, afirmaram que foi por meio do curso *stricto sensu* que conseguiram entender e aprender a fazer pesquisa. Depois desse divisor de águas em suas vidas, as concepções sobre ciências, análise e criticidade passaram a estar presente em todas as atividades que realizam, dentro e fora do trabalho.

Os docentes entrevistados explicitaram a importância do estudo, da pesquisa, de conhecer e de se atualizar perante as novas descobertas, refutações e atualizações científicas, no que está sendo debatido como uma necessidade humana, intrínseca à vida contemporânea e à profissão escolhida. Por fim, apontaram também que o exercício de estar como estudante foi enriquecedor para o autoconhecimento e cientificidade primordial da sua prática docente:

Minha leitura era superficial, por conta do pouco tempo. Reaprender a ler e a interpretar, pois antes lia sem correlacionar, sem ver as entrelinhas. Na primeira aula, já senti a diferença, o pessoal mais jovem, parecia que havia lido um texto diferente do que o deles. Aprendi a pesquisar, sistematizar, fazer sínteses, não encher linguiça ao escrever. Até hoje uso o que aprendi

com a Professora Eneida: “Não ser prolixo, ser claro e apresentar de onde vêm os dados!” (Entrevista 4, 2019, p.4).

Por meio dessa fala, evidenciam as questões docentes do perfil da carreira do magistério apontadas por Gatti e Vargas (2019) quando afirmam que muitos dos docentes da escola pública sofreram uma formação precarizada e trazem em suas atuações lacunas formativas, tanto de conteúdos básicos do Ensino Fundamental e médio, conceitos e arcabouços pedagógicos. Porém, não são responsáveis por isso. Tais lacunas são resultados do meio, do contexto em que viveram e conseqüentemente, das escolas e facultadas que acessaram.

Diante de tal situação, quem ajusta e preenche as lacunas, quase que trocando a roda com o carro em movimento, é a formação continuada. E a *stricto sensu* foi defendida pelos entrevistados como transformadora, como o processo de metamorfose, pois desprende velhas certezas, abriu para o novo e motivou para a busca incessante da **Reflexão da Prática**, configurando-se, assim, numa das motivações para cursar mestrado ou doutorado.

Dessa forma, a prática docente é permeada por esse processo reflexivo e como defendeu Freire (1996, p.22) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Esse é o cerne dessa motivação: refletir sobre a prática de ensino e outras possibilidades que desconhece ou não está percebendo:

Eu queria refletir sobre a minha prática e conseguir apoio de outras pessoas também para pensar [pausa], se abrir[pausa], não só a minha prática, mais pensar dentro de uma área maior. Eu sempre nos eventos assistia aos congressos de encontros estaduais e regionais na minha área [pausa], aí eu via o que estava sendo pesquisado. Tinha bastante interesse em conhecer o que estava sendo pesquisado e fazer parte desse trabalho de pesquisar, melhorar como profissional. (Entrevista 7, 2019, p. 12)

Aqui nota-se o desejo de fazer parte da comunidade acadêmica e instrumentalizar-se de outros repertórios de saberes, para potencializar e qualificar a reflexão da prática de ensino.

Conforme destaca Kátia Silva (2008), tal proposta reforça a reflexão docente sobre a prática e os sentidos que essa reflexão possa provocar na ressignificação da experiência docente e, conseqüentemente, da prática educativa. Reiterando ainda que:

Nenhuma prática pode prescindir da teoria, sob o risco de tornar alienada, em ativismo desenfreado e constituídas por ações mecânicas, do mesmo modo que uma teoria sem referência à prática social concreta é uma teoria alienada e alienante. (SILVA, Kátia, 2008, p. 21).

A práxis é formada pelo equilíbrio e o relacionar das duas nuances: teoria e prática. Logo, o excesso de uma ou de outra, põe em risco o fazer, o pensar e o criar. A teoria proporciona a segurança do conhecimento historicamente construído, as descobertas e os por quês de agir assim, ou não. E a prática é a engrenagem de movimento, que efetua, que faz e coloca no ato o saber constituído abstratamente. Kátia Silva (2008, p. 74-75), defende:

Existem, portanto, peculiaridades: nem toda a atividade é práxis. Essa acontece quando possibilita uma atividade que não seja apenas observação, nem o seu extremo oposto, que é agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de novidades na ação, motivadas por um modismo ou por uma racionalidade falseada que é apenas aderência; mas um movimento de ação e reflexão, que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla. Uma prática que só pode acontecer na não-oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. Essa indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade.

O exercício do refletir do professor, sobre e na ação, demonstra a responsabilidade e o desejo em ter a consciência do que está sendo desenvolvido, bem como suas razões e escolhas. Logo, ao pensar sobre ação, ocorre uma relação de respeito e adequação entre o planejado e necessitado naquele momento. E a reflexão com distanciamento, de forma mais sistemática, considerando os vetores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, propicia maiores condições de ações assertivas na prática.

Considerando-se a etapa profissional desses professores entrevistados e o desejo do novo que move o ser humano, a busca pelo mestrado e o doutorado entram como a oxigenação do sistema profissional de cada indivíduo, trazendo um novo caminho, possibilidades, desafios e o afastamento do ambiente que estava saturado.

Por outro lado, sobre a **carreira docente** destaca-se que a valorização dos professores é um tema de discussão frequente em vários espaços públicos, privados e sindicais, sendo ela o condutor de um delineamento da trajetória da profissão, por envolver investimentos nessa categoria de remuneração, formação e condições de trabalho, segundo Masson (2017).

Tendo como perspectiva de discussão o materialismo histórico dialético, concorda-se com Masson (2017, p. 851) quando ela aponta:

Marx e Engels destacaram que o primeiro pressuposto de existência humana “é de que os homens, para ‘fazer história’, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. Assim, as lutas dos docentes por melhores condições de trabalho, remuneração e manutenção de direitos são legítimas, embora tenham sido duramente enfrentadas, inclusive com o uso da violência, por governos, como, por exemplo, os do estado do Paraná,

São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Isso contribui para a desmotivação desses profissionais, levando, em muitos casos, ao adoecimento e ao abandono da profissão, sem contar o impacto nas novas gerações que cada vez menos se interessam pelo ingresso na carreira docente.

Nesse sentido, atualmente a carreira do magistério está fundamentada por leis nacionais e municipais, que garantem um piso salarial, a hora-atividade e regras de progressões que variam conforme cada órgão público mantenedor (municipal, estadual e federal) sendo derivadas de lutas da categoria com sindicatos e/ou outros acordos, como os internacionais.

Por meio da atuação do Sintrasm e do acompanhamento dos professores, na RMEF muitos benefícios foram regulamentados em forma de lei, como por exemplo, o Plano de Cargos e Salários que garante a progressão salarial por tempo de serviço e por formação ao docente. O ponto de partida do enquadramento do professor no plano é a partir da sua formação. Assim, existem quatro tabelas: uma para quem possui a graduação, outra para especialização, outra para mestrado e outra para o doutorado.

Essas tabelas de valores salariais são compostas por nove colunas e dez linhas, sendo que o avanço horizontal, pelas linhas, é pelo critério de tempo e assiduidade. E o progresso nas colunas verticais é por meio das comprovações das formações continuadas em cursos. A primeira movimentação nessa tabela ocorre após o estágio probatório e a inserção de certificados de cursos, totalizando mil horas na primeira apresentação (nessa primeira apresentação pós-estágio probatório, os certificados apresentados são validados na soma de 100 horas cada). E, nas próximas vezes, no intervalo de dois anos, avança-se uma letra e retrocede-se um nível (representado por número), possibilitando, assim, nova promoção com a apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, sendo exigido no mínimo 50 horas. É esse o incentivo dado à formação continuada ao docente.

Segue uma das tabelas de progressão para exemplificar:

Tabela 20 – Progressão Salarial dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis– Graduação – 2019

Classe - Tempo de Serviço									
Referência Aperfeiçoamento	A	B	C	D	E	F	G	H	I
01	1.278,86	1.278,86	1.305,40	1.348,91	1.394,25	1.441,24	1.489,77	1.541,03	1.593,65
02	1.278,86	1.294,94	1.337,99	1.382,94	1.429,40	1.477,82	1.528,15	1.580,44	1.635,18
03	1.284,83	1.327,32	1.371,72	1.417,58	1.465,80	1.515,48	1.567,26	1.621,46	1.677,56
04	1.316,71	1.360,52	1.406,29	1.453,55	1.503,15	1.554,46	1.607,78	1.663,54	1.721,28
05	1.349,52	1.394,92	1.441,84	1.490,92	1.541,76	1.594,75	1.649,46	1.706,71	1.766,36
06	1.383,53	1.430,25	1.478,54	1.528,98	1.581,33	1.635,79	1.692,57	1.751,37	1.812,66
07	1.418,57	1.466,48	1.516,21	1.568,29	1.621,97	1.678,43	1.736,53	1.797,19	1.860,50
08	1.454,52	1.503,83	1.555,12	1.608,75	1.664,17	1.721,96	1.782,21	1.844,63	1.909,75
09	1.491,47	1.542,33	1.595,29	1.650,28	1.707,59	1.767,15	1.829,05	1.893,44	1.960,53
10	1.529,73	1.582,16	1.636,48	1.693,38	1.752,14	1.813,70	1.877,29	1.943,48	2.012,78

Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (2019).

Além do salário, o professor da RMEF tem, em seu ganho mensal, 10% pela regência de aulas, 2% ao ano por anuênio e 40% de Dedicção Exclusiva, quando seu regime é de 40 horas semanais e não possui outro vínculo trabalhista. Ressalta-se que a tabela de promoções só alcança a letra I, portanto os professores não são promovidos por tempo de serviço nos últimos anos de sua carreira. Contudo, sabe-se que os salários ainda não são compatíveis a outras carreiras com igual formação.

Segundo Barbosa (2012, p.385):

Em pesquisa sobre os salários dos professores evidenciou-se, após análise dos estudos que abordam a remuneração docente no Brasil, incluindo os que questionam a existência de baixos salários docentes, que os professores brasileiros podem ser, de fato, considerados mal remunerados, sobretudo se atentarmos aos valores recebidos por esses profissionais em comparação a outras profissões para as quais também se exige formação em nível superior e, também, se levarmos em conta a importância do papel social do professor. Essa conclusão é ainda reforçada pela análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2008 (IBGE, 2008).

Gatti e Barretto (2009, p. 247) corroboram com essa conclusão declarando que: “[...] os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente, em relação às tarefas que lhes são atribuídas”. As autoras frisam que os docentes têm rendimentos financeiros inferiores aos demais profissionais com formação superior.

Entretanto, mesmo com regulamentação em lei, atualmente a Prefeitura de Florianópolis apresenta um atraso de cinco anos no pagamento das progressões dos servidores municipais, levando muitos à justiça em prol dos seus direitos, de forma individual e coletiva, via sindicato.

Contudo, mesmo com tal situação, os índices de exoneração da RMEF são baixos, oscilantes entre 1% (porém nesse percentual estão inclusos os falecimentos). Assim, por mais que as progressões não estejam sendo efetivadas de forma dinâmica, a existência de uma perspectiva garantida pelo Estatuto do Magistério parece proporcionar uma luz no fim do túnel para permanência dos docentes, contrariando as taxas de exoneração da categoria em âmbito nacional. Destaca-se que o Estatuto do Magistério e o Plano de Cargos e Salários da RMEF sofrem, ano após ano, tentativas de alterações e retiradas de direitos por parte do executivo. Tais direitos são mantidos com poucas perdas devido à capacidade de organização e de lutas constantes e permanentes da categoria, lideradas pelo Sintrasm.

Em linhas gerais, apesar das oportunidades de melhoria que qualquer rede de ensino apresenta, é comum a admiração e o elogio à organização, estruturação e condições de trabalho da RMEF, por parte do público externo a ela, destacando as várias possibilidades que ela dispõe, os projetos desenvolvidos e, principalmente, os profissionais que trabalham nela.

Nota-se que a concepção de formação apresentada pela RMEF acompanhou os processos educacionais nacionais, pois possibilitou a formação em serviço quando muitos não estavam graduados, por meio do polo da UAB e, mensalmente, disponibiliza a semana de convocação para a formação continuada. Destaca-se que de acordo com a pesquisa de Dias (2011), os espaços de encontros formativos nessa rede são focados na prática de ensino.

Também por meio de pesquisa junto à rede de ensino, mas agora do Paraná, Oliveira e Junior (2016,p.861) notaram que os encontros de formação continuada apresentam seis centralidades;

Atividades de aconselhamento e/ ou orientação; atividades de discussão sobre o projeto pedagógico da escola; atividades de trocas de experiências sobre os métodos de ensino; atividades de trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino; atividades de discussão sobre os alunos/crianças; e atividades de participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional.

Freitas (2013) apresenta a preocupação com a flexibilização dos alicerces educacionais que sustentam o ensino e a profissionalização dos educadores. O autor também expõe que, a partir da década de noventa, as políticas de pactos internacionais interferiram na identidade dessa formação docente, que passou a ser adaptada para atender aos interesses do mercado e não da sociedade.

Dessa forma, devido à expansão do ensino a distância, a diminuição da carga horária de disciplinas, do estágio, das exigências avaliativas, gerou-se uma 'facilitação' para se obter o

certificado de formação, que por sua vez, é uma exigência do mercado de trabalho para as seleções de emprego.

Apesar da variedade formativa de início de carreira, a formação continuada é uma das conduções para contribuição institucional e coletiva desses professores, de forma que eles não estão mais em relação de somente aprendizes, mas também como protagonistas exigindo apoio em situações que fogem ao seu domínio, conforme esclarece Hypolito (2015).

Outro aspecto que precisa ser destacado é com relação às condições estruturais físicas e de recursos de trabalho, pois o senso comum, muitas vezes, romantiza, esperando do professor um heroísmo em meio ao caos estrutural, onde falta material de todas as ordens, sobrecarregando o educador com demandas que não são relacionadas à docência.

Oliveira e Junior (2016, p. 862) concordam com esse panorama e sinalizam condições mínimas:

O desenvolvimento da atividade docente necessita de condições apropriadas de aspectos ambientais e estruturais, afetando tanto alunos quanto professores. A medida abrange quatro itens: ventilação; iluminação; condições das paredes; e ruído originado dentro da sala de aula.

Além desses, a escola e o trabalho docente não podem ser individualizados, diante das múltiplas situações que ocorrem em sala, o professor desenvolve um trabalho qualificado quando está em rede, em equipe e tem apoio de outros profissionais desse cenário.

Assim, a carreira docente exige elementos atrativos para que o professor queira permanecer, crescer e seguir pertencendo a ela, como condições diretas adequadas como salário, respeito diante dos desafios por meio da formação continuada e respeito no cotidiano, por meio das condições de trabalho.

5.2 RETORNO ÀS ATIVIDADES PROFISSIONAIS DE ORIGEM

Retornei para escola e não tive assim grandes desafios. O pessoal da escola me recebeu bem. E inclusive eu virei uma referência para eles, que muitos deles estavam tentando entrar no mestrado e doutorado, então eles me procuravam para receber dicas e tal, e ainda procuram. (Entrevista 2, 2019, p.6).

Esse cenário de receptividade faz com que o retorno ao trabalho seja acolhedor e reintegrador diante da retomada das atividades profissionais na escola. Porém somente dois dos nove entrevistados sinalizaram um clima amistoso e receptivo. Os demais relataram certa estranheza no retorno às atividades escolares:

Voltar a lidar com os colegas é difícil. Assim, ao mesmo tempo em que alguns não se aproximam, outros um pouco. Mas no sentido de um pouco receosos de se aproximar, achando que talvez eu vá questionar alguma coisa, que eu vá impor alguma ideia, assim eu vejo que é um pouco de distanciamento nesse sentido. Deve estar em insegurança, mas é isso sabe, alguma disputa de saber. (Entrevista 1, 2019, p.5).

A declaração acima traduz o desconforto tendo como fundo a insegurança profissional, o readaptar-se novamente com o colega, o que gera instabilidade por não conhecer o que ambos pensam, como agem e as escolhas políticas pedagógicas; um tensionamento velado e, muitas vezes, imaginário entre ambos.

Cabe lembrar, nesses contextos, as reflexões freirianas:

Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 2006, p. 67).

Esse estranhamento diante das diferenças ainda é muito latente no ambiente escolar, tanto entre os estudantes, professores e alunos, como entre os docentes. Vale a todos o exercício do aprimoramento humano, da empatia, do não julgamento, da união e da busca da integração dos presentes, independentemente dos aspectos que os diferenciam.

Nesse sentido, os saberes pedagógicos contemporâneos transcendem a igualdade e apontam para a equidade, como forma de facilitar as relações diante das múltiplas diferenças formativas e concepções educacionais. Tal situação é bem demarcada nas relações interpessoais entre os professores, que por fatores econômicos, sociais e políticos, estão em condições de remuneração e estrutura profissional distinta na RMEF:

Quadro 4 – Condições de remuneração e estrutura profissional na RMEF

Profissional efetivo	Profissional contratado
Concurso	Processo Seletivo Anual
Adicional de DE ⁽¹⁾	Sem Adicionais
Recebe todos os meses	Recebe 10 meses
Plano de Carreira	Sem Plano de Carreira
Estabilidade	Instabilidade

Fonte: Elaborada pela pesquisadora pelos dados da Gerência de Formação Continuada - RMEF.

Nota: ⁽¹⁾Dedicação Exclusiva.

Por esses fatores expostos, somados às oportunidades de melhoria humana, o desconforto entre os desconhecidos professores entra no campo do acaso, ou seja, dependendo da subjetividade de cada um, haverá ou não desconforto. Uns podem sentir-se inseguros, outros podem ver como oportunidade de ampliar e trocar saberes.

Em cenários dessa natureza, Freire (1999) aponta como o coordenador, ou cargo de liderança equivalente, tem um papel fundamental para a articulação das diferenças, potencializando as capacidades e minimizando os descompassos interpessoais e pedagógicos. O autor o compara a um maestro que rege uma orquestra, tamanha a atenção e a articulação que estabelece entre e com todos os educadores.

A intenção não é de responsabilizar (culpar) esse profissional coordenador ou outros afins, colegas de trabalho, que estão na gestão da equipe educacional da escola, mas chamar atenção à necessidade de desenvolver alternativas de acolhimento, receptividade e integração diferentes, com intuito de evitar a situação sinalizada pelo entrevistado 1. Inclusive, na ausência desse coordenador, professores, colegas de ambos, também podem tomar a iniciativa de estabelecer pontes e intercruzamentos pessoais que favorecem o relacionamento e o bem estar coletivo.

Entretanto, além desse desconforto de origem interpessoal, também foi expresso o mal-estar oriundo do próprio professor pesquisador:

Nossa! A volta ao trabalho foi bem difícil! Parecia criança tendo o primeiro dia de aula, em um colégio novo. Tive ansiedade e vontade de não voltar. Uma sensação estranha. E os primeiros meses foram terríveis, pois me sentia observada por todos os lados, avaliada e muito questionada como se soubesse todas as respostas, pelo fato de ter estado de licença estudando. Sem falar no ritmo e no cansaço físico, mental e emocional. Foi bem desgastante até eu me reacostumar novamente. (Entrevistado 8, 2019, p.12).

Os tempos longe da escola, desenvolvendo os estudos e a pesquisa, proporcionam a autonomia para construção de rotina, ritmo e formas mais individualizadas de atividade. Situação quase oposta à estrutura organizacional da escola, que exige dinamismo constante, criação, interação e atuação de diferentes formas, com várias pessoas e dentro de uma estrutura: tempo, regras e formas.

Diante das falas, os desafios se assemelham ao de início de carreira, porém agora com um professor com maior repertório pedagógico, consciência educacional e política ampliada:

Ah! A volta para a escola! Tinha muitas dúvidas, pensamentos e projetos. Me senti tendo a segunda chance, algo para qualificar as lacunas que não tive oportunidade antes...Um pouco de receio, pois conhecia somente os colegas efetivos e não queria aparecer como a conhecedora de tudo, uma

empáfia arrogante... Mas gostaria de mudar muito: na minha prática, na minha condução, na relação com os colegas, na interação da escola com a comunidade... Não tive respaldo para tanto e aos poucos, fui me acalmando e dando tempo ao tempo... ou melhor...usando meus novos saberes nas oportunidades que surgiam. (Entrevista 5, 2019, p. 13).

As informações relatadas acima precisam ser enriquecidas com as expressões e as pausas de pensamento, demonstradas pelas reticências. Apesar da tranquilidade da entrevista, a participante apresentou certa apreensão nessa questão, escolhendo as palavras e deixando nítido nas entrelinhas que a volta não foi algo simples e que, apesar de ter novos conhecimentos e bagagem teórica para realizar as contribuições profissionais e pedagógicas, não houve espaço e oportunidade para esse exercício pleno. Contudo, demonstra a ampliação de conhecimento e efetivação dele em sua nova prática docente.

Nesse sentido, é notório o encontro de dois universos paralelos: os saberes tácitos operantes nas instituições escolares e o conhecimento constituído individualmente por esse professor que obteve a licença aperfeiçoamento para a formação continuada *stricto sensu*. Ambos viveram um distanciamento físico, de convivência e não sabem o que ocorreu nesse período. Logo, estão inseguros entre si. Isso sem considerar os outros elementos que também coincidem aos iniciantes na carreira:

As principais tarefas que os professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimento do alunos, currículo e contexto escolar, projetar adequadamente o currículo e começar a desenvolver um repertório de ensino que lhes permita sobreviver como professores, criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula e continuar a desenvolver uma identidade profissional. O problema é que tudo isso deve, em geral, ser sobrecarregado com as mesmas responsabilidades do que os professores mais experientes (GARCIA, 2010. p.9).

E, nesse novo recomeço, a vantagem é a bagagem maior, que possibilita ter maior resistência e desempenho profissional, pois os educadores detêm instrumentos da sua prática anterior à formação *stricto sensu*, maior bagagem adquirida no curso e um número maior de contatos que, em rede, podem ser acionados, amparando e fortalecendo as ações que queiram implementar.

A despeito da declaração da entrevista 5, onde o entrevistado alega não ter tido respaldo para implementar tudo que almejava e que aos poucos foi se acalmando, fazendo inferência em diminuir a ansiedade para tais mudanças, é imprescindível que seja dessa forma. Ou seja, processual e gradual, pois o que seria da equipe escolar se cada profissional

tivesse o interesse de realizar mudança no todo, tendo como referência seu prisma? Será que haveria avanços, eternos recomeços ou ditadura de quem consegue mais persuadir?

Vale lembrar que a nossa organização política e escolar está estruturada na busca da efetivação da democracia que, segundo Libâneo (2012), tem sua definição na necessidade de combinar a ênfase nas relações humanas e na participação das decisões com as ações efetivas para atingir os objetivos, nesse caso os da escola e não específico de alguém. Assim, a democracia tem sua essência no bem coletivo.

Ressalta-se mais uma característica das fases iniciais docentes, a empolgação em querer colocar todos os conhecimentos em prática, esquecendo que esses são importantes, mas são meios e não fins. Isso é, devem ser usados como instrumentos a partir das necessidades diagnosticadas pelo coletivo. Porém, não há impeditivo para que esses novos saberes façam parte da nova prática docente desse professor pontualmente. O que não é cabível e respeitoso é ele buscar mudanças e transformações no coletivo, desconsiderando os outros saberes que estão ali presentes, hierarquizando seus conhecimentos em detrimentos dos demais que ali estão e são tão importantes quanto os dele.

Assim, segundo Pimenta (1999, p.39):

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social, isto é, a prática pedagógica tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-a como fonte de conhecimentos que produzem ‘mudanças qualitativas’ municiadas de conhecimentos críticos aprofundados da realidade. Essa perspectiva revela a crença que devemos ter na importância da formação do professor como um dos pilares básicos para um trabalho docente de qualidade.

Enquanto o entrevistado 5 estava na universidade desenvolvendo as práticas formativas do curso de mestrado ou doutorado, os que lá não estavam também desenvolviam práticas formativas, individual ou coletivamente, focadas na unidade, no centro de formação continuada e em outros espaços. Logo, tem-se um emaranhado de saberes que precisam ser desembaraçados pelo convívio e troca, para que seja possível o desenvolvimento de todos e a solução dos desafios pedagógicos maiores.

Diante de tantas variantes, um caminho para evitar os desconfortos citados pelos entrevistados referentes ao retorno ao trabalho seria o compartilhamento da pesquisa e uma atividade singela de acolhida, a fim de facilitar a inserção desse colega.

O pós-pesquisa e retorno à escola foi diferente para cada um dos 9 participantes. Surgiram relatos (4 participantes) da volta diretamente para sala, sem orientação e contextualização dos acordos prévios pedagógicos da equipe escolar, do presente ano e de

qualquer preparação. Outros (2 participantes), temendo ‘cair de paraquedas’ na sala de aula, anteciparam-se e buscaram contato com a escola, uma semana antes e esclareceram dúvidas, materiais e planejamentos prévios. Houve também casos que, ao voltar foram convidados a desenvolver atividades mais ligadas à gestão escolar (2 participantes), um como vice-diretor e outro como secretário, cargos com bastante semelhança de função dentro da equipe pedagógica, porém ambos não tiveram oportunidade de compartilhar a pesquisa. E apenas uma pessoa relatou que teve um acolhimento pela direção da escola, uma contextualização do que estavam vivendo e planejando para o período letivo, sendo convidada para apresentar sua pesquisa na próxima reunião pedagógica.

Diante dos relatos variados dos entrevistados de como se configurou o retorno à escola, prova-se a falta de procedimento estabelecido, bem como a não preocupação com o acolhimento desse membro que volta a sua casa profissional e não vivenciou as etapas formativas locais de reunião pedagógica e planejamento durante o seu afastamento, desconhece os colegas que possuem contrato temporário e está chegando após um período afastado da rotina escolar para imersão de estudo.

Os relatos sinalizam também o ritmo frenético e industrial ⁶ em que algumas unidades educativas vivem, com demandas repressoras, com quantidade de profissionais inferior à necessidade e com número elevado de estudantes, que precisam ser atendidos.

A socialização da pesquisa não tem espaço nesse circuito do organismo da escola, em que se prioriza o fisiologismo, ou seja, o funcionamento constante e quase automatizado, em detrimento das práticas humanizadas que favoreçam o conhecimento dos pares, dos saberes e trajetórias que os constituem, fazendo com que todos atendam aos estudantes sem conhecer a equipe a qual fazem parte. Contraria-se com essa prática, os apontamentos de Saviani (1996, p.146) sobre processo de humanização:

Podemos, pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Além disso, de acordo com Kuenzer (2002, p.57), espaços educativos com essa essência são reflexos de um todo maior: “[...] do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo”.

⁶ O termo faz referência ao ritmo de trabalho acelerado, técnico e assoberbado.

De tal modo, além dos costumeiros obstáculos de baixos investimentos na educação, existem elementos da ordem macro que investem contra o protagonismo docente, estabelecendo estratégias subjetivas com a capa de facilidades, que vão aos poucos desconstruindo a criação e a reflexão docente, dando espaço à aplicabilidade técnica e a busca pelas metas educacionais, e não ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nos espaços de formação, segundo Carvalho (2005, p. 99):

Observa-se, portanto, que os educadores representam os lugares de formação continuada como um entre lugar, que se configura conforme explicado, como um sistema de representação que atribui significado ao significante em função das questões objetivas que atravessam as relações de saber e poder, no caso, os programas e projetos do MEC, em sua relação concreta com as escolas, nos quais os professores aparecem ocupando um não lugar. Na medida que os professores deixam de ser responsáveis pela produção de objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre professores e sua produção/trabalho. Nesse processo, os professores tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles.

Nota-se inclusive, que os espaços de discussão coletivos foram, ao longo dos anos, perdendo espaço, já que até mesmo as reuniões pedagógicas, fundamentais para o planejamento e discussões coletivas, não contam como dia letivo. Segundo o Sintrasm (2019) esse estrangulamento dos espaços de troca é proposital, pois impede que a prática se enriqueça com a imprescindível interação, que é onde o ser, no caso o profissional, se constitui.

Além disso, outro ponto a ser refletido sobre a falta de espaço para receptividade e compartilhamento da pesquisa é a ausência da compreensão e/ou valorização da realização de um mestrado ou doutorado, por parte da comunidade escolar. Estudantes e responsáveis, muitas vezes não ficam cientes. Os docentes, em meio a suas responsabilidades, teriam dificuldade para organizar um acolhimento ou uma integração entre quem está retornando e os colegas da unidade. Talvez a equipe de profissionais que atua na equipe diretiva, fora de sala de aula, teria maior possibilidade e articulação de organizar algo. Infelizmente, isso não tem ocorrido, em regra.

Pode parecer apenas um detalhe o não espaço para expor à comunidade escolar o estudo realizado e dar ciência a esse coletivo sobre os saberes constituídos, resultantes do período de afastamento, mas não é, demonstra na prática, algo oposto aos princípios de gestão democrática e ao declarado sobre os pressupostos educacionais da RMEF, aproximando-se, de uma abordagem conservadora, pois apresenta:

A escola sendo considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamentos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem poder. (MIZUKAMI, 1986, p.29).

Essa contradição de discurso e ação precisa ser redirecionada, para que os docentes tenham oportunidades de reorganizar os estudos, podendo compartilhar e potencializar os conhecimentos adquiridos durante a Licença Aperfeiçoamento. Aliás, o ideal é que as oportunidades de acesso não sejam de alguns apenas, e sim de todos.

Diante do analisado, foi constatado que oito dos nove entrevistados não tiveram condições de realizar a devolutiva para os participantes de suas investigações, por falta de condições estruturais devido à volta ao exercício da docência. Além disso, é imprescindível o destaque de que a única pesquisadora que teve a oportunidade de apresentar sua pesquisa aos pares da escola, provavelmente teve a socialização do seu estudo oportunizada devido ao seu objeto de investigação ter sido o mesmo cenário, ou seja, ela pesquisou algo relativo à própria unidade educativa.

Contudo, todos os participantes entrevistados expuseram os resultados das pesquisas em algum espaço externo à universidade: eventos, artigos e publicações e, até, em periódicos no exterior.

Assim, conclui-se que a socialização das pesquisas nas escolas depende da estrutura e abertura da gestão pedagógica, ou seja, dependerá da visão da equipe gestora, sobre a importância da pesquisa, da formação continuada, da integralidade desse membro da equipe e das condições reais que proporcionam espaço, momento e oportunidade de apresentação desse estudo.

Dentro das diretrizes e normativas da RMEF não constam procedimentos e orientações para esse momento específico de pós-pesquisa ou retorno ao trabalho. Somente consta na Portaria nº 76/2014, em que é enfatizado pelas comunicações da Gerência de Formação Continuada, a obrigatoriedade de envio da pesquisa para inserção no Catálogo do Professor Formador, contribuindo como repertório da rede para futuras formações continuadas. Logo, na ausência de um procedimento, cada escola ou equipe gestora conduz a situação da forma que acredita e tem condições naquele momento.

Dessa forma, evidencia-se a não valorização global do investimento realizado pela formação, pois o profissional retorna sem o devido acolhimento e contextualização, os membros da equipe e ele não sabem como potencializar e somar forças, diante dos desafios do

cotidiano escolar. Tal prática favorece a desarticulação dos conhecimentos que ficam concentrados nos indivíduos. E como em gavetas, cada um fica focado em sua sala, em sua turma, em suas leituras e desafios, de forma individual, quando tudo é mais rico e significativo quando desenvolvido no coletivo.

Vale ressaltar que esse item teve unanimidade de retorno positivo, isto é, todos os participantes entrevistados apontaram que a formação *stricto sensu* foi imprescindível para a formação de consciência crítica e criativa presente em suas ações profissionais, responsabilizando a formação continuada como propulsora para novas atitudes na prática, por ter maior subsídio crítico para avaliar, escolher e planejar as aulas.

Por outro lado, salienta-se que foi unânime a declaração dos entrevistados de que o mestrado e/ou doutorado os modificaram profissionalmente e que continuam pesquisando, estudando e produzindo ‘cientificamente’: em aulas, e-books, eventos, bancas e grupos de pesquisa.

Constata-se a afirmação do início desse percurso investigativo: todo professor é pesquisador, mesmo que empiricamente. Ao participar de formações como especialização, mestrado e doutorado, o educador se conscientiza disso e tem mais tranquilidade e noção dos passos formais dessas pesquisas, como o planejamento, registro, análise dos dados gerados e publicação.

Seguem algumas declarações dos entrevistados quando questionados sobre o item 6: A pesquisa realizada foi significativa para o seu desenvolvimento profissional? Em que sentido?

Nossa eu mudei muito! Melhorei a minha visão sobre o meu trabalho, aprendi novos autores e criei uma segurança sobre o meu método de ensino, ligado ao meu modo de entender a vida em sociedade, sem desrespeitar as leis, mas fazendo diferente do que antes do mestrado. A ciência é muito rica e me trouxe condições de ter criticidade em cenários que antes eu não tinha. (Entrevista 3, 2019, p.8).

O mestrado foi um divisor de águas para mim. Eu atuava de uma forma e depois fui vendo várias ações que desenvolvia, que fortalecia a opressão, o sistema e não tinha noção. Infelizmente, sinto vergonha, mas era uma professora tarefaira, executava o que me pediam e hoje não! Tenho mais malícia de argumentar, questionar e mediar aulas, para gerar essa visão para os meus alunos. Minhas aulas são menos conteudistas e mais prazerosas com conteúdo sim, mas com jogos, interação e participação maior das crianças. Algo que via antes como bagunça e falta de controle de gestão de sala. (Entrevista 4, 2019, p.7).

O que mudou na minha prática? Acredito que a partir do entendimento que eu pertencço à classe trabalhadora, que a educação está num campo de disputa e muitos querendo torná-la produto, todo o meu olhar mudou. Passei a pensar em como atuar na oposição dessa dominação quase feudal e meu olhar se transformou para analisar um material didático, uma reunião

pedagógica, um curso e, principalmente, a formatação das minhas aulas. Minha forma de interagir, agir e programar as atividades ficaram mais condizente do que eu acredito que precisa ser. Antes eu executava e hoje não. Eu crio. (Entrevista 9, 2019, p.6).

Vale ressaltar que esse item teve unanimidade, isto é, todos os participantes entrevistados apontaram que a formação *stricto sensu* foi imprescindível para a formação de consciência crítica e criativa presente em suas ações profissionais, responsabilizando essa formação continuada como propulsora para novas atitudes na prática, por ter maior subsídio crítico para avaliar, escolher e planejar as aulas.

Bruel (2012, p.213), com relação às práticas pedagógicas afirma:

Não existe neutralidade possível na educação, uma vez que toda ação educativa está orientada para certos fins, determinados pelos princípios que norteiam as ações de organização da estrutura de ensino, as escolhas curriculares, opções pedagógicas de professores e alunos. A diretividade da prática educativa a faz perseguir determinadas finalidades, sonhos, utopias e por si só impossibilita a neutralidade.

Logo, o fato de simplesmente aplicar atividades ou desenvolver o solicitado pela escola, sem criticidade ou maior compreensão, não é neutralidade mas, é também um posicionamento político, que favorece as forças dominadoras e não emancipatórias.

Como diz Freire (1997, p.52):

A intervenção do educador não se dá no ar. Se dá na relação que se estabelece com os educandos no contexto maior em que os educandos vivem sua cotidianidade, na qual se cria um conhecimento de pura experiência. A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem certa eficácia.

E é nesse nível de compreensão que os entrevistados expuseram sobre a essência das mudanças profissionais que notaram em si, após finalização do curso *stricto sensu*, defendendo ainda que a formação de uma sociedade diferente exige ações pedagógicas e metodológicas que impliquem a construção de relações mais humanizadas e integradas. Uma nova escola, em que se valorize o processo de aquisição de conhecimento, como meio para exercitar a cidadania e maneiras solidárias de ser, é o resultado que se almeja das formações em nível de pós-graduação.

Nesse sentido, outro aspecto importante sobre o processo de retorno à unidade escolar após a licença é que a RMEF insere todos os professores pesquisadores no Catálogo do Professor Formador, buscando-os para formações continuadas de forma pontual e específica,

mesmo envolvidos em todas as demandas que estão enfrentando. E, além disso, alguns professores pesquisadores são convidados para desenvolverem atividades de cunho estratégico ou de gestão na Secretaria de Educação, mas não são transparentes os critérios para tal mudança na atuação, gerando até certo desconforto nos bastidores, por desrespeitar os princípios da formação continuada como elemento para fortalecer a atuação em sala, denotando também certo ‘apadrinhamento’ ou preferência pessoal, por não haver transparência na escolha ou processo seletivo por edital.

Por isso concorda-se com Bruel (2012, p. 214) quando diz que:

É fundamental, então, a materialização de políticas educacionais democratizantes, que busquem a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que o mundo é produzido historicamente pelos homens na relação que estabelecem entre si e, por isso mesmo, pode ser transformado e repensado. Urge, portanto, o desmonte do discurso do “fim da história”, de que não há uma outra alternativa. É preciso resgatar a humanidade do próprio homem, reconhecendo em todo processo educativo seu caráter ético, estético e político. Para tanto, é essencial a retomada da compreensão do próprio homem enquanto ser histórico, de relações, que se constitui no mesmo processo em que transforma o mundo.

Por fim, diante do exposto pelos participantes da pesquisa sobre o momento de retorno efetivo ao exercício da docência, apesar de não ocorrer a cultura de apresentação e contextualização da pesquisa e do pesquisador no cenário da escola, a formação continuada *stricto sensu* foi significativa e impulsionadora para a mudança reflexiva e de atuação dos entrevistados. Pode, então, ter reverberação maior se no futuro houver uma articulação desses novos saberes com os dos demais professores da escola e da RMEF.

5.3 PROPOSIÇÕES PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA RMEF

Nada melhor do que ouvir quem está na rede para falar sobre a política de formação continuada da mesma, pois os profissionais que atuam nela têm subsídios de sobrevivência, vivência e superação de situações que quem a ela não pertence. Por isso, caminhando para o final das entrevistas, na questão 12 do roteiro, os docentes foram questionados: Você tem alguma sugestão para articulação desses saberes e aprendizados acadêmicos, junto à Secretaria Municipal de Educação, às unidades educativas e à formação continuada da rede? Diante da pergunta, os professores têm muito a sugerir:

Algo através de oficinas pedagógicas, nesse sentido. É um trabalho que está validado pela academia e pronto. De fácil acesso e a gente acaba muitas vezes não usando toda a riqueza que tem. (Entrevista 1, 2019, p. 6).

Aí você tem uma escolha política: que é manter um contato e expandir o laço com as Universidades pela formação, pela via formação continuada ou contratar uma empresa privada de fora, que aponte algo que favorece a gestão? Sobre esse tema, sobre essa formação stricto sensu todos querem deixar algo bom e isso não interessa à prefeitura. No meu caso mesmo, nunca fui convidado para nada. Mas o meu tema é financiamento e agora o que mais temos é a falta de transparência sobre os investimentos na educação. (Entrevista 2, 2019, p. 8).

Eu não tenho aqui quem são essas pessoas (dando a entender que desconhece). Que formação é essa? E quais são os trabalhos? Mas, a gente poderia reunir por grupos de temática e aí formar grupos de trabalho para pensar formação na rede, para pensar o que daria para aproveitar e o que daria para constituir. O que a gente poderia contribuir primeiro... é que tem que reunir o que existe de pesquisa na rede e dar um start! (Entrevista 3, 2019, p. 15).

Não adianta a secretaria investir e não fazer esse intercâmbio. Independente de posicionamento e resultados. É necessário que haja momentos para isso. Por exemplo, uma semana da formação, sendo focado para as pesquisas. Enquanto não houver troca após, não teremos avanços. Temos excelentes profissionais que sozinhos não mudam realidade alguma. (Entrevista 4, 2019, p. 16).

O ideal seria fazer um grupo de pesquisa das questões do cotidiano da rede nas escolas. Mas a minha função tem que dar conta das responsabilidades, aí não sobra tempo para mim. Então, se eu quiser fazer, eu tenho que fazer em horário extra e com os companheiros que tenham a mesma vontade e disponibilidade. Fiz algumas formações, mas tornaram-se mais uma responsabilidade e me sobrecarregou, sem nenhuma valorização financeira. (Entrevista 5, 2019, p. 11).

Ninguém te pergunta: o que você precisa para desenvolver seu trabalho? Se fosse assim...a partir daí as pessoas iriam fazer coisas maravilhosas. Tem muito conhecimento, pessoas excelentes, que não se conhecem, não se têm estrutura e tempo de troca na rede. (Entrevista 6, 2019, p. 12).

Os professores de outras áreas, sem ser de artes, reclamam muito sobre no dia que eles vão ter formação. Sabe como professores de arte da rede a gente fez um caminho diferente. A gente organiza nossas próprias demandas e a gente leva propostas para todos os anos, instrumentos que a gente precisa e os formadores que a gente tem interesse...a gente faz o caminho inverso e tem sido bem bom. (Entrevista 7, 2019, p. 14)

Falta troca com calma. Com tempo, com oportunidade e respeito. Oportunidade a quem fez o estudo, oportunidade a quem não fez e principalmente, reflexão de como usar esse estudo para as demandas que estão pipocando todos os dias na escola. Muitas vezes, a resposta para os meus problemas está na sala ao lado e eu nem sei o que o professor que voltou do doutorado pesquisou. (Entrevista 8, 2019, p. 9)

A rotina dentro da escola é tão escravizadora, que você fica com vergonha de conversar com as pessoas, porque muitos acham que você está enrolando. E para montar qualquer formação, tem que ter diálogo, vontade. Quando voltamos, estamos com saudade da sala e cheios de vontades, que

são saturadas, por não existir oportunidade. Já na secretaria é mais difícil ainda. Você só vai ser chamado para algo, se for amigo do Rei. Então, o conhecimento construído fortalece sua prática, mas te entristece por não mudar muito, além da sua prática, é um movimento singular. (Entrevista 9, 2019, p. 18)

Como forma de prestigiar e agradecer a contribuição de todos os participantes, optou-se por expor um trecho das respostas de cada entrevistado da pesquisa, pois sem eles, o presente trabalho não teria sido constituído da mesma forma.

Além disso, são trechos que expressam perspectivas sobre o conhecimento constituído na trajetória dos entrevistados e dessa pesquisadora, bem como as visões particulares de como compartilhar e subsidiar as pesquisas realizadas, as constatações das dificuldades para essa socialização dentro do processo de formação continuada na RMEF e o que deveria ser superado.

Nesse sentido, as entrelinhas das respostas expressam as seguintes visões com relação à formação continuada proposta pela RMEF: ausência de articulação com os saberes constituídos nas formações *stricto sensu* dos seus próprios professores, entraves de ordem da gestão política e dificuldade de auto-gestão por parte do corpo docente.

As pesquisas anteriores de Portella (2008), Kátia Silva (2008), Rocha (2012) e Barreiros (2013) já haviam evidenciado a não inter-relação entre as formações continuadas instituídas para todos os docentes e as formações *stricto sensu*, desenvolvidas por alguns professores das redes. Esses estudos questionaram ainda, como os conhecimentos constituídos poderiam ser potencializados se houvesse suporte, isto é, política pública que favorecesse a relação entre as duas formas de formações continuadas.

Como exemplo segue um trecho apresentado por Kátia Silva (2008, p. 263):

O apoio para a pesquisa é praticamente inexistente, com exceção das licenças para aprimoramento, que quando concedidas, nem sempre são integrais. Importante destacar, por outro lado, que quando finalizadas as dissertações e teses dos professores das redes municipal e estadual, suas pesquisas e os seus resultados não são apropriados e nem divulgados.

Já na RMEF tem ocorrido a divulgação no Banco de Dissertações e Teses, na página eletrônica da Secretaria de Educação, conforme anteriormente mencionado e pelo trabalho da Rede de Saberes que apresenta, recentemente, um espaço de exposição desses estudos. É um avanço, porém, sem sistematização ou articulação temática, entre um grupo de pesquisadores ou/e demais professores.

Será que há alguma intencionalidade para a desarticulação entre as formações continuadas da RMEF e formação *stricto sensu*? Considerando os apontamentos das pesquisas anteriores, de outros estados brasileiros: Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo e Goiás, infere-se uma intencionalidade ou não desejo de projeto de articulação desses saberes. Isto é, as pesquisas de Portela (2008), Kátia Silva (2008), Rocha (2012) e Barreiros (2013) apontaram a inexistência de interfaces ou relação entre as duas formações.

Assim, diante das declarações dos entrevistados, que apontaram compreensões explícitas de parcialidade profissional e política por parte dos gestores educacionais, por não incluírem ou cancelarem participações de professores pesquisadores devido aos temas que estudaram; e o cenário profissional retratado como dinâmico e sufocante, que não proporciona tempo para formação, somente para o fazer pedagógico, emergem dois campos interligados nos bastidores da situação: Política Pública Educacional (macro) e Condições de Trabalho (micro).

Com relação às políticas públicas, é importante recordar a afirmação de Saviani (2008, p. 7), sobre o tema “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Nesse sentido, faz-se necessária a releitura dos marcos legal, por serem a referência na estruturação educacional, nesse caso a LDB/1996, com relação à formação continuada:

No artigo 62 da referida lei consta:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.⁷

§ 1º 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.⁸

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.(BRASIL, 1996).

Fundamentados pelo primeiro parágrafo desse artigo, tem sido comum, nos espaços educacionais públicos, a contratação de formadores de caráter privado para a realização das formações continuadas aos professores da Educação Básica. É sobre isso, que se refere o segundo entrevistado: “*Aí você tem uma escolha política*”, ou seja, para a organização da

⁷Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017.

⁸Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

formação continuada ser articulada com os mestres e doutores formados pela própria RMEF, a gestão municipal tem o poder decisório e, pelos dados evidenciados, parece não almejar essa possibilidade.

Gatti e Barretto (2009) apontam que a formação continuada docente inclui um mundo heterogêneo de atividades, englobando cursos realizados após a graduação, que possuem organização formal, duração prevista e concedem certificados, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor: reuniões pedagógicas, trabalho coletivo na escola, participação na gestão escolar, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos etc.

Logo, é um campo amplo, complexo e desafiador, por envolver um conjunto de elementos sociais, políticos, econômicos, psicossociais e pessoais, entre outros, envolvidos nesse processo, que reverberam nas práticas pedagógicas e na qualidade da educação.

Enquanto isso, com relação à formação continuada, com convocação, obrigatória, realizada pela RMEF, vale citar informações referentes à documentação de orientação e à prática efetiva presentes nas considerações da pesquisa de Dias (2011, p. 212):

As concepções que sustentam as formações continuadas na forma como se encontram referenciadas nos documentos das diretrizes nesse período estão centradas na chamada “*epistemologia da prática*” (TARDIF, 2000, 2008, SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993), com predomínio das técnicas pedagógicas que visam “ensinar a fazer” em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre os processos de ensino-aprendizagem. Os desdobramentos decorrentes dessa visão se materializam por meio do aligeiramento formativo, do predomínio dos saberes da prática desvinculados de um alicerce teórico, bem como na valorização das competências para o exercício docente (PERRENOUD, 1993, 1999, 2000, 2001).

Os docentes participantes da pesquisa de Dias (2011) expressaram a percepção da pressa em cumprir determinados assuntos nas formações, bem como a falta de continuidade das propostas. Dessa forma, evidenciam-se traços do projeto político educacional defendido pelos organismos multilaterais de formações continuadas, que apresentam conteúdos superficiais e que geram pouca reflexão, segundo Shiroma e Evangelista (2015).

Mas a formação continuada, objetivada na Proposta Curricular da RMEF, aponta algo bem diferente:

Os assessores da DEF, que coordenam os processos formativos nos diferentes grupos, têm buscado, por meio do diálogo, que os/as profissionais da educação se percebam como protagonistas do processo de formação. Assim, a proposta de formação continuada da Rede congrega diferentes modalidades, tais como: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho. O propósito é articular momentos presenciais de estudos

teóricos e de socialização das práticas, também em momentos virtuais, por meio da inserção de plataforma virtual e de recursos disponíveis (E-Proinfo, Google Drive etc.). Dessa forma, são fomentadas a discussão, a análise de materiais produzidos e a elaboração de propostas que subsidiem a efetivação de uma prática pedagógica desafiadora. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 51);

Considerando as declarações dos entrevistados, os apontamentos de Dias (2011) e o exposto nos documentos, nota-se que existe um distanciamento entre a teoria documental e a prática, isto é, o que se declara nos referências e o que realmente ocorre na prática.

Inferese que, dentro dessa intencionalidade implícita, não há espaço, voz e vez para o fazer ciência pedagógica, de forma coletiva e inclusiva, com os mestres e doutores formados na RMEF, por serem visões educacionais opostas: uma apoia o *status quo* e a outra busca o novo. Além disso, ainda tem o obstáculo declarado pelo entrevistado 9, “*Você só vai ser chamado para algo, se for amigo do Rei*”. E será que se pode discordar do rei?

Contudo, toda essa situação é sobreposta, no espaço micro, pelas condições de trabalho que desafiam os profissionais cotidianamente:

A desvalorização e a precarização do trabalho docente ficaram evidentes em nossa pesquisa. Os professores trabalham muitas vezes em uma organização escolar da rede pública, que não tem uma infraestrutura básica, como o telefone, não lhe é possível um trabalho compartilhado com os colegas, não tem disponibilidade de tempo para aos alunos ter a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam, muito menos para desenvolver pesquisa. Observa-se uma multiplicidade de funções, sendo os professores listados a desempenhar atribuições para as quais muitas vezes, não estão preparados. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções ou ampliar a jornada de trabalho, exercendo jornada dupla ou tripla como forma de aumentar os seus rendimentos. (SILVA, Kátia, 2008, p.263).

Esse contexto desafiador também foi expresso nas entrevistas, guardadas algumas proporções. Exemplifica o quanto essas condições de trabalho precarizadas vão se enraizando, comprometendo o tempo e a possibilidade dos docentes fazerem diferente, ao passo que ocorre uma relação inversamente proporcional, em que quanto piores forem as condições de trabalho, mais obstáculos os docentes enfrentam, logo têm menos tempo para estudar e criar.

E um dos grandes entraves para o trabalho docente é a quantidade de estudantes por turma. Com a justificativa de democratização do acesso e a obrigatoriedade escolar, as salas superlotadas dificultam tudo: processo de ensino e aprendizagem, atenção diferenciada, relação humana e atividades diferenciadas. A quantidade de escolas não acompanhou o crescimento populacional, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho.

Oliveira (2004) aponta que a precarização do trabalho sofre, ano após ano, um aumento, explicitado pelas estruturas: condições físicas, formas contratuais e plano de carreira, que existem, mas não são devidamente respeitados.

Hypolito (2011, p.11) explica que essa precarização ataca de diferentes formas, a começar pelo salário:

O salário é um dos aspectos que o professorado mais tem sentido e um dos mais atacados pela direita conservadora. Frequentemente ouve-se o argumento de que bons salários não significam bom ensino. Mesmo neste momento, em que foi aprovada uma lei nacional de piso salarial, contestada por vários governantes, inclusive judicialmente, o piso salarial não vem sendo cumprido, ainda que o Supremo Tribunal de Justiça tenha aprovado a constitucionalidade da lei.

Nessa disputa de interesses, mesmo os avanços conseguidos por lei demandam um imenso esforço para a efetivação, por meio de negociações para sua implementação, acordos temporais para cada espaço público, sendo imprescindível as forças sindicais para tal. E o não respeito às conquistas legais gera manifestações públicas, atos, passeatas até e greves da categoria docente, que apesar de todos os desafios da profissão, ainda se expõem nas ruas pela efetivação de conquistas legais que não são realizadas na prática.

Hypolito (2011) cita que está previsto na Lei do Piso Salarial o tempo de preparo e planejamento para as aulas, mas os docentes sofrem os tensionamentos pelas péssimas condições físicas da escola, sem espaço físico e temporal para reuniões, recursos materiais e tecnológicos insuficientes, enquanto que aumentam as demandas burocráticas de preenchimento de registros e documentos comprobatórios de ações realizadas.

O mesmo autor cita:

Outro aspecto é o que se refere aos contratos de trabalho. Cresce o número de contratações temporárias, chegando em algumas redes públicas de ensino a quase cinquenta por cento da categoria. Esses contratos foram permitidos pela Constituição Federal para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias, falecimentos etc., todavia, cada vez mais, configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira. Há inclusive contratações terceirizadas, por meio de pseudo-cooperativas [*sic*], que subcontratam docentes para atender prefeituras. Em muitos lugares, essas contratações sequer respeitam as exigências de formação docente. Os planos de carreira em muitas prefeituras existem somente de forma aparente, prevendo um ou dois níveis de progressão, e como a LDB permite contratações com níveis inferiores à formação superior, muitas administrações locais fazem o que querem para diminuir salários e reduzir a qualificação do quadro docente para poder contratar nos níveis de salário inicial. (HYPOLITO, 2011, p.12).

Esse elemento é uma verdadeira erva daninha pois, além de precarizar as relações de trabalho, diferencia os profissionais que desenvolvem as mesmas funções, gera imenso mal-estar e desunião da categoria pela diferenciação escancarada entre quem é efetivo e está inserido dentro do plano de carreira e quem é substituto, que deveria ser temporário mas, pela ausência de concursos e pelas intencionalidades da gestão, tornam-se ‘substitutos efetivos’ já que ano após ano, voltam para as escolas. Vale destacar que dificilmente uma vaga de efetivo é substituída por outro efetivo. Assim, avançam os índices de contratações.

Retomando as declarações dos entrevistados, somente uma professora apresentou que o coletivo da sua área realizava uma articulação diferente para as formações continuadas, com organização prévia para os encontros e com os consensos coletivos sendo levados para discussão nos dias de reuniões. Os demais não mencionaram nenhum movimento como esse de auto-gestão e organização antecipada.

Por isso infere-se que, no cotidiano docente, as demandas de trabalho estão se sobrepondo ao tempo de reflexão para projetar a formação continuada. Nota-se que esse importante espaço não está sendo aproveitado para estudo das múltiplas questões que impactam no pedagógico e muito menos, sendo organizados com os professores.

Nesse sentido, de acordo com Romanowski (2002, p. 1):

A formação assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para *expert*, de identificação, socialização e aculturação profissional.

E os mais experientes acabam por buscar outras formações paralelas, através de cursos rápidos, profundos, presenciais ou a distância, mas o elemento comum é a fragmentação do coletivo nessa busca. Ou seja, cada professor foca no seu trabalho, nas suas dificuldades e procura formações que supram suas necessidades ou desejos individuais.

Assim, evidencia-se a não articulação dos saberes constituídos por meio do mestrado e doutorado, por parte da RMEF, efetivando o fato de essa formação ser algo riquíssimo e muito significativa para o professor que tem oportunidade de fazê-la, mas que infelizmente, não reverbera para os demais, por falta de estrutura sistemática de organização, tempo e ação estratégica para tal. Logo, como máxima aristotélica, se não ocorre é porque não convém dentro da concepção metodológica da gestão da RMEF, que na prática se distancia do declarado em sua Proposta Curricular.

Ressalta-se que todos os participantes declararam o quanto a formação *stricto sensu* foi transformadora para sua vida profissional, abrindo horizontes reflexivos, por meio da ampliação teórica e de atividades desenvolvidas, alterando significativamente sua prática profissional.

Contudo, os entrevistados fizeram uma reflexão para integrar as pesquisas realizadas junto à formação continuada da RMEF. Evidencia-se, mais uma vez, que essas não estão sendo implementadas ou estudadas minimamente, como referência de constituição de saber. Dessa forma, apesar de todos terem desenvolvido preciosas investigações dentro da área educacional, e muitos tendo como objetos de pesquisa seus desafios educacionais na própria rede, ao final as conclusões de seus estudos tornam-se uma peça solta de um quebra-cabeça, importantíssimas para o todo de um tema, mas sem muito sentido ao ficarem soltas ou restritas apenas ao professor que realizou a formação.

Por isso, ao ler as declarações dos entrevistados a respeito de como potencializar o uso dessas pesquisas e buscando articular todas as ideias apontadas, pôde-se chegar à seguinte síntese/resposta de como vincular os saberes e aprendizados acadêmicos, junto à Secretaria Municipal de Ensino, às unidades educativas e à formação continuada da rede:

- a) planejar o acolhimento, espaço e condições de apresentação das pesquisas realizadas; compartilhar os conhecimentos dos objetos de estudos que foram investigados.
- b) organizar os professores pesquisadores em rede, unidos por proximidade dos temas e objetos de pesquisa;
- c) proporcionar debate e discussão das situações-problema vivenciadas na RMEF, à luz dos conhecimentos acadêmicos constituídos pelos seus próprios pesquisadores.

Vale destacar que essas propostas foram declaradas nas entrevistas, precisamente, por meio das últimas questões do roteiro de entrevista e, aqui, somente foram organizadas em sequência.

Nesse sentido, essa síntese converge com os apontamentos de Nóvoa (1995), quando esse afirma que a profissionalização docente precisa ser organizada de forma coletiva, lendo e estudando a realidade, tendo a universidade como parceira e efetivando o “[...] protagonismo ativo nas diversas fases do processo de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação [...]” (NÓVOA, 1995, p. 30), afim de estabelecer a autonomia participativa e democrática.

Por fim, destaca-se que esse protagonismo defendido aqui não é o citado pelas correntes neoliberais, que responsabiliza o docente por quase tudo, sobrecarrega o profissional

de afazeres e articulações, que o explora e retira dele o constituir de saberes, sobrando apenas o executar tarefairo e sem reflexão. Ao contrário, o defendido é a participação e atuação do professor em todas as etapas da educação: da teoria, da construção de materiais (livros, recursos didáticos, leis), análise, discussão, ação, avaliação do processo e políticas públicas estruturantes socialmente, que proporcionem equidade para os mais vulneráveis e apoio permanente para a construção coletiva.

Assim, considera-se uma grande violação a não participação dos profissionais de educação em qualquer etapa educacional, por desmerecer a complexidade desse campo de conhecimento, por desvalorizar o profissional da área e, principalmente, por minimizar os impactos ocasionados socialmente, quando outros profissionais conduzem o processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade da formação continuada na Educação Básica brasileira, vários aspectos podem ser transformados e o objeto desse estudo, a formação *stricto sensu*, tem potencial para contribuir, argumentar, provar, orientar e propor alternativas ao que está posto.

A dissertação que defendemos– *A Formação Continuada stricto sensu: Mestres e Doutores da Rede Municipal de Florianópolis* – investigou como os conhecimentos dos profissionais, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada reverberam os novos saberes constituídos e conseguiu como resposta direta: tal reverberação se dá pela ampliação do conhecimento individual do professor.

O saber não é material. Não se pode pesar, contar ou medir. E as avaliações, por mais detalhadas que possam ser propostas, não conseguem mensurar o conhecimento total constituído, talvez consigam representar uma parte apenas. Por isso, o conhecimento de como essa formação de mestrado e/ou doutorado contribuiu para a prática efetiva de ensino e aprendizagem é um campo abstrato, mas que se evidencia na forma de ver, entender, agir e fazer docente, demonstrado pelas declarações de flexibilidade, empatia, construção coletiva e busca do saber científico como ponto de partida para a resolução de qualquer entrave, ou seja, variados aspectos que proporcionam base mais segura para ação assertiva.

Além disso, ressalta-se desde a introdução deste trabalho o percurso formativo de aulas, eventos, participação em grupos de estudos e pesquisa, bem como a interação social nesse convívio formativo universitário, mencionados de forma unânime pelos participantes da pesquisa, como importantes elementos para a formação de novos olhares e reflexões.

Ressalta-se que, em tempos de exaltação da formação para a prática, a busca dessa formação *stricto sensu* denota a importância da teoria para o repensar das práticas, para oxigenar ideias e para incentivar o novo. Isso não acontece do dia para a noite, é preciso tempo, espaço, clima, distanciamento e uma mente aberta a novas possibilidades que sustentem esse novo. Realizá-la concomitantemente com atividades profissionais é arriscado para o sucesso de ambas, pois as exigências e demandas, são muito distintas.

Sobre isso, por meio das informações apresentadas pela Gerência de Formação Continuada, foi possível mensurar quantas licenças foram cedidas por ano, conforme apresentado na Tabela 18, em torno de 50, nos últimos dois anos. Tal dado evidencia que as licenças ocorrem de forma contínua no sentido de sem ruptura, mas fragmentadas no sentido de não abranger todos e de não haver articulações dos professores pesquisadores formados com os demais de forma sistêmica ou programada, sobre esses novos saberes constituídos.

Com relação às motivações para escolha por essa formação surgiram elementos implícitos e explícitos. Um dos elementos implícitos mais relevante foi a formação inicial na universidade pública que desenvolve o tripé de ensino, pesquisa e extensão, oportunizando aos seus estudantes chances variadas de formação, participação e repertório para atuação. Assim, quando o profissional é formado nesse espaço, depois de um tempo de afastamento do ambiente acadêmico, sente falta e quer voltar, à procura de respostas para os seus desafios e desejos.

Ademais explicitamente foram declaradas as seguintes motivações para cursar a formação *stricto sensu*: o percurso acadêmico, a reflexão da prática e a carreira. O primeiro está relacionado ao conhecimento prévio dessa formação e contato universitário. O segundo é focado na incessante busca por respostas sobre suas conduções e inquietudes profissionais. E o terceiro refere-se à expansão do repertório, desejo de crescimento das condições materiais com o progresso na carreira e pelos saberes constituídos, como forma de adquirir maior segurança profissional.

Já com relação aos resultados das pesquisas realizadas pelos docentes RMEF, nota-se que, pelos estudos anteriormente apresentados, a Rede está um passo à frente ao expor as investigações no Banco de Dissertações e Teses, e por iniciar recentemente o trabalho com a Rede de Saberes, dando oportunidade para o professor pesquisador apresentar seus estudos. Entretanto, essas oportunidades estão ainda soltas, ou seja, sem articulação coletiva com os demais profissionais, sem a reverberação dos estudos realizados no espaço das formações continuadas da RMEF ou como caminho para resolução das demandas diárias da educação.

Considera-se que, ao não integrar ou articular tais pesquisas, esses estudos tornam-se tesouros no fundo do mar: soltos, desconhecidos por muitos e afogados pelas demandas cotidianas profissionais.

A pouca importância dada à essa formação *stricto sensu* está naturalizada na RMEF, haja visto o momento em que o docente termina sua licença aperfeiçoamento e retorna à escola e não ocorre o acolhimento, recepção ou integração desse que estava ausente da rotina escolar com os demais que estão naquele contexto. A última etapa é de caráter administrativo: entrega da pesquisa impressa, para compor o Banco de Dissertações e Teses. Sugere-se que seja inserido nesse banco um link de acesso, que possibilite ir direto para o resumo da pesquisa, pois atualmente o caminho exige acesso ao *Lattes* de cada professor pesquisador, para que por meio dele os dados da pesquisa sejam acessados, proporcionando condições de pesquisar posteriormente, nas diversas bases de dados (Capes, Universidade, etc.).

Isso não pode ser normalizado ou ignorado. É preciso o impulsionar de reflexões, de questionamentos sobre os processos de humanização e inserção das pessoas profissionais, relembrando primeiramente que, somos pessoas. E, ao nos sentirmos bem, acolhidos e respeitados, tudo fluirá melhor e de forma integrada.

O não falar da pesquisa, o não integrar é uma das formas de aceitação das condições de trabalho precarizado, que embute no subconsciente dos profissionais, uma forma tarefaira, de agir, ativa mecanicamente e repleta de desrespeito consigo e com o todo.

Esse é o caminho que fortalece a exploração, a desumanização e a lógica mercantil nas relações educacionais. Por isso, dentre as proposições para reverter esse cenário, está a articulação da formação *stricto sensu* junto à formação continuada da rede.

Essa articulação pode se efetivar de várias formas, mas aqui defende-se o trabalho e estudo coletivo, com a organização de grupos temáticos e com interesses comuns. Efetiva-se assim, o estudo dos trabalhos já realizados, mas sobretudo o fazer ciência, as técnicas de pesquisa para resolução das situações-problema enfrentadas no cotidiano escolar. É uma ampliação de visão, em que não só se trabalha a ciência historicamente construída, mas também se constrói ciência.

Dessa forma, a universidade e a escola continuariam fazendo suas formações educacionais com um público diferente, mas sem fragmentação do conhecimento. Muito pelo contrário, por meio da integração e inter-relação dos saberes, pois, apesar da relação da Educação Básica e da Universidade ser um sonho antigo, não se almeja a alteração de suas identidades, nem academicizando a escola, muito menos escolarizando a universidade.

Vale lembrar que formar e ser professor é algo complexo. Necessita de estrutura e formação: no antes (garantir a escolha certa pela profissão), durante (formação inicial sólida, diversa e de qualidade) e depois (formação continuada emancipatória e criadora). E em todas etapas, faz-se necessário o acompanhamento das forças políticas, macro e micro, que proporcionarão condições de entender, explicar e ser resistência às forças opressivas, autoritárias e conservadoras.

Apesar de todos os apontamentos, salienta-se que todas as investigações e observações apresentadas só foram feitas devido a essa formação existir e ser compreendida como imprescindível para o corpo docente de qualquer espaço, pelo potencial libertador e transformador que pode e deve gerar.

É preciso estar atento aos entraves da RMEF para organizar esse coletivo de professores pesquisadores, pelos diversos interesses que permeiam esse espaço. Uma das

soluções seria o sindicato tomar para si essa iniciativa, primeiramente de forma piloto e depois, de maneira estratégica junto aos apontamentos que surgirem ao longo do processo.

Pode-se questionar o porquê de os próprios professores pesquisadores não se organizarem sozinhos, de forma autônoma, para estudarem e potencializarem suas pesquisas.

Nesse momento, é possível fazer algumas inferências como os obstáculos de condições de trabalho: jornadas exaustivas, exigência burocrática alta e pouco tempo para a vida pessoal. Outro aspecto a ser considerado é o cultural. Não fomos educados para pensar, agir e nos organizar coletivamente. Somos resultados de uma educação bancária, e repleta da essência do 'eu competitivo' e não colaborativo. Logo, isso requer desprendimento, investimento sem retorno financeiro, pelo menos em primeiro momento, gerando mais uma demanda e não solução, na visão de muitos. Mas poderia ser um pontapé inicial, até para solicitar ou propor algo a esse respeito junto à RMEF.

Assim, ao finalizar esta pesquisa, surge o desafio: como articular as pesquisas já realizadas na RMEF, os professores pesquisadores e a formação continuada desse município?

São inquietudes que serão esclarecidas em outro momento, mas já me instigam a continuar buscando, investigando, estudando, agindo...

Vislumbra-se como muito promissora essa aproximação da escola e da universidade, tendo como intermédio os docentes, por meio da formação continuada *stricto sensu*, com pesquisas importantes para os dois espaços educativos, que agem como onda, transformando e impulsionando os professores pesquisadores a continuar a transformar suas intervenções profissionais.

E ao final desse percurso, concordo com os entrevistados, por notar o quanto foi metamórfico esse período de pausa no trabalho profissional, pela oportunidade integral de voltar a ser aprendiz. Aprendi muito, consegui refazer minha organização interna, aproveitando o que era importante e mais consciente do que preciso me afastar, os vícios profissionais. Se almejamos uma escola diferente, temos que fazer diferente.

E nesse emaranhado de saberes e emoções, finalizo unindo minhas filosofias, tornando-me espírita freiriana marxista, tendo como novo lema para essa próxima etapa de vida o: amai-vos, instrui-vos e uni-vos. Sigamos...rumo à emancipação!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.e-ISSN:2176-4360. DOI:10.31639.
- BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira**. Campinas: Papel Social, 2012. Cap. 2, p. 132-154.
- BARREIROS, Dayse Kelly. **Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica**. 2013 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO NETTO, Ana Maria (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora Cortez, 2002.
- BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. Pereira. **O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da Capes e desafios às associações científicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://bit.ly/2XRbBzS>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 77, de 11 de fevereiro de 1969. Define normas para o credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado. **Documenta**, Brasília, nº 98, p. 128-132, fev. 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação.**Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], nº 30, p. 163-173, set./dez. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2lZ3tDB>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 6.377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://bit.ly/2ESiFt1>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC, 1974.
- BRASIL. Decreto nº 87.814, de 16 de novembro de 1982. Aprova o II Plano Nacional de Pós-Graduação.**Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 21.469-21.471, 18 nov. 1982. Disponível em: <https://bit.ly/2k1zjiq>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27.883, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2vgFK39>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2lFjhvj>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2B3Itzm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2kzO4cG>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 41-42, 29 maio 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2BByG19>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília: Capes, dez. 2010. (Documentos Setoriais, v. II). Disponível em: <https://bit.ly/2shLnxo>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Política e Legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro**. Florianópolis, Lunardelli, 1979.

- CARRARO, Fernando. **Geografia de Santa Catarina, 5º ano**. São Paulo: FTD, 2008.
- CONCEIÇÃO, Eleutério Nicolau da. **Nossa Senhora do Desterro: Os Primeiros Anos**. Florianópolis: do Autor, 2015.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp. 2001.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global. 2007.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre o trabalho, carreira e realização**. São Paulo: Planeta, 2017
- CUNHA, Kátia Silva. **A formação continuada *stricto sensu*: sentidos construídos pelos docentes do Ensino Superior privado face às exigências legais**. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos. Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 201-218, jul./set. 2017a. ISSN 1984-0411. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47470>.
- DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação docente: reflexões acerca do construto. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 772-792, nov. 2017b. ISSN 1982-5765. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300011>.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DIAS, Karina de Araújo. **Formação continuada para diversidade étnico racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- DIAS, Karina de Araújo. **A Formação Continuada dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Florianópolis: Governo e Constituição de Subjetividades Docentes**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- FARIA, Susan. Número de pós-graduandos cresce no Brasil. **Capex**, Brasília, 21 maio 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2IDWGz6>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- FLORIANÓPOLIS. Lei Complementar Municipal nº 63, de 23 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do município de Florianópolis. **Leis Municipais**, [S. l.], 27 jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2JTUWz3>. Acesso em: 20 out. 2018.
- FLORIANÓPOLIS. Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014. Regulamenta o art. 117 da Lei Complementar CMF nº 63 de 2003. **Leis Municipais**, [S. l.], 26 mar. 2014a. Disponível em: <https://bit.ly/2IDnC1W>. Acesso em: 20 out. 2018.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 7, 21 de janeiro de 2014. Estabelece Diretrizes para a Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial na

Rede Municipal de Ensino de Florianópolis durante o ano letivo de 2014, e estabelece outras providências. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, 7 abr. 2014b. Disponível em: <https://bit.ly/3klJp7b>. Acesso em: 20 set. 2019.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis – 2016**. Organizada por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: PMF, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 6, 26 de janeiro de 2016. Normatiza a Jornada de Trabalho dos Servidores do Magistério Público Municipal de Florianópolis, define Diretrizes para a Organização das Atividades Pedagógicas inerentes ao Exercício do cargo e função (Hora Atividade), nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2016, e estabelece outras providências. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**, 3 fev. 2016b. Disponível em: <https://bit.ly/3khrNsS>. Acesso em: 20 set. 2019.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Ensinar, Aprender: Leitura do mundo, leitura da palavra. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 259-268, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3eHecdb>. Acesso em: 20 set. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2lkpqsf>. Acesso em: 20 set. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, abr. 2014. ISSN: 1984-932X. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae255720142823>.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. e-ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://bit.ly/2m5tT6R>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadette A.; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadette; VARGAS, Carlos. Formação de professores em pauta. **YouTube**, Canal Jeduca, [S. l.], jun. 2019. 1 vídeo (70 min.) Color. Disponível: <https://bit.ly/2Ua7kvy>. Acesso em: 20 set. 2019.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2kxNUSY>. Acesso em: 20 jun. 2018.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vida de professores**. 2.ed. Portugal: Porto, 1995, p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/38qQgcU>. Acesso em: 20 set. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Luiz. Trabalho docente e o Novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pbEVn7>. Acesso em: 20 set. 2019.

KARDEC, A. Português. **O livro dos Espíritos**. Tradução de Salvador Gentili. 117. ed. São Paulo: IDE, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho Pedagógico**: da fragmentação à unitariedade possível. In: Aguiar, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002, p. 47-78.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativas, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, mar. 2012. ISSN 1517-9702. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

LINDINO, Terezinha Corrêa. **Pós-graduação e mercado de trabalho**: exigência de formação continuada como qualificação docente. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2005.

LÜDKE, Menga. Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>.

LÜDKE, Menga. Educação e Pesquisa Qualitativa no Brasil. **YouTube**, Geces Grupo de Estudos, [S. l.], 27 ago. 2015. 1 vídeo (39 min.) Color. Disponível em: <https://cutt.ly/CgZTxKs>. Acesso em: 20 set. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **A pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MASSON, Gisele. Requisitos Essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul./set. 2017.ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, [S. l.], v.2, n.2, jan./jul. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O legado da pesquisa qualitativa. **YouTube**, Canal Geces Grupo de Estudos, [S. l.], 27 ago. 2015. 1 vídeo (51 min.) Color. Disponível em: <https://bit.ly/36hyuWV>. Acesso em: 20 set. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA António (org.). Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA António (org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 11- 40.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António *et al.* **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Andrade Oliveira. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://cutt.ly/2gZI9Zx>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. *In*: DOURADO, Luiz; PARO, Vítor (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xama, 2001. p. 105-122.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/36jzZDZ>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v27i66.4093>.

PEREIRA, Mário. **História de Florianópolis para ler e contar**. Florianópolis: Cuca Fresca, 2008.

PINHO, Maria Teresa Buonomo. Considerações Acerca das bases ontológicas do pensamento de Vygotsky: uma leitura marxista do autor. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5. 2011, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão: UFS, 2011. p. 1-16. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <https://cutt.ly/5gZYz3f>. Acesso em: 20 set. 2019.

PONDÉ, Luiz Felipe. A pós-graduação no Brasil. **YouTube**, Canal Luiz Felipe Pondé, [S. l.], 16 fev. 2017. 1 vídeo (5 min.) Color. Disponível em: <https://cutt.ly/hgZYBIA>. Acesso em: 20 set. 2019.

PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. **Professores mestres: a contribuição do Mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

REIS JÚNIOR, João dos. O Papel da Capes e do CNPq após a reforma do Estado brasileiro: Indução de pesquisa e da produção de conhecimento. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO, 3. Curitiba, 2016. **Anais**[...]. Curitiba: PUC, 2015. p. 28933-28946. ISSN 2176-1396.

ROCHA, Francisco Antonio Moreira. **A formação e a permanência de professores mestres e doutores nas escolas públicas estaduais de São Paulo: o programa “Bolsa Mestrado/Doutorado”**. 2012. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/ggZUtnw>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores, 2002.

SECRETARIA de Educação. **Prefeitura de Florianópolis**, Florianópolis, [2019]. Disponível em: <https://bit.ly/2m0mRjz>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. ISSN 1809-5747. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Karol. Rede de Saberes do Polo UAB Florianópolis – Formação Continuada Pública e Gratuita. **Universidade Federal de Santa Catarina**, Florianópolis, 26 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/34zsLvO>. Acesso em: 20 set. 20 mar. 2020.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Acordo Coletivo de Trabalho – Data Base 2015-2016**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2J7SwLz>. Acesso em: 20 set. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Estatuto do Sintrasem com as alterações introduzidas pela Assembleia Geral de 16 de julho de 2020**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35K59nY>. Acesso em: 20 set. 2019.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. A pós-graduação e a formação de professores no contexto institucional brasileiro. *In*: SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EdUFBA, 2010. Cap. 3, p. 41-56. ISBN 978-85-232-1198-1.

SOBRE a SMEF. **Prefeitura de Florianópolis**, Florianópolis, [2019]. Disponível em: <https://bit.ly/2kas1ZY>. Acesso em: 20 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UMA HISTÓRIA de lutas e conquistas. **Sintrasem**, Florianópolis, [2018]. Disponível em: <https://bit.ly/2Hxc2kq>. Acesso em: 20 set. 2018.

VARELA, Abel. **Desenvolvimento e formação superior *stricto sensu*: o caso dos Mestres Egressos da Uniplac**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.

VASCONCELOS, Fernanda Nery de Oliveira. **Contributos da formação *stricto sensu* no processo de construção da identidade profissional docente: o que dizem os alunos do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

VELLOSO, Alessandra Fucolo Baptista. **Formação continuada de professores: um estudo sobre a política de liberação para cursar pós-graduação *stricto sensu* por parte da Prefeitura Municipal de Florianópolis**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Orientadora: Marcia de Souza Hobold

Mestranda: Juliana Priscila Gomes

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PESQUISA

Título da pesquisa: Formação Continuada <i>stricto sensu</i> : Mestres e Doutores que Integram a Rede Municipal de Educação de Florianópolis
Objeto de estudo: Política de Formação <i>stricto sensu</i> para professores da Educação Básica, da RMEF.
Principais referências teóricas: Antônio Nóvoa; Bernadete Gatti; Marli André; Miguel Arroyo; Paulo Freire
Lócus da pesquisa: Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.
INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES Secretaria Municipal de Florianópolis

APORTES METODOLÓGICOS
ABORDAGEM: Qualitativa
COLETA DE DADOS: 1) Entrevista;
TÉCNICA DE ANÁLISE
A análise será realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo, segundo Franco (2018)
QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA Considerando as subjetividades e anseios particulares, como realização pessoal, profissional, repertório pedagógico, melhora na progressão em carreira e outros; Como os mestres e doutores, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento remunerada na RMEF, reverberam os novos saberes constituídos?
OBJETIVO GERAL Conhecer como os mestres e doutores, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada na RMEF, reverberam os novos saberes constituídos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS i.mensurar quantas licenças aperfeiçoamentos são autorizadas anualmente; ii.verificar quais razões o motivaram para fazer o curso <i>stricto sensu</i> ; iii.investigar como a RMEF se interessou pelos resultados dessas pesquisas, pós-licença aperfeiçoamento; iv.identificar como ocorre o retorno ao trabalho dos professores, pós-licença aperfeiçoamento; v.identificar proposições advindas dos docentes entrevistados, pós-licença formação de mestrado e doutorado, quanto ao que poderia ser feito em relação aos resultados de suas pesquisas e a formação continuada da RMEF.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados
<p>Conhecer como os mestres e doutores, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada na RMEF, reverberam os novos saberes constituídos.</p>	<p>Mensurar quantas licenças aperfeiçoamentos são autorizadas anualmente;</p>	<p>Qual o percentual de mestres e doutores no corpo docente total da RMEF, na Educação Básica, em 2019?</p>	<p>Dados públicos no site da prefeitura municipal de Florianópolis; Recursos Humanos da Prefeitura.</p>
	<p>Averiguar quais razões o motivaram para fazer o curso <i>stricto sensu</i>;</p>	<p>Quais razões o motivaram para fazer o curso <i>stricto sensu</i>?</p>	<p>1) Dentro da sua trajetória de vida profissional e pessoal, qual ou quais foram os motivos para fazer este curso? 2) Quais realizações você teve durante o período de constituição da sua pesquisa? a) pessoais; b) profissionais; c) financeiras; d) outras; 3) Quais foram os desafios enfrentados para a realização do mestrado/ doutorado? a) antes. b) durante. 4) Se fosse hoje, você faria mestrado ou doutorado? Pretende continuar pesquisando?</p>

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados
<p>Conhecer como os profissionais efetivos da educação, da RME de Florianópolis, que fazem uso da Licença Aperfeiçoamento Remunerada, para realizar os cursos de mestrado e doutorado, utilizam os novos conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Investigar como a RMEF se interessou pelos resultados dessas pesquisas, pós-licença aperfeiçoamento;</p>	<p>Como foi compartilhado o trabalho de pesquisa realizado?</p>	<p>5) Quais aprendizados você destaca ter constituído, neste percurso formativo de mestrado/ doutorado?</p> <p>6) A pesquisa realizada foi significativa para o seu desenvolvimento profissional? Em que sentido?</p> <p>7) A pesquisa realizada contribuiu para a sua prática de ensino? Como?</p> <p>8) Você teve oportunidade de apresentar sua pesquisa para:</p> <p>a) os participantes que participaram? Como?</p> <p>b) para sua equipe pedagógica? Como?</p> <p>c) para gerência de formação? Como?</p> <p>d) para os seus colegas? Como?</p> <p>e) em algum evento de formação da RMEF? Como?</p> <p>f) fez divulgação por alguma outra mídia? Como?</p>

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Instrumento de coleta de dados
<p>Conhecer como os mestres e doutores, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento Remunerada nesta rede, reverberam os novos saberes constituídos na Educação Básica Municipal.</p>	<p>Identificar como ocorre o retorno ao trabalho dos professores, pós-licença aperfeiçoamento;</p>	<p>Como ocorreu o retorno ao trabalho?</p>	<p>9) Qual/Quais os maiores desafios que enfrentou e/ou enfrenta, no seu retorno, pós-licença?</p>
	<p>Identificar proposições advindas dos docentes entrevistados, pós-licença formação de mestrado e doutorado, quanto ao que poderia ser feito em relação aos resultados de suas pesquisas e à formação continuada da RMEF.</p>	<p>A partir da formação, que proposições o pesquisador traria para rede municipal, em relação à política de formação continuada?</p>	<p>10) Como você avalia a licença aperfeiçoamento da RMEF? 11) Em que sua pesquisa pode contribuir para a formação continuada da RMEF? 12) Você tem alguma sugestão para a articulação destes saberes e aprendizados acadêmicos, junto à Secretaria Municipal de Ensino, as unidades educativas e a formação continuada da rede? 13) Você tem algum apontamento, relato ou informação sobre essa temática, que não foi questionado e deseja deixar registrado?</p>

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista - Semiestruturada
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE
CEP 88010-970 – *Campus* Universitário - Florianópolis - SC - Brasil
Fone: (48) 3721 2251 -Fax: (48) 3721 8638
www.ppge.ufsc.br - ppge@contato.ufsc.br

EIXO 1: PERFIL DO PARTICIPANTE**1. Idade:**

- a) 20 a 29 anos
- b) 30 a 39 anos
- c) 40 a 49 anos
- d) 50 a 59 anos
- e) 60 anos ou mais

2. Estado civil:

- a) Solteira (o)
- b) Casada (o)
- c) Vive em união estável
- d) Separada (o) / Divorciada (o)
- e) Viúva (o)

3. Tem filhos?

- a) Não
- b) Sim. Quantos?_____.

4. Em 2019, você leciona para:

- a) Educação Infantil
- b) Fundamental I
- b) Fundamental II

5. Assinale o seu curso superior e a modalidade

- a) Pedagogia
- b) Licenciatura . Qual? _____
- c) Outros. Qual? _____
- Presencial Semipresencial EaD

6. Você cursou pós-graduação *stricto sensu*?

- a) Mestrado . Qual o tema?

- b) Doutorado . Qual o tema?

7. No momento, está cursando:

- a) Especialização
- b) Mestrado
- c) Doutorado
- d) Nenhuma das alternativas

8. Qual o ano de conclusão da sua última formação *stricto* ou *latu senso*? Em quê? _____**9. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Educação, de Florianópolis?**

- a) De 3 a 6 anos
- b) De 7 a 25 anos
- c) De 25 a 35 anos
- d) De 35 a 40 anos

10. Você sempre trabalhou no mesmo segmento educacional ou já desempenhou outras atividades na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

**EIXO 2: VOCÊ, SUA PROFISSÃO E SUA FORMAÇÃO
VOCÊ E A SUA PROFISSÃO**

- 1- Dentro da sua trajetória de vida profissional e pessoal, qual ou quais foram os motivos para fazer este curso?
- 2- Quais realizações você teve durante o período de constituição da sua pesquisa?
 - a) Pessoais, _____
 - b) Profissionais, _____
 - c) Financeiras, _____
 - d) Outras, _____
- 3- Quais foram os desafios enfrentados para a realização do mestrado/doutorado?
 - c) Antes: _____
 - d) Durante: _____
- 4- Se fosse hoje, você faria mestrado ou doutorado? Pretende continuar pesquisando? Por quê?
- 5- Quais aprendizados você destaca ter constituído, neste percurso formativo de mestrado/doutorado?
- 6- A pesquisa realizada foi significativa para o seu desenvolvimento profissional? Em que sentido?
- 7- A pesquisa realizada contribuiu para a sua prática de ensino? Como?
- 8- Você teve oportunidade de apresentar sua pesquisa para:
 - a) Os participantes que participaram? Como? _____
 - b) Para sua equipe pedagógica? Como? _____
 - c) Para gerência de formação? Como? _____
 - d) Para os seus colegas? Como? _____
 - e) Em algum evento de formação da RMEF? Como? _____
 - f) Fez divulgação por alguma outra mídia? Como? _____
- 9- Qual/Quais os maiores desafios que enfrentou e/ou enfrentano seu retorno, pós-licença?
- 10- Como você avalia a licença aperfeiçoamento da RMEF?
- 11- Em que sua pesquisa pode contribuir para a formação continuada da RMEF?

- 12- Você tem alguma sugestão para a articulação destes saberes e aprendizados acadêmicos, junto à Secretaria Municipal de Ensino, as unidades educativas e à formação continuada da rede?
- 13- Você tem algum apontamento, relato ou informação sobre essa temática, sobre as quais não foi questionado e deseja deixar registrado?

Agradeço a colaboração!

APÊNDICE C – CARTA-CONVITE AOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA**Prezado (a) Professor(a):**

Convidamos você a participar, como voluntário (a) anônimo (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Juliana Priscila Gomes, vinculado à linha de pesquisa ‘Sujeitos, Processos Educativos e Docência’, do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

A presente investigação tem como objetivo central ‘conhecer como os mestres e doutores, que obtiveram a Licença Aperfeiçoamento da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis reverberam os conhecimentos adquiridos’ na Educação Básica.

Sugerimos que façamos a coleta de dados, ou seja, a entrevista, na semana de convocação de Formação, no Centro de Formações na Rua Ferreira Lima, 82 – Centro de Florianópolis. Caso não seja, possível, podemos combinar o melhor local e horário.

Desde já agradecemos por disponibilizar seu precioso tempo para responder esta entrevista e ressaltamos que sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa. Disponibilizo meus contatos para sinalização de aceite e quaisquer esclarecimentos: e-mail-juprigo@gmail.com e telefone (48) 984512256.

Atenciosamente,

Juliana Priscila Gomes.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Desde 1996 foi criada pelo Conselho Nacional de Saúde, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que estabelece a regulamentação sobre a proteção aos seres humanos envolvidos em pesquisa. Atualmente em vigor estão as Resoluções 466/12 e 510/16 de abrangência nacional, que determina que toda pesquisa desse perfil, deve ser apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Esse é um colegiado interdisciplinar e independente, presente nas instituições que realizam pesquisas (Universidades, por exemplo), criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, para a qualidade das investigações e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento social da comunidade.

Assim, em respeito às resoluções supracitadas, para documentar a participação voluntária de seres humanos, é obrigatório o TCLE, isto é, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que ao ser assinado, autoriza o pesquisador a realizar a investigação e estudo científico, detalhado no projeto previamente entregue ao CEP.

O presente TCLE tem como funções o esclarecimento e a proteção do participante da pesquisa, assim como também, do pesquisador que por este meio manifesta seu respeito à ética no desenvolvimento do trabalho.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, sobre aporte legal e possíveis dúvidas, caso você aceite fazer parte do estudo, é imprescindível sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. **Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável, ou seja, será entregue uma cópia deste documento ao participante. E todas as vias serão rubricadas, legitimando ciência do lido.**

Por isso, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela **mestranda Juliana Priscila Gomes**, vinculada à linha de

Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência do Programa do Pós-Graduação PPGE - UFSC. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista, serão fundamentais para a elaboração da dissertação *Mestres e Doutores da Rede Municipal de Florianópolis (2003-2016)*, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Márcia de Souza Hobold.

O objetivo da pesquisa é conhecer como os profissionais efetivos da educação, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, que fazem uso da Licença Aperfeiçoamento Remunerada, para realizar os cursos de mestrado e doutorado, utilizam os novos conhecimentos adquiridos, com a finalidade de ampliar esses saberes e potencializar o uso. Terá como metodologia a abordagem qualitativa, usando o instrumento da entrevista.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às questões feitas na entrevista. Sendo registradas por escrito ou por gravação de áudio, a depender da autorização prévia. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade seguirá, com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal e todos os cuidados serão realizados em prol deste. Caso seja do seu interesse, mencione à pesquisadora e terá acesso aos resultados do estudo e poderá também, declarar que não deseja anonimato. Vale ressaltar que a pesquisa ficará disponível na Universidade Federal de Santa Catarina e no site da Secretaria de Educação Municipal de Florianópolis, no link de formação continuada.

Em comprometimento às resoluções: CNS 466/12 e 510/16, a sua contribuição nesta pesquisa é opcional, voluntária, sem qualquer finalidade lucrativa e representa riscos ou desconfortos mínimos, como atenção mediante o contato, compromisso com o agendamento do encontro para realização da entrevista, deslocamento, reflexão sobre a sua trajetória de pesquisador (a), doação de tempo para a entrevista, dúvidas sobre como responder para expressar exatamente o que deseja, fadiga ou algum receio de contribuir para o desdobramento das posteriores pesquisas.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Inclusive este documento possibilita amparo legal como garantia de indenização, caso ocorra algum dano, devidamente comprovado da pesquisa, seja ele material ou imaterial, para sua pessoa, de acordo com a legislação vigente.

A sua participação é de suma importância para o cumprimento do objetivo desta investigação e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo dos Sujeitos, Processos Educativos e Docência do PPGE da UFSC e para RME de Florianópolis.

Após a realização da pesquisa, as informações coletadas ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, sendo descartados após esse prazo. E serão usadas apenas para esta investigação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Vale ressaltar que, caso haja alguma despesa advinda da participação desta pesquisa, poderá ser solicitado o ressarcimento. É garantido ainda a você, receber todo o acompanhamento e assistência necessários ao longo da pesquisa, bem como esclarecimento de dúvidas antes, durante e depois da entrevista; orientações sobre cada etapa que está sendo realizada; possíveis resultados, algum acontecimento eventual que justifique a não continuação deste estudo, dentre outros. Você pode entrar em contato quando desejar e é da responsabilidade da pesquisadora, encaminhar, acompanhar e tratar qualquer situação que possa ser gerada a partir da presente pesquisa.

Em caso de dúvida, você poderá procurar:

- A pesquisadora responsável: Juliana Priscila Gomes;
Telefone (48) 984512256
E-mail: juprigo@gmail.com
Endereço: Rodovia João Gualberto Soares, 6731.
Bairro Rio Vermelho. Florianópolis. Santa Catarina – CEP: 88060-000

- A professora orientadora dessa pesquisa: Márcia de Souza Hobold.
Telefone (48) 3721-2251
E-mail: mhobold@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação –
Programa de Pós-Graduação em Educação
Endereço: Universidade de Santa Catarina – UFSC
Rua Engenheiro Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n – Trindade,
Florianópolis – SC, CEP 88040-900. CED – Bloco D.

- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPSH – Reitoria II,
Telefone (48) 3721-6094
E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br
Endereço: Universidade de Santa Catarina – UFSC, Rua Desembargador Vitor Lima,
nº 222, 4º Andar, sala 401. Trindade- Florianópolis – SC – CEP 88040-400.

CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA TRANSCRITA

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa *Mestres e Doutores da Rede Municipal de Florianópolis*, descrita acima, por meio de entrevista, sendo transcritas as respostas.

CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA COM GRAVAÇÃO DE ÁUDIO

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa *Mestres e Doutores da Rede Municipal de Florianópolis*, por meio de entrevista com gravação de áudio, das respostas.

Florianópolis, ____ de ____ de ____.

Participante

Juliana Priscila Gomes
Pesquisadora responsável

APÊNDICE E - A CIDADE E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

“Um pedacinho de terra, perdido no mar!
num pedacinho de terra, beleza sem par!”
(*Rancho de Amor à Ilha* - Hino Municipal de Florianópolis)

O contexto em que se configura o objeto desta pesquisa é precedente para compreensão das especificidades que envolvem os participantes e conseqüentemente, para resultados desta investigação.

Retratada com maestria em seu hino: Rancho de Amor a Ilha, Florianópolis está situada no sul brasileiro e é a cidade capital do estado de Santa Catarina, diferenciando-se da maioria das capitais nacionais por ser uma ilha e por apresentar uma beleza natural ímpar, com praias, lagoas, dunas e mata atlântica preservada, ao longo dos seus 675,4km² de extensão. Uma parte da cidade adentra o continente e por isso existem três pontes: Hercílio Luz (cartão de visita e verdadeira obra de arte, sendo restaurada), Colombo Machado Salles e Pedro Ivo Campos, segundo Carraro (2008).

Em sua história, Florianópolis registra que os primeiros habitantes foram os índios da nação tupi-guarani, por volta de 1400. Consta que esses eram acolhedores e muito receptivos aos visitantes europeus, que em sua maioria aportavam na Ilha para descansar, consertar os navios e reabastecer as embarcações.

Essa relação amistosa mudou quando no período de colonização do Brasil, começou a escravidão de índios e negros, fato esse que dizimou quase por completo a população nativa do século XVI. Porém, muitos registros históricos destacam apenas o período de povoação realizado por Dias Velho, suprimindo a existência de outros moradores nesse local.

Segundo Pereira (2008, p. 21):

A povoação da ilha começou quando um agricultor da Capitania de São Vicente, chamado Francisco Dias Velho, chegou com a família. Com ele vieram dois padres jesuítas, um empregado chamado José Tinoco, seus dois filhos, e um grupo de índios. Isso por volta de 1650.

Segundo o autor, passados poucos anos, Dias Velho reivindicou a propriedade de terras na ilha, alegando ter cuidado e feito melhorias nela. Inclusive destacava a capela em devoção à Nossa Senhora do Desterro, primeiro nome oficial dado à cidade.

A região ocupada pela família de Dias Velho é o atual centro histórico municipal. Precisamente, sua casa estava situada na atual Praça XV, tendo uma grande cruz onde hoje é a

catedral e estando próxima do mar, para facilitar sustentos com a pesca e o comércio com os navios que aportavam.

Nesse período do século XVII, Nossa Senhora do Desterro era um povoado com cerca de 400 pessoas, entre adultos e crianças, que construíram suas casinhas ao redor da cruz central. Segundo Conceição (2015), produziam telhas, cal de conchas, pranchas de madeira e outros elementos necessários para a nova colônia. Sobreviviam do que o mar proporcionava, das árvores frutíferas que existiam, bem como da cana-de-açúcar, além da cultura de mandioca, milho, feijão e fumo.

Conceição (2015, p. 8), afirma:

Certo dia, Francisco Dias Velho capturou corsários que aportaram na ilha, enviando-os para Santos, retendo para si a carga de prata confiscada. No ano seguinte, um navio corsário ataca a povoação. Dias Velho e seus agregados resistem, refugiando-se na igreja. Os corsários matam Dias Velho, apoderam-se da prata e fogem. Os filhos do fundador acabam por mudar-se para São Paulo e por algumas décadas a ilha fica semideserta, com escassos moradores.

A respeito disso, Conceição (2015) aponta que a morte de Dias Velho aconteceu ao final do ano de 1687, sendo muito lamentada pelos moradores e familiares, devido à sua bravura e sua liderança desbravadora.

Apesar dos escassos moradores que ficaram aqui, havia o reconhecimento desta região e o seu pertencimento à colônia portuguesa. Assim, segundo Do Vale Pereira (2002), em 1690 começaram a chegar famílias de São Francisco do Sul, Paranaguá, Cananéia, Santos e São Vidente.

O autor também afirma que Manoel Manso de Avelar, um português nascido em Lisboa, que se casou com uma moça de São Francisco do Sul, era autoritário, violento e logo assumiu a liderança do povoado, que contava com vinte e sete casas, em 1719.

Diante do crescimento populacional lento e o interesse declarado pela Espanha, pelo território, a coroa portuguesa temia perder o povoado para o seu inimigo. Por isso, tratou de tomar algumas medidas. Segundo Conceição (2015), em 23 de março de 1726 o povoado foi elevado à vila. Depois Dom João V decidiu criar um governo na capitania de Santa Catarina e por último pediu ajuda do governo real, sediado em Portugal, para povoar a região.

O brigadeiro José da Silva Paes, vindo do Rio de Janeiro, foi o primeiro governador e providenciou a construção de fortalezas em cada região da ilha, tendo como intuito a demarcação, vigília e povoação dos espaços que estavam em sua responsabilidade. De acordo com Do Vale Pereira (2002), tal fato aconteceu em 1739.

Contudo, Paes Silva não se sentia seguro pela quantidade de pessoas que aqui habitavam e passou a fazer relatórios para o governo real, sediado em Lisboa, pedindo auxílio. Segundo Pereira (2015, p. 33), a sede lusa passou a enviar habitantes para o Brasil.

As primeiras famílias açorianas desembarcaram na ilha no dia 6 de janeiro de 1748. Eram quatrocentos, os primeiros dos seis mil açorianos que se fixaram em Santa Catarina entre 1748 e 1756. Também havia entre eles alguns colonos originários da Ilha da Madeira.

Os nativos açorianos que vieram morar na Nossa Senhora do Desterro receberam da coroa portuguesa “[...] um quarto de légua (1650 metros), em quadro, mantimentos, sementes, armas, ferramentas agrícolas, duas vacas e uma égua” (PEREIRA, 2015, p. 36). Aos poucos foram espalhados pelas freguesias de: Nossa Senhora da Conceição da Lagoa, na ilha, São Miguel da Terra Firme e de Nossa Senhora do Rosário da Enseada de Brito no continente. Açorianos que chegaram depois da primeira remessa, habitaram as então freguesias: Santo Antônio de Lisboa, Ribeirão da Ilha, Trindade, Ratonas, Canasvieiras, Rio Tavares e Rio Vermelho.

Mesmo após estas medidas, invasores espanhóis conseguiram tomar posse de Nossa Senhora do Desterro, pois chegaram em um número muito maior e não encontraram resistência suficiente. O território ficou sob o comando da Espanha por um pouco mais de um ano (de fevereiro de 1777 até junho de 1778) e só voltou a ser território português após o Tratado de Santo Ildefonso, quando Portugal recuperou a terra e cedeu outras a nação hispânica. (PEREIRA, 2015, p. 41).

Considerando que tudo naquela época era vagaroso, pelas condições e distâncias, o próximo século quase que inteiro foi de calma, sem grandes conflitos.

Segundo Cabral (1979), o final do século XIX foi de grandes acontecimentos e instabilidades nacionais. Destacam-se a Abolição da Escravatura (1888), a Proclamação da República (1889) e um cenário de muitas revoltas sociais, impactando na saída do primeiro Presidente da República do poder, Marechal Deodoro da Fonseca e na posse do vice Floriano Peixoto, também militar.

Esse presidente enfrentou várias revoltas populares e, como estava à frente das forças armadas, conseguiu resistir e reconquistar a ordem republicana que desejava, mesmo dizimando muitos inocentes. Porém, a ordem era colocada acima de tudo, e muitos o admiraram e apoiavam por tais ações. Por isso, em 1894, o governador de Santa Catarina Hercílio Luz promulgou a lei que trocou o nome da cidade, Nossa Senhora do Desterro, para Florianópolis, em homenagem a essa liderança (PEREIRA, 2015).

A história de constituição da Ilha de Santa Catarina se entrelaça com a história do Brasil em vários períodos, pelas características de desrespeito à população local, escravidão, violência armada e abusos de força com respaldo político de dirigentes.

Já a colonização açoriana destoa das demais regiões do estado, por ter ocorrido apenas nesta região. Tal fato justifica na atualidade, as heranças folclóricas e culturais deste povo, representadas pelas lendas, benzeduras, arquiteturas e crenças religiosas, manifestadas com frequência.

Segundo Pereira (2015), no início do século XX a cidade estava repleta de obras e organizações estruturais, como a implantação dos primeiros serviços de abastecimento de água (1906) e esgoto sanitário (1906-1913). E em 1926 foi inaugurada a ponte Hercílio Luz, que possibilitou a ligação entre a ilha e o continente, ampliando o desenvolvimento econômico e social da cidade.

Entretanto, após o desenvolvimento nacional do transporte ferroviário e rodoviário em meados de 1930, a cidade voltou a ficar isolada e sua economia passou a depender quase que exclusivamente da administração pública e do comércio.

De acordo com Pereira (2015, p. 51):

No final dos anos 50 e início dos 60, a implantação da Universidade Feral de Santa Catarina e a instalação de sedes de diversas empresas estatais acarretaram novas mudanças, atraindo para a capital muita gente do interior e de outros estados. A abertura da BR-101, ligando Santa Catarina ao resto do país, foi decisiva para dar a Florianópolis sua atual paisagem urbana e populacional.

Essas transformações propiciaram a realização do aterro no centro da cidade, a construção das novas pontes (Colombo Salles e a Pedro Ivo) e a descoberta do turismo como ramo econômico.

Carraro (2008) aponta que, atualmente, Florianópolis é destaque no cenário nacional pela qualidade de vida que proporciona aos seus habitantes, sendo uma das capitais mais visitadas no Brasil.

De acordo com os dados do IBGE. em 2018, a população estimada é de 492.977 pessoas, com densidade demográfica de 623,68 hab./km², segundo censo de 2010.

O IBGE também apresenta que o salário médio mensal é de 4,7 salários mínimos, com uma economia centrada no comércio, no turismo e alguns ramos empresariais. Na educação, a taxa de escolarização de 98,4%, para pessoas na faixa etária de 6 a 14 anos.

ANEXO A – BANCO DE DADOS DO PROFESSOR FORMADOR – CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES

		DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
BANCO DE DADOS DE PROFESSOR FORMADOR – CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES			
Identificação do Professor Formador:			
1.	ADRIANA MAY DE AGUIAR	Titulação: Mestre em Ensino da História Temática: Ensino de História Afro-brasileira. Memória. História Oral Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4737995U6	
2.	ADRIANE CARMEM BIONDO	Titulação: Mestre em Ciências da Educação Temática: Educação; Linguagem; Alfabetização Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4255917P1	
3.	ADRIANO DE OLIVEIRA	Titulação: Doutor em Educação Temática: Articulação do Projeto Político Pedagógico; Educação Científica Políticas para Educação Básica; Colegiado de Classe Gestão escolar; Conselho Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/8384979053841012	
4.	ALDARLEI ADERBAL DA ROSA	Titulação: Mestre em Educação Temática: Tecnologia e educação Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/3256116102980930	
5.	ALINE CRUZ	Titulação: Mestre em Gestão da Informação Temática: Gestão de documentos Vínculo: Currículo: http://lattes.cnpq.br/6293434034909310	
6.	ALINE SILVA ZILLI	Titulação: Mestre em Educação Temática: Ensino de Língua Portuguesa; Educação; Comunicação; Tecnologia; Educação sexual Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4735494J0	
7.	ALINY PEREIRA DA SILVA	Titulação: Mestre em Ciências do Movimento Humano Temática: Desenvolvimento motor na infância; Avaliação e intervenção motora na infância; Avaliação antropométrica na infância. Vínculo: Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne Currículo: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4839475J4	
8.	ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO	Titulação: Doutor em Educação Temática: Educação Infantil Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/1255764205897401	

9. AMANDA VILAMOSKI SEVERINO

Titulação: Mestre em Gestão de Unidades de Informação do Centro de Ciências Humanas e da Educação.

Temática: Desenvolvimento de Coleções. Biblioteca Escolar. Bibliotecário.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0049820822595734>

10. ANA ESTER CORREIA MADEIRA

Titulação: Mestre em Música

Temática: Educação, Educação Musical, Formação de Professores, Prática Docente, Ensino Fundamental, Aula de Música

Vínculo: Professora de música no Colégio Jardim Anchieta

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1464422527899676>

11. ANA FLÁVIA BACKES

Titulação: Mestre em Educação Física

Temática: Pedagogia do Esporte e da Educação Física; Formação Profissional; Jogos e Brincadeiras

Vínculo: Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4337822H5>

12. ANA KELLY BORBA DA SILVA BRUSTOLIN

Titulação: Mestre em Linguística

Temática: Redação Passo a Passo; O Português e o Mercado de Trabalho: Redação Oficial e o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa; Lingüística Aplicada; Gêneros do Discurso e O Português na Sala de Aula

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6815269231999996>

13. ANA MARIA ALVES DE SOUZA

Titulação: Mestre em Antropologia Social e Mestre em Literatura

Professor Formador

Temática: Mulheres Surfistas do Universo da Barra da Lagoa e da Praia Mole; Análise de Diferentes Biografias, Referente à Artista Plástica Mexicana, Frida Kahlo

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6570125677501769>

14. ANA REGINA FERREIRA DE BARCELOS

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Projeto Político Pedagógico, Supervisão Escolar, Educação Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9411896094143977>

15. ANDERSON CARLOS SANTOS DE ABREU

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Epistemologia; Concepção de Conhecimento; Currículo

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0500724278214390>

16. ANDRÉ JUSTINO DOS SANTOS COSTA

Titulação: Mestre em Educação Física

Temática: Relação Creche Família; Currículo as relações sociais e culturais desafiam para a complexidade que é traduzir esta diversidade social e reconhecer as diferentes formas de configuração familiar

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0227563913591430>

17. ANDRÉ DO PRADO FELIPPE

Titulação: Mestre em Linguística

Temática: Alfabetização; Letramento; Psicolinguística e temáticas afins: Memória de Trabalho; Consciência Fonológica; Dificuldades Encontradas na Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6368706555962062>

18. ANDRÉIA DO CARMO

Titulação: Mestre em Educação
Temática: Documentação pedagógica; NAPs; Avaliação educacional.
Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/70695530341811>

19. ANNE MARIE TRIBESS ONESTI

Titulação: Mestre em Ciências do Movimento Humano
Temática: Educação Inclusiva
Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3392362853554383>

20. ARTUR GOMES DE SOUZA

Titulação: Mestre em Educação
Temática: Formas de contratação docente, política educacional e formação docente.
Vínculo:
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2161070430741051>

21. BIANCA NASCIMENTO DE SOUZA

Titulação: Mestre Profissional em Métodos de Gestão e Avaliação
Temática: Fatores associados ao desempenho escolar. Avaliação em larga escala. Efeito Escola. Efeito Município.
Modelo de regressão multinível
Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6047846248165414>

22. CARMEN LÚCIA NUNES VIEIRA

Titulação: Doutora em Educação
Temática: Experiências Corporais e Processos de Formação; Formação de Professores; Memórias; Narrativas, História da Educação; Educação Física e infância; Sociologia e Antropologia do Esporte; Educação Física Escolar; Práticas pedagógicas de Educação Física
Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2586682957859413>

23. CÁSSIA CILENE DE ALMEIDA CHALÁ MACHADO

Titulação: Mestre em Educação
Temática: Educação de Jovens e Adultos; Estudantes idosos
Vínculo: Colégio de Aplicação/UFSC
Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4276201U8>

24. CÍNTIA CARDOSO

Titulação: Mestre em Educação
Temática: Educação das Relações Étnico Raciais, Infâncias e Desigualdades, Sociologia da Infância, Branquitude, História e Cultura Africana e Afro-brasileira
Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0151885260118640>

25. CHAMES MARIA STALLVIERRI GARIBA

Titulação: Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento
Temática: Dança; Coreografia; Educação Física
Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3773066386780516>

26. CLÁUDIA DA SILVA

Titulação: Mestre em Ciências da Educação

Temática: Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualiza_cv.do?id=K4236971A1

27. CLAUDIA DE SOUZA DA NATIVIDADE VIEIRA

Titulação: Mestre em Literatura

Temática: Literatura e cinema

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7934598784387495>

28. CLAUDIO ROBERTO ANTUNES SCHERER JÚNIOR

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Saberes docentes; Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa como Princípio Educativo; Cultura Escola

Vínculo: Motorista- FCEE, Tutor EAD -IFSC

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9276767112709279>

29. CRISTIANE DE CASTRO RAMOS ABUD

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Qualidade da Prática Pedagógica; Reflexão sobre a Profissão

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0252434222538064>

30. CRISTIANE JANUARIO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Inserção, relação creche-família, acolhida, cuidado, condições potências de experiência.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5409026881696615>

31. CRISTIANE ROSSATO

Titulação: Mestre Profissional em Letras

Temática: Leitura e produção de textos

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4957840003475217>

32. CRISTIANI DE FRANÇA

Titulação: Mestre em Ciência do Movimento Humano

Temática: Atividade Física para Pessoas com Deficiência; Educação Física Inclusiva; Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Regular

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0695859212765007>

33. CRISTINA CARDOSO RODRIGUES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Brincadeiras na Educação Infantil; Currículo na Educação Infantil; Educar e Cuidar; Trabalho com Projetos

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7276602687313383>

34. DAIANA LUDVIG

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Documento curricular para educação infantil

Vínculo: Pesquisadora

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2582127524160959>

35. DANIEL GODINHO BERGER

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Jovens, juventudes e territórios; Os jovens da estatística de distorção idade/série ou ano; Jovens da EJA; Práticas pedagógicas em geografia nas séries iniciais.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1618551921086609>

36. DANIELA FERNANDA SBRAVATI

Titulação: Doutora em História

Temática: Trabalho doméstico; Escravidão; Império; Gênero; Ensino de história

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4705742J7>

37. DANIELA GUSE WEBER

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica

Temática: Metodologias de Ensino das Séries Iniciais

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8230903U4>

38. DÉBORA VANUSA BRANDALISE MACHADO

Titulação: Mestra em Educação

Temática: Sociologia e História da Educação; Educação Física; Cotidiano escolar

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4322982A6>

39. DEISI CORD

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Anos iniciais; Informática educativa; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores nas modalidades presencial e a distância

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4093440617073291>

40. DIANE SCHLIECK

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Teoria Ator-Rede. Aprendizagem escola e o uso das Tecnologias Digitais. Neurociência e Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0149819261593866>

41. DINORÁ MEINICKE

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Educação para Inteira do SER, Autoformação de Professores, Inteligência Espiritual, Formação na perspectiva de uma Educação para Inteira do SER

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4922137755945957>

42. EDUARDA SOUZA GAUDIO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação das Relações Étnico-raciais na Infância.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3306448338666208>

43. ELAINE CRISTINA PAMPLONA SEIFFERT

Titulação: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

Temática: Educação inclusiva e Educação Ambiental

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2131692968177752>

44. ELAINE DE PAULA

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Parte do Trabalho Profissional

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4717922155994946>

45. ELIANDRA MORAES PIRES

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica

Temática: Alfabetização Matemática; Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; A Matemática e a Educação Infantil; Matemática na Alfabetização de Jovens e Adultos

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3716009505913278>

46. ÉRICA DE OLIVEIRA GONÇALVES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Formar docentes para a emancipação, conhecimento e competências no âmbito educacional, nas áreas: temática indígena e afro-brasileira; natureza e astronomia; sexualidade e gênero; tecnologias digitais de informação e comunicação

Vínculo: Mestrado Acadêmico em Educação na UDESC - Bolsista FAPESC/CAPES

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0227563913591430>

47. FABIANA DUARTE

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Docência com bebês, Educação e Infância

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2906420805135421>

48. FABIANA GRASSI MAYCA

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação Especial; Inclusão e Arte

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1520675505237297>

49. FABIO TOMAZ ALVEZ

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Avaliação; Planejamento; Registro; Gestão Educacional; Projeto Político Pedagógico; Ação da Supervisão Escolar e ou Coordenação Pedagógica

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/840864859615400>

50. FATIMA BERRETTA ROSAL

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação Inclusiva; Gestão escolar, Currículo; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5553671331710610>

51. FERNANDA CARGNIN GONÇALVES

Titulação: Mestre em Linguística

Temática: Alfabetização; Letramento; Ensino da Língua Materna

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1669150952219839>

52. FERNANDA CLÁUDIA LUCKMANN DA SILVA

Titulação: Mestre em Gestão de Unidades de Informação

Temática: Estratégia e Qualidade em Sistemas de Informação; Educação; Direção Escolar

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4796355J6>

53. FERNANDA BEATRIZ FERREIRA DE MACEDO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Crimes Virtuais; Segurança na internet; Navegação segura

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4416171H9>

54. FLAVIANA CRISTINA MENEGUELLE

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Matemática e Novas Tecnologias; Troca de Experiências Concretas

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9573524632031569>

55. FRANCIANI BECKER ROLOFF

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica e Doutora em Educação

Temática: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Contextualização do Ensino

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8323898764189628>

56. GABRIELA ALBANÁS COUTO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação de Jovens e Adultos, Educação não Formal, Educação Ambiental e para a Sustentabilidade e Ecopedagogia, Educação para a Cidadania e a Participação Social, Exercício da Cidadania Desde a Infância

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9918967454987628>

57. GABRIELA VARGAS RODRIGUES

Titulação: Mestre em Arquitetura e Urbanismo

Temática: Arquitetura Escolar

Vínculo: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7454250458008970>

58. GILBERTO ANDRÉ BORGES

Titulação: Mestre em Música

Temática: Educação Musical; Tecnologias da Informação e Comunicação; Canto Coral; Música e Tecnologia

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4247005413836427>

59. Janete GISELLE ARAÚJO E SILVA DE MEDEIROS

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Recursos Didáticos Digitais, Aplicativos na Educação Básica, Oficinas de jogos digitais e não-digitais

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9368922738776542>

60. GISELLE SILVA MACHADO DE VASCONCELOS

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Infância e Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0555655877414372>

61. GUILHERME MARTINS

Titulação: Mestre Profissional em Gestão de Unidades de Informação

Temática: Biblioteca escolar; Gênero; Sexualidade; Bibliotecário escolar

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1639131000205690>

62. HELENA SCHOEPF

Titulação: Mestre em Literatura

Temática: Literatura brasileira contemporânea

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1835253946688794>

63. HELEN FISCHER GUNTHER

Titulação: Mestre em Administração e Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento
 Temática: Administração; Implementação da estratégia; Gestão de pessoas; Liderança
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4758880H3>

64. HELIETE SCHUTZ MILLACK

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Educação; Formação de Educadores; Mediação de Leitura literária; Políticas Públicas de Leitura
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9501702890467891>

65. HELOÍSA DOS SANTOS SIMON

Titulação: Mestre em Educação Física
 Temática: Educação Física na Educação Infantil, Educação de Bebês (0 - 3 ANOS)
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis.
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9409505892000034>

66. JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Cuidado; Violência; Educação Infantil
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2013198958893121>

67. JAQUELINE MARIA COELHO MACIEL

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Práticas de letramento; Currículo na Educação Infantil
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0420715398440115>

68. JANAIR MEZZARI

Titulação: Mestre em Ciências da Educação
 Temática: Educação; Educação Física; Saúde
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8652843P7>

69. JANETE LOPES MONTEIRO

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Educação Especial Inclusiva; Mediação Pedagógica
 Vínculo: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9287967744228186>

70. JOÃO DIMAS NAZÁRIO

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Políticas Públicas de acesso a Educação Infantil
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4726341769043457>

71. JOÃO DIMAS NAZÁRIO

Titulação: Doutor em Educação
 Temática: Representações de criança
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4726341769043457>

72. JOSÉ CAETANO DA SILVA

Titulação: Mestre em Ciências do Movimento Humano
 Temática: Educação Física na Educação Infantil (0 a 3 anos), Motricidade Infantil
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6665862314980903>

73. JOSÉ CARLOS DOS SANTOS DEBUS

Titulação: Doutor em Educação

Temática: Formação de professores; Didática articulada com o teatro do oprimido, com a literatura e a história e com a autonomia do estudante nas práticas de ensino

Vínculo: UNIESC/UNIGRAN Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4609131308441967>

74. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica

Temática: Leitura e Escrita no Ensino de Ciências; Análise do Discurso e Relações CTS no Ensino de Ciências e Tecnologias

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0824389394827786>

75. JOSÉ PEDRO SIMAS FILHO

Titulação: Doutor em Educação Científica e Tecnológica

Temática: Avaliação educacional

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0824389394827786>

76. JOSEANE PINHO CORRÊA

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Diferença, arte e educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5790008154225165>

77. JOSELMA SALAZAR DE CASTRO

Titulação: Doutorado em Educação

Temática: Formação continuada de professores

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6230466938021714>

78. JULIANA OLIVEIRA COMIN

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação Especial

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3080514692299460>

79. JULIANA RIBEIRO ALVES FRANZONI

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Gestão Democrática; Participação Democrática

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8892348310158653>

80. JULIANE LIMA PEDRINE

Titulação: Doutora em Educação Ambiental

Temática: Educação Ambiental; Proposta Curricular do Município; Projetos Políticos Pedagógicos; Espaços Educadores Sustentáveis

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3120595830721286>

81. JULIANO SILVEIRA

Titulação: Mestre em Educação Física

Temática: Educação; Educação Física; Esporte e Lazer, Esporte e Políticas Públicas

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7125816316942746>

82. JULIANO SILVEIRA

Titulação: Doutor em Educação Física
 Temática: Educação Física na Educação Infantil; Educação Física, esporte e mídia Mídia-educação; Educação na cultura digital

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7125816316942746>

83. JUSSARA BRIGO

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica
 Temática: História da Educação Matemática com Foco para o Ensino da Geometria e Formação de Professores
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7980523439353166>

84. KAMILA REGINA DE TONI

Titulação: Mestre em Ecologia
 Temática: Biomonitoramento e a Ecologia de Riachos, Práticas em Aula de Campo Direcionada aos Diferentes Ecossistemas da Ilha, Palestras sobre Biodiversidade em Geral
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9554725203856122>

85. KAREN MARTINS

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Carreira do magistério
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9514302341487375>

86. KARINA DE ARAÚJO DIAS

Titulação: Doutora em Educação
 Temática: Formação Continuada de Educadores – Políticas, Modelos de Gestão e Tendências Atuais; Diversidade Étnico-Racial e seus Desdobramentos Educacionais; Currículo e Diretrizes; Ações Afirmativas. Diversidade étnico-racial e políticas de ação afirmativa; Políticas de formação continuada docente e constituição de subjetividades.
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1924264572679882>

87. KARINA STROHHAecker LISA ALCUBIERRE

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Docência na Educação Infantil
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4670124E2>

88. KARINE JOULIE MARTINS

Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Educação e Comunicação
 Vínculo: Fundação Cultural Badesc
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0532725696086940>

89. KARINE OLIVEIRA DAS NEVES

Título: Mestre em Educação Científica e Tecnológica
 Temática: Área Ambiental, Educação Ambiental, Direito Ambiental, Ensino de Ciências e Biologia
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1605871587444404>

90. KARLA COSTA DE LIZ

Titulação: Mestre em Educação Física
 Temática: Inclusão; Deficiência Física - principais características, Classificação Funcional, Avaliação das funcionalidades, Adaptações para a pessoa com deficiência física com o meio pedagógico
 Vínculo: Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos - AFLODEF

	<p>Currículo: http://lattes.cnpq.br/2502356797473150</p>
91. KAROLINY CORREIA	<p>Titulação: Doutora em Linguística Temática: Participante de Cursos e Palestras Sobre Formação Continuada e Livro Didático de Ciências. Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/7960464350881634</p>
92. LAURA PERETTO SALERNO	<p>Titulação: Mestre em Educação Temática: Gênero e Educação; Currículo; Pedagogias Culturais Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/1829014331228877</p>
93. LAURA VEIGA BOSCO	<p>Titulação: Mestre em Educação Temática: Educação Sexual; Sexualidade Vínculo: Não possui vínculo atualmente Currículo: http://lattes.cnpq.br/4421036038023688</p>
94. LETÍCIA FLEIG DAL FORNO	<p>Titulação: Doutora em Psicologia da Educação Temática: Altas Habilidades/ Superdotação Criatividade Gestão do Conhecimento nas Escolas Vínculo: Autônoma Currículo: http://lattes.cnpq.br/7611407832193396</p>
95. LETÍCIA GRALA DIAS	<p>Titulação: Doutora em Antropologia Social Temática: Benzeduras. Benzeduras. Poéticas. Voz. Vocalidades Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/7109770174251674</p>
96. LILIANE VANILDE DE SOUZA	<p>Titulação: Mestre em Linguística Temática: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa; cultura escrita e processos de escolarização; formação de professores Vínculo: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC Currículo: http://lattes.cnpq.br/3870704244690011</p>
97. LISANDRA INVERNIZZI	<p>Titulação: Doutora em Educação Temática: Educação Física; Esporte Escolar; Formação de Professores Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis Currículo: http://lattes.cnpq.br/6295490512952139</p>
98. LOUISA CARLA FARINA SCHRÖTER	<p>Titulação: Mestre em Educação Temática: Geografia nos Anos Iniciais; Alfabetização Cartográfica; Projetos de Trabalho; Gênese dos Conhecimentos Geográficos Vínculo: Instituição de Ensino Particular Currículo: http://lattes.cnpq.br/4791163819681280</p>
99. LUCAS ARIEL TOTARO GARCIA	<p>Titulação: Doutor em Biotecnologia e Biociências Temática: Microbiologia e Parasitologia Vínculo: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Currículo: http://lattes.cnpq.br/5978230475008936</p>
100. LUCIANA MARA ESPÍNDOLA SANTOS	

Titulação: Mestre em Educação Física e Doutora em Educação

Temática: Educação Infantil e Movimento Humano; Movimento Humano e Educação Física; Brincar e se Movimentar na Educação Infantil; Jogos e Brincadeiras

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5048852591657850>

101. LUCIANO KERCHER GREIS

Titulação: Doutor em Educação

Temática: tecnologias educacionais, especialmente robótica e desenvolvimento de jogos, embasado em pensamento computacional e metodologia maker.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3815386784813315>

102. LUCIENE FONTÃO

Titulação: Doutora em Literatura

Temática: Literatura e Ensino na Educação Básica; Gêneros Textuais; Produção textual e Nova Ortografia

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5231326337739523>

103. LUIZ GABRIEL CATOIRA DE VASCONCELOS

Titulação: Mestre em Engenharia Ambiental

Temática: Educação Ambiental, Gestão de Resíduos Sólidos, Lixo Zero, Relações Interpessoais

Vínculo: Pesquisador UFSC

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3500016349551222>

104. LUIZA CASSIANO RANGEL

Titulação: Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades

Temática: Mídias, Design Gráfico

Vínculo: Instituto Federal Fluminense

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6419211637997168>

105. LURDETE CASTELAN NOVICKI

Titulação: Mestre em Educação

Temática: A Transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5634583340840964>

106. MARCELO D'AQUINO ROSA

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica

Temática: Políticas Públicas de Acesso à Educação Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4726341769043457>

107. MARCIA AGOSTINHO DA SILVA

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Articulação da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Projeto Político Pedagógico; Alfabetização e Aprendizagem Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2349712167212898>

108. MÁRCIA BRESSAN CARMINATI

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Processo de Democratização da Gestão; Institucionalização dos Conselhos de Escola; Articulação Conselho de Escola e APP; Participação nos Conselhos de Escola; Processo de Eleição de Diretores; Leitura e a Escrita como um Compromisso da Escola; Construção do Projeto Político-Pedagógico; Relação Escola e Universidade por Meio dos Estágios e PIBID

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

118. MARISTELA DELLA FLORA

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Crianças, Brincadeira e Imaginação com elementos da natureza. Brincadeira e Imaginação como constitutivas no processo de humanização.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo:

119. MARLISE OESTREICH

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Políticas públicas, gestão, coordenação pedagógica, qualidade da Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1830597425098263>

120. MAURICIA SANTOS DE HOLANDA BEZERRA

Titulação: Mestrado em Educação

Temática: Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4460632H6>

121. MIRELLE CÂNDIDO VECCHIETTI

Titulação: Mestrado Profissional em Educação

Temática: Orientação Educacional. Adolescentes / adolescência. Projetos de vida na adolescência. Transição ensino fundamental para o ensino médio.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6884976348105283>

122. MIRTE ADRIANE VAROTTO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação Física com bebês

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1075767818147655>

123. MIRTES AURÉLIA BOARO SANTOS

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Infância em comunidades empobrecidas - Infância em contextos de criminalidade - Adulterização da infância - Infância e confinamento

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0579075253005930>

124. MORGANA ZARDO VON MECHELN

Titulação: Mestre em Educação

Temática: PROEJA-FIC, Educação Profissional, Trabalho docente e Prática Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos

Vínculo: Bolsista da Universidade Federal de Santa Catarina, departamento de Ciências da Administração

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3608370778324187>

125. NIVIA BARROS ESCOUTO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Alfabetização; Literatura Infantil; Formação do leitor na Educação Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4131727D8>

126. ORION MORENO PEZZETTA

Titulação: Mestre em Educação Física

Temática: Saúde escolar, Crescimento e desenvolvimento infantil, Avaliação física e nutricional, Cineantropometria e Cineantropologia

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6047982737152432>

127. PALOMA DE CAMILLIS ERNEST
 Titulação: Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia
 Temática: Supervisão Escolar; Educação e Violência; Políticas Públicas de formação e Gestão do trabalho docente
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualiza_cv.do?id=K4732676J6
128. PAULA CABRAL
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Currículo, Processos de Avaliação, Aspectos históricos, Políticos/legais e Pedagógicos da EJA
 Vínculo: Professora Substituta na UFSC
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3703806282534407>
129. PAULA CORTINHAS DE CARVALHO BECKER
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Educação Integral
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7554116095530089>
130. PATRÍCIA REGINA SILVEIRA DE SÁ BRANT
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: História da Educação Infantil e Marcos Regulatórios Nacionais; Educação Pré-Escolar no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na Década de 1970; Docência na Educação Infantil na RME de Florianópolis
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2309124312070932>
131. PATRÍCIA MARIA VARGAS DE LIMA
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Educação Infantil; Informática na Educação; Educação a Distância (EaD)
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9637240752602973>
132. PRISCILA BRESEGHELO DE CAMARGO
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Educação Física escolar; Ensino Fundamental; Currículo prescrito; Planejamento pedagógico.
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo:
133. RAFAEL MARTINS DA COSTA
 Titulação: Mestre em Educação Física
 Temática: Aptidão física; Estilo de vida sedentário; Exercício; Saúde do Escolar
 Vínculo: Estudante na Universidade Federal de Santa Catarina
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5887623642646939>
134. RAFAEL MATIUDA SPINELLI
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Corpo, Tecnologia Digitais, Educação Física na Educação Infantil
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6222688899271378>
135. RAQUEL DE MELO GIACOMINI
 Titulação: Mestre em Educação
 Temática: Temáticas relacionadas a Sistemas de Ensino Privados, Políticas Públicas, Saberes e Fazeres Docentes e História Ensinada nos Primeiros Anos de Escolarização
 Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4322740198974390>
136. RAQUEL REGINA ZMORZENSKI VALDUGA SCHONINGER

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Alfabetização; Letramento; Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4215350D2>

137. RAQUEL XAVIER DE SOUZA CASTRO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: História da Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4745125912708524>

138. REGINA FERRAZOLI CAMARGO XAVIER

Titulação: Mestre em Ciências do Movimento Humano

Temática: Desenvolvimento Infantil; Avaliação do Desempenho na Leitura e Escrita em Escolares; Avaliação e Intervenção Psicomotora; Intervenção Psicopedagógica

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6927614405213554>

139. RENATA VEIGA

Titulação: Mestre em Ciências da Educação

Temática: Infância, família e sociedade; temas e problemas em educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6974262782880739>

140. RICARDO AUGUSTO ROCHA

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Clown, infância, gosto

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9102304802060218>

141. RICARDO PINHO

Titulação: Mestre em Ensino de História

Temática: História Local; Fontes no Ensino de História

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8348741911880277>

142. RITA DE CÁSSIA PÉRES

Titulação: Mestre em Letras

Temática: Usos sociais da escrita

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis e Secretaria do Estado de Santa Catarina

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4270122Y3>

143. ROBERTA ALENCAR

Titulação: Mestre em Geografia

Temática: Ensino de geociências, Formação da paisagem da Ilha de Santa Catarina

Vínculo: (Sem vínculo – informação enviada por e-mail em 08/10/2014)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6647968060418388>

144. ROBERTA FANTIN SCHNELL

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Mídia e Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7275937672156296>

145. ROBERTA SCHNORR BUEHRING

Titulação: Mestre em Educação Científica e Tecnológica

Temática: Parte do Trabalho Profissional

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0490426556137578>

146. ROQUE LUIZ PEGORARO

Titulação: Mestre em Biologia Vegetal

Temática: Botânica; Fisiologia e Anatomia Vegetal, Plantas Medicinais, Plantas Nativas e Ecologia

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1805076140455097>

147. RODRIGO CANTOS SAVELLI GOMES

Titulação: Mestre em Música

Temática: Música e Cultura; Música e Literatura; Educação Musical; Educação das Relações Étnico Raciais; Relações de Gênero

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5922514458842023>

148. RODRIGO CANTOS SAVELLI GOMES

Titulação: Doutor em Antropologia Social

Temática: Epistemologia, Concepção de Conhecimento, Currículo

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5922514458842023>

149. ROSANGELA KITTEL

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Formação em serviço, no ambiente escolar, envolvendo os atores daquele cenário, sob os temas pertinentes

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0414288429844095>

150. ROSETENAIR FEIJÓ SCHARF

Titulação: Doutora em Literatura

Temática: Educação, Linguagem Corporal e Sonora, Contação de História, Linguagem Oral e Escrita, Literatura para a Infância, Poesia para a Infância

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8963422462339867>

151. ROSILENE AMORIM DOS ANJOS

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Socialização de pesquisa com a linha de abordagem Educação, Estado e Políticas Públicas e experiência como profissional

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0905843125665633>

152. RUBIA ENEIDA HOLZ JACQUES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Creche, relação creche família, período de inserção, bebês, educação infantil, especificidade do trabalho com bebês

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2933685389296201>

153. SANDRA DIAS DA LUZ

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação, Tecnologia Educacional, Educação na Cultura Digital, Linguagem e Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8318281351451211>

154. SANTIAGO ALVES DE SIQUEIRA

Titulação: Doutor em Geografia

Temática: Geografia Escolar; A cidade no contexto do Ensino Fundamental; Currículo de Geografia

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4218221E0>

155. SILVIA JUCELIA DIAS

Titulação: Mestre em Ciências da Educação

Temática: Gênero e cidadania; Violência contra a mulher; Questões de gênero gerais.

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo:

156. SILVIANE IRULEGUI BUENO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Deveres de Casa e planejamento escolar

Vínculo: Coordenadora Pedagógica - Escola Particular de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3820222827369215>

157. SIMONI CONCEIÇÃO RODRIGUES CLAUDINO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8397024641800781>

158. SIMONE DOS SANTOS RIBEIRO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Leitura e escrita; Experimentação didática e experimentação científica; Ética da vida (experimentação animal e humana; Ressignificação dos laboratórios escolares de ciências

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4696866309022889>

159. SIMONE FRITSCHÉ

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Políticas Educacionais; Gestão democrática; Educação Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6920252100877151>

160. SIMONE PLETS RIBEIRO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação; Psicologia

Vínculo: Autônoma

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5251566990522078>

161. SIMONE SOLER

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação, Educação infantil, Mídia-Educação

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0849978462646092>

162. SONIA CRISTINA DE LIMA FERNANDES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Política da Educação Infantil, O Cotidiano da Creche e da Pré-escola; Brincadeira e Desenvolvimento Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9249961841402395>

163. TAÍS WOJCIECHOWSKI SANTOS

Titulação: Doutora em Educação

Temática: Formação continuada de professores; Utilização pedagógica de tecnologias digitais; Pensamento Complexo - Edgar Morin

Vínculo: Prefeitura Municipal de Curitiba

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1530105165368002>

164. TATIANA QUADRA E SILVA CAPISTRANO

Titulação: Mestre em Gestão de Unidades de Informação

Temática:

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6394401184737207>

165. TATIANE MÁRCIA FERNANDES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Temas relacionados a educação infantil, com ênfase na Docência na Educação Infantil

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2592779751865496>

166. TATIANA VALENTIN MINA BERNARDES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4430693950662401>

167. TATIANE ROUSSEAU MACHADO

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Mídia-Educação, Tecnologia na Educação, Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação, Práticas de Ensino com o uso das TDIC

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5743407534047731>

168. THAIS EHRHARDT DE SOUZA

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Documentação pedagógica, NAPs e avaliação educacional

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6874497266781542>

169. THAYNÁ CRISTINE RODRIGUES SILVA

Titulação: Mestre em Teatro

Temática: Teatro; Sociedade; Criação Cênica

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K440157324>

170. VÂNIO CESAR SEEMANN

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Currículo, Projeto Político Pedagógico, Políticas Educacionais Mundiais e Locais, Gestão Democrática, Educação Integral, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Educação Complementar, Jornada de Tempo Integral, Educação Básica, Legislação Educacional, Diversidade Étnico-Racial

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6324973289307179>

171. VERA LUCIA GASPARD DA SILVA

Titulação: Doutora em Educação

Temática: História da Profissão Docente; Escola Graduada; Cultura Material Escolar; História da Educação

Vínculo: Universidade do Estado de Santa Catarina

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8881750759405221>

172. WALESKA REGINA BECKER COELHO DE FRANCESCHI

Titulação: Mestre em Teatro

Temática: Cultura Escolar, Ensino de Artes (Teatro, Música, Artes Visuais)

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5200694922812891>

173. WILLIAM MARQUES PAULI

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Neoliberalismo e a Formação de Professores

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8853414592842748>

174. ZOLEIMA POMPEO RODRIGUES

Titulação: Mestre em Educação

Temática: Educação; Séries iniciais; Educação Infantil; Infância

Vínculo: Prefeitura Municipal de Florianópolis

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K446447124>

Atualizado em: 03/03/2020