

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd**  
**Mestrado Profissional em Educação**

**KARINE DIAS MAXIMILA**

**REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ESPAÇO PÚBLICO PARA REFLEXÃO E  
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.**

**Jaguarão**  
**2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

M464r Maximila, Karine Dias Reuniões pedagógicas: espaço  
público para reflexão e produção de conhecimento /  
Karine Dias Maximila. 87 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2019.

"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Reuniões Pedagógicas. 2. Formação docente. 3. Pesquisa.  
4 . Autonomia. I. Título.

**KARINE DIAS MAXIMILA**

**REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ESPAÇO PÚBLICO PARA REFLEXÃO E  
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Silvana Maria Gritti

**Jaguarão  
2019**

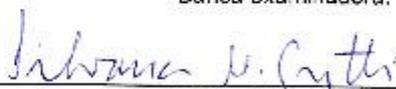
KARINE DIAS MAXIMILA

**REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ESPAÇO PÚBLICO PARA REFLEXÃO E  
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.**

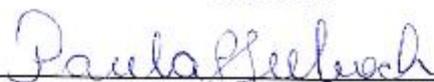
Relatório Crítico-Reflexivo  
apresentado ao Curso de Mestrado  
Profissional em Educação da  
Universidade Federal do Pampa,  
como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 08 de julho de  
2019.

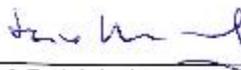
Banca examinadora:



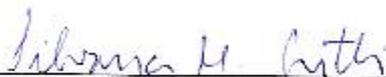
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Silvana Maria Gritti  
Orientadora  
UNIPAMPA



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Paula Trindade Selbach  
UNIPAMPA



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes  
UNIPAMPA



\_\_\_\_\_  
<sup>pl</sup> Profa. Dra. Luciana Netto Dolci  
FURG

Dedico este trabalho a minha filha Laura pelo amor incondicional e por toda lágrima em função de minha ausência. Laura inspira toda minha coragem em busca de um futuro melhor.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a **Deus**, por me fortalecer nos momentos de angústia, dificuldade e privação. Pela proteção na estrada nas viagens até Jaguarão.

À querida professora **Dra. Silvana Maria Gritti**, pela sua orientação, amorosidade e incentivo. Obrigada pela disponibilidade, compreensão e principalmente pelas palavras de carinho que sempre acompanhavam suas considerações.

Ao meu esposo **Renan**, por compreender minha ausência, pelo apoio e carinho, por cozinhar e cuidar de nosso lar. Pela paciência nos momentos de estresse.

À minha princesa **Laura** por não deixar de ser meu grude, mesmo com todas as minhas ausências, pela sua meiguice e por toda a saudade sentida. Obrigada filha por sua capacidade de me amar “do tamanho do universo”.

À minha família pela preocupação e zelo, em especial aos meus pais por terem me ensinado valorizar a educação. Obrigada mãe por cuidar da minha pequena durante as viagens, assim tudo se tornou mais fácil.

Às minhas companheiras de viagem, em especial a Katiuscia, obrigada pela parceria. Aprendemos a cuidar uma da outra, fortalecemos nossa amizade. Obrigada por dividir a direção nos longos quilômetros de estrada.

Aos colegas de trabalho por compreenderem meus afastamentos, especialmente ao grupo de professores que aceitou participar da pesquisa. Vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Por fim, muito obrigada a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que pudesse chegar até aqui.

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa-ação que aborda as reuniões pedagógicas como espaço público, para a reflexão e produção de conhecimento. A pesquisa foi realizada com professores dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Santa Vitória do Palmar/RS. O objetivo era promover no espaço das reuniões pedagógicas a introdução da pesquisa como instrumento de apropriação do trabalho docente, com foco no princípio formativo que potencializa o protagonismo e autonomia dos professores, construindo estratégias para o gerenciamento dos conflitos que se produzem na sala de aula entre professor e aluno e para a melhoria das condições de trabalho e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos utilizados tiveram por base diário de campo, durante o planejamento e a vivência nas reuniões pedagógicas. O referencial teórico teve embasamento em Imbernón (2010), Contreras (2002), Nóvoa (2002), Freire (1996) e outros. A análise considera pertinentes: “A formação docente centrada na escola”, “As reuniões pedagógicas como espaço público de relações dentro na escola”, “A importância da atuação do coordenador pedagógico” e o “Professor pesquisador de sua prática e protagonista de sua ação pedagógica”. As análises apontam que os professores aproximaram-se da pesquisa buscando entender as problemáticas que afetam seu trabalho, compreendendo melhor o contexto em que se produzem e a maneira como podem ser tratadas, desvelam que se constituiu nas reuniões pedagógicas um espaço coletivo de estudo, debate e produção de conhecimento, e evidenciam que o coordenador compreendeu seu papel no processo formativo, percebendo-se como figura central. Os resultados mostram que é possível estruturar as reuniões pedagógicas com dimensão formativa para os docentes, viabilizando a busca por saberes necessários para tratar das demandas específicas de cada instituição de ensino e principalmente elucidam a importância do coordenador pedagógico para o sucesso dessa prática.

Palavras-Chave: Reuniões Pedagógicas. Formação docente. Pesquisa. Autonomia.

## RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo es el resultado de una investigación-acción que aborda las reuniones pedagógicas como espacio público, para la reflexión y producción de conocimiento. La investigación fue realizada con profesores de los años finales de la enseñanza fundamental, de una escuela pública municipal de Santa Vitória do Palmar/RS. El objetivo fue promover en el espacio de las reuniones pedagógicas la introducción de la investigación como instrumento de apropiación del trabajo docente, con foco en el principio formativo que potencia el protagonismo y autonomía de los profesores, construyendo estrategias para el manejo de los conflictos que se producen en el aula entre profesor y alumno y para la mejora de las condiciones de trabajo y aprendizaje. Los procedimientos fueron la observación, el diario de campo, la planificación y la vivencia de las reuniones pedagógicas. El referencial teórico tuvo basamento en Imbernón (2010), Contreras (2002), Nóvoa (2002), Freire (1996) y otros. El análisis de los materiales consideró pertinentes: “la formación docente centrada en la escuela”, “Las reuniones pedagógicas como espacio público de relaciones dentro de la escuela”, “La importancia de la actuación del coordinador pedagógico” y el “Profesor investigador de su práctica y protagonista de su acción pedagógica”. Los análisis apuntan que los profesores se aproximaron a la investigación buscando entender las problemáticas que afectan su trabajo, comprendiendo mejor el contexto en que se producen y la manera como pueden ser tratadas, desvelan que se constituyó en las reuniones pedagógicas un espacio colectivo de estudio, debate y la producción de conocimiento, también hacen evidente que el coordinador comprendió su papel en el proceso formativo, percibiendo como figura central. Los resultados muestran que es posible estructurar las reuniones pedagógicas con dimensión formativa para los docentes, viabilizando la búsqueda de saberes necesarios para tratar las demandas específicas de cada institución de

enseñanza y principalmente elucidan la importancia del coordinador pedagógico para el éxito de esa práctica.

Palabras clave: Reuniones pedagógicas. Formación docente. Investigación. Autonomía.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia da escola.....	17
Figura 2 – Gráfico dos registros em ata .....	22
Figura 3 – Gráfico dos motivos dos registros em ata .....	24
Figura 4 – Fotografia da palestra de formação para professores.....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores que constituem a pesquisa .....	22
Quadro 2 – Plano de ação .....	52
Quadro 3 – Conflitos citados pelos docentes nos questionários.....	53
Quadro 4 – Registros dos professores nos diários de campo .....	74
Quadro 5 – Cronograma para o ano 2017 .....	76
Quadro 6 – Cronograma para o ano 2018 .....	76
Quadro 7 – Cronograma para o ano 2019 .....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFE – Conselho Federal de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

RS – Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INSERÇÃO NA PESQUISA .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 O CONTEXTO ESCOLAR DA PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
1.1 Escola espaço da pesquisa.....	16
1.2 A escola e suas dimensões: administrativas e pedagógicas .....	18
1.3 O projeto político pedagógico e o trabalho do professor .....	19
1.4 Os professores que caracterizam o trabalho docente e o diagnóstico da pesquisa.....	21
<b>2 DOCÊNCIA: TRAJETÓRIA, FORMAÇÃO E DESAFIOS.....</b>	<b>27</b>
2.1 Constituição histórica da docência no berço capitalista .....	27
2.2 Formação docente, um descontínuo processo de intencionalidades .....	32
2.3 Reuniões pedagógicas: espaço público para reflexão e produção de conhecimento .....	41
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE CONDUZIRAM À FORMAÇÃO .....</b>	<b>47</b>
3.1 A consolidação do processo formativo na escola .....	53
3.1.1 Formação docente centrada nas especificidades da escola .....	53
3.1.2 Reuniões Pedagógicas, espaço público de relações que se constituiu dentro da escola.....	57
3.1.3 A importância da atuação do coordenador pedagógico.....	61
3.1.4 Professores pesquisadores de sua própria prática e protagonistas de sua ação pedagógica.....	65
<b>4. O PROCESSO METAMÓRFICO DA PUBLICIZAÇÃO DO ESPAÇO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>69</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>6. CRONOGRAMAS DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>83</b>
<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>85</b>

QUESTIONÁRIO 1 .....	85
APÊNDICE C.....	86
QUESTIONÁRIO 2 .....	86
ANEXOS .....	87
QUADRO: PERFIL DE CADA SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA-AÇÃO.....	87

## **TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INSERÇÃO NA PESQUISA**

O gosto pela docência me acompanha desde as brincadeiras de criança, sempre quis ser professora, fiz o curso normal e a partir de sua conclusão no ano de 1999, passei a lecionar na rede pública municipal. Atuei como professora alfabetizadora até 2005, nos anos de 2006 e 2007 desempenhei a função de coordenadora pedagógica e desde 2008 exerço a função de vice-diretora, sempre na rede municipal de ensino na qual me tornei efetiva por meio de concurso público em 2004. Dei início à graduação no ano de 2000, concluindo a Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais em 2004, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), dando continuidade à formação docente, realizei o curso de especialização em Educação Ambiental, finalizando-o em 2012, pela mesma instituição.

Minha carreira no magistério tem sido marcada pela inquietude da busca do conhecimento, primeiramente dediquei-me a alfabetização, insatisfeita com a reprodução de métodos mecânicos e repetitivos passei a aprofundar meus estudos na teoria da psicogênese da língua escrita. Sempre busquei disseminar entre meus colegas professores a necessidade de se pensar num processo de alfabetização que faça sentido aos educandos, que permita a estes a compreensão do uso da leitura e da escrita e a importância desta para nos emanciparmos na sociedade em que vivemos. Está presente em minha concepção de professora, a busca por um processo de ensino que alimente a esperança de através da educação capacitar os educandos a transformar a realidade em que estão inseridos, tornando-os sujeitos críticos e emancipados.

Nos anos de 2013, 2014 e 2015, fui orientadora do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oportunidade que me aproximou dos professores alfabetizadores da rede pública municipal, dos quais tentei durante as formações aguçar o interesse pela busca de saberes que ressignificassem suas práticas. Essa experiência elucidou a importância e o gosto pela formação de professores.

Sempre compreendi a docência como uma profissão que exige competência, formação e comprometimento com o ensino e aprendizagem. Observar a condição a que foram relegados muitos professores, a de passar a carreira reproduzindo métodos, sem mesmo instituírem-se sujeitos e protagonistas dos projetos e processos educativos, dentre estes escolher a metodologia conforme suas concepções

pedagógicas ou participar da elaboração dos planos de ensino das escolas, me causa frustração. Entendo que este sentimento ocorre porque contribui para a desvalorização de nossa profissão, então, centrei minha atuação em propagar a capacidade e compromisso que temos como profissionais em pesquisar e responder as demandas que afligem nosso trabalho e não mais deixar que outros especialistas o façam, decidindo o rumo que a educação deve tomar.

Atualmente, exercendo a função de vice-diretora, sinto-me com a responsabilidade de contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos meus colegas professores. Mais uma vez se apresentou em minha trajetória, a possibilidade de oportunizar uma reflexão que coloque no centro da discussão o trabalho que realizam, na condição de professores e portanto, sujeitos capazes de perceberem-se como profissionais responsáveis por buscar subsídios que os capacitem a resolver os conflitos de suas relações pedagógicas. O mestrado encaminhou outra oportunidade de constituir um espaço em que possa coletivamente pensar, problematizar e contribuir para que a docência se efetive com respeito, seriedade e profissionalidade, em comunhão à ideia de Contreras (2002, p.74), em que “Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.

O envolvimento nesta pesquisa, que oportunizou a problematização e reflexão de questões que buscam o tratamento das demandas do trabalho docente, além de me permitir constante contato com o conhecimento, também possibilitou o cumprimento de minhas atribuições enquanto gestora.

## Introdução

A pesquisa se refere ao trabalho docente a partir da compreensão de seus agentes acerca do gerenciamento dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, como instrumentos capazes de auxiliar no fazer cotidiano, contribuindo para a resolução dos problemas que emergem da relação professor e aluno, objetivando o protagonismo e a autonomia docente por meio da qualificação das reuniões pedagógicas como espaço público para reflexão e produção de conhecimento.

As adversidades que decorrem do fazer pedagógico, podem ser melhor administradas pelos professores, na medida em que estes compreendam-se como sujeitos do processo e não meros tarefeiros. É necessária e importante essa compreensão, assim como o estudo acerca disto, por entender que a educação libertadora torna os indivíduos capazes de lutar por melhorias nas suas condições sociais, econômicas e culturais, portanto se o professor não se emancipar, não promoverá condições de emancipação e transformação para quem está a formar.

A pesquisa também se fundamenta na problemática de que as discussões acerca das questões que envolvem a educação se estreitam em função de ponderações simplistas<sup>1</sup> sobre as quais os professores têm ancorado o sentimento de fracasso e impotência perante o desinteresse e desrespeito dos educandos. A ausência de um aprofundamento teórico que possibilite compreender o trabalho no campo da educação, dentro de um contexto de protagonismo dos profissionais que o fazem, também aponta para a necessidade de se olhar para um espaço de discussão que venha a auxiliar no enfrentamento dos problemas cotidianos da sala de aula.

No que diz respeito às ponderações simplistas e o sentimento de fracasso, a pesquisa tem sua importância na construção da autonomia e autoconfiança dos docentes para encorajá-los a resolver questões inerentes ao seu trabalho, percebendo-se como profissionais responsáveis pelo campo da educação que podem contribuir para favorecer a relação entre educador e aluno. O sujeito que não possui autoconfiança torna-se inseguro no enfrentamento dos desafios e na exposição de suas ideias, tendo sua autonomia expropriada de sua condição docente. A autonomia e autoconfiança se fundem na forma como o professor se percebe, nas escolhas que

---

<sup>1</sup> Explicações embasadas no senso comum.

faz e nas concepções que norteiam seu fazer docente, “Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência” (MACHADO, 2008, p. 57). Uma das possibilidades do professor construir sua autonomia é por meio do conhecimento.

Em relação à busca pelo conhecimento, a pesquisa reaproximou o professor ao que cientificamente já foi produzido, para contribuir com a qualificação da educação, pensamento que estrutura-se no entendimento de Contreras (2002, p. 83), de que “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões”. Deste modo, fica evidente, a partir do que Contreras chama de conhecimento profissional, a afirmação da imprescindibilidade do saber por parte do professor para apropriar-se do direito de responder questões comuns a seu trabalho, bem como resolver os desafios que o cotidiano da sala de aula produz.

O presente relatório se estrutura inicialmente pela contextualização da pesquisa a partir da trajetória profissional da pesquisadora, do diagnóstico da realidade, do contexto escolar em que foi realizada a mesma, e dos pressupostos teóricos que a sustentam. A metodologia aplicada configura-se em uma pesquisa-ação, o método de avaliação e a proposta de análise dos dados se estabeleceu a partir da análise documental. Os dados emergentes do processo de análise constituíram elementos consistentes, que direcionaram para quatro categorias: 1) a formação docente centrada na escola; 2) reuniões pedagógicas como espaço público de relações que se constituem dentro da escola; 3) a importância da atuação do coordenador pedagógico e 4) o professor pesquisador de sua prática e protagonista de sua ação pedagógica.

A categoria “formação docente centrada na escola”, afirma a importância de uma proposta de formação continuada que considere as questões que se produzem na especificidade de cada instituição de ensino como pauta de estudo e reflexão para os docentes. É pertinente compreender, que tratar dos conflitos que interferem no trabalho do professor no próprio ambiente escolar, viabiliza pensar e transformar a prática por meio de subsídios teóricos que permitem a análise crítica da mesma.

As “reuniões pedagógicas como espaço público de relações que se constituem dentro da escola”, apontam para a democratização deste espaço, contribuindo para

encontros em que os docentes buscam o conhecimento para se apropriarem da própria prática. Nesse contexto é possível ao coletivo construir estratégias para superar as problemáticas que surgem na dinâmica da docência.

Com relação a categoria que trata da “importância da atuação do coordenador pedagógico”, considera-se primordial atender-se para o papel exercido por este profissional dentro da escola, especificamente no que se refere as reuniões pedagógicas com caráter formativo. O coordenador é o elemento principal para que os encontros pedagógicos promovam busca pelo conhecimento, reflexão e problematização de questões inerentes ao trabalho educativo, ou seja formação docente, tendo em vista que é ele o responsável pelo planejamento das reuniões.

A categoria que diz respeito ao “professor pesquisador de sua própria prática e protagonista de sua ação pedagógica”, elucida a formação como processo permanente e constitui a pesquisa como ferramenta inerente a essa profissão. Por meio da pesquisa o docente efetiva sua autonomia, tem consciência de seu inacabamento e oportuniza-se o protagonismo de sua prática através da busca pelo saber mais.

## 1 O contexto escolar da pesquisa

A pesquisa-ação foi desenvolvida na cidade de Santa Vitória do Palmar, no Estado do Rio Grande do Sul. O Município localiza-se no extremo sul do estado, a 504 quilômetros da capital Porto Alegre e a 22 quilômetros do Chuy, fronteira com o Uruguay. Possui uma população de 31.274 habitantes, conforme estimativas de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). Sua economia sustenta-se na orizicultura e pecuária.

O Município foi fundado em 19 de dezembro de 1855, tendo sua economia organizada em grandes latifúndios, que se estabeleceram para a criação de bovinos e ovinos, sustentados pela comercialização de lã, couro e carne. A expansão da lavoura mecanizada de arroz ocorreu ao final do século XX, tornando-se a principal atividade econômica da região e fortalecendo ainda mais o sistema latifundiário (MATEI; FILIPPI, 2013).

Ainda de forma acanhada começa a surgir a agricultura familiar, como outro modelo de produção agrícola, fomentada pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), introduzindo uma cultura que permite contemplar a finalidade social da terra de segurança alimentar.

Nos últimos anos os Parques Eólicos estabeleceram-se em Santa Vitória do Palmar com a promessa de alavancar a economia do Município, porém até o momento o maior impacto econômico sentido foi a geração de emprego de forma instável, da mão-de-obra para a construção do mesmo. Ficando a promessa de um futuro de rendimentos satisfatórios através da produção de energia limpa, devido a grande proporção do complexo que está se formando, sendo o maior da América Latina, conforme Ministério do Planejamento (BRASIL, 2015).

Com relação à educação, o Município possui 13 instituições de ensino fundamental e 1 de ensino médio, destas, 4 localizam-se na zona rural e necessitam de transporte escolar, 2 estão situadas nos balneários e 8 ficam na zona urbana, além de 7 escolas de educação infantil situadas na sede do Município. A rede particular oferece 2 instituições que atendem da educação infantil ao ensino médio e 2 específicas de educação infantil. A rede estadual, atrelada a 18<sup>o</sup> Coordenadoria Regional de Educação (CRE), se constitui na cidade de 4 escolas, sendo duas de ensino fundamental e médio e 2 somente de ensino fundamental.

O ensino superior se caracteriza no Município em sua maioria, por cursos de modalidade à distância, ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), ou por unidades privadas de extensão. A FURG instituiu um polo na cidade, oferecendo graduação presencial, assim como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul), porém a maior parte da formação de professores, os cursos de licenciaturas, ocorrem a distância em instituições particulares.

### **1.1 Escola espaço da pesquisa**

A escola em que ocorreu a pesquisa de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) da cidade de Jaguarão – RS, vinculada a linha de pesquisa 2 (LP2), denomina-se E.M.E.F. Professora Aresmi Juraci Tavares Rodrigues, situada na rua General Canabarro, número 20 A, no bairro Dorivaldo Leston, onde atuo como vice-diretora.

A E.M.E.F. Professora Aresmi Juraci Tavares Rodrigues foi fundada em 14 de junho de 2008, pelo prefeito Cláudio Brayer Pereira, juntamente com a Secretária Municipal de Educação Professora Léia da Silva Feijó.

O nome desta instituição de ensino foi sugerido pelo proprietário do terreno quando realizou a doação à prefeitura para a construção do prédio, o mesmo sugeriu o nome da Professora Aresmi Juraci Tavares Rodrigues, por esta ter sido uma ilustre educadora no Município. A primeira equipe diretiva desta escola permanece até os dias de hoje, desde 2016 eleita e reeleita em 2018.

A escola está inserida em uma comunidade de periferia, constituída por programas de habitação, que populacionou<sup>2</sup> o local com famílias oriundas de diversos outros bairros do Município. A referida instituição atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª a 8ª série da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em três turnos, com o total de 308 alunos. A escola oferece em turno inverso, aos alunos do ensino fundamental, atividades de reforço escolar, informática, dança, esporte e banda marcial, com o propósito de resgatar alunos de situações de risco como violência e drogadição. O turno inverso nesta instituição de ensino denomina-se

---

<sup>2</sup> No sentido de agrupamento de pessoas, da chegada da população do local.

Jornada Ampliada, caracterizada pelo estendimento do tempo de atendimento em seis horas semanais para cada turma, além da carga horária regular.

Para seu pleno funcionamento a escola conta com 34 professores e 15 funcionários. Em relação ao espaço físico conta com um prédio construído há 11 anos, com 5 salas de aula, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, secretaria, sala de leitura, cozinha, refeitório, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, banheiros, saguão e pátio descoberto.

Figura 1- Frente da Escola



Fonte: Acervo da autora

A escola apresenta um papel fundamental na comunidade, além de sua função educativa, detém a identidade do local, visto que este se constituiu de loteamento, em grande parte, formado depois de sua construção, passando esta a ser primeira referência para os moradores. Sua primeira função foi receber todo o corpo docente e discente de outra escola municipal que estava sendo fechada por precariedade do prédio, assim como também demandar vagas para os filhos de famílias contempladas pelo programa de habitação. A instituição tem contribuído bastante para o sentimento de pertencimento dos alunos, pais e famílias a esse novo bairro, seja por meio de

projetos educacionais ou de colaboração junto a programas oriundos de parcerias com a rede de saúde e assistência social municipal.

## **1.2 A escola e suas dimensões: administrativas e pedagógicas**

A administração da escola se constitui por diretor e vice-diretor, eleitos democraticamente através do voto de todos os segmentos, para executar o trabalho por três anos. A gestão democrática existe na rede municipal de ensino desde 2015, ano em que foi realizada a primeira eleição de escolha de diretores escolares, conforme Lei Municipal nº 5.568 de 29 de junho de 2015. As funções administrativas são fixadas pela Lei Municipal nº 4.765 de 14 de dezembro de 2010, conferindo aos gestores as seguintes atribuições:

- a) Representar a escola na comunidade; responsabilizar-se pelo funcionamento da escola a partir das diretrizes estabelecidas pelo Sistema municipal de Educação e a Administração Municipal; coordenar, em consonância com a Secretaria de Educação, a elaboração, a execução e a avaliação da proposta político-pedagógica da Escola; coordenar a implantação da proposta político-pedagógica da Escola, assegurando o cumprimento do currículo e do calendário escolar; organizar o quadro de recursos humanos da escola com as devidas atribuições de acordo com os cargos providos; administrar os recursos humanos, materiais e financeiros da escola; velar pelo cumprimento do trabalho de cada docente; divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola; apresentar, anualmente, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a comunidade escolar, a avaliação interna e externa da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade de ensino, bem como discutir e analisar sugestões de melhoria, a fim de implementação; manter o tombamento dos bens públicos da escola atualizado, zelar pela sua conservação; assessorar e acompanhar as atividades dos Conselhos Municipais da área da educação; oportunizar discussões e estudos de temas que envolvam o cumprimento das normas educacionais; articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; avaliar o desempenho dos professores sob sua direção; executar tarefas afins (SANTA VITÓRIA DO PALMAR, 2010, não paginado).

A coordenação pedagógica é composta por três coordenadoras, estas indicadas pelos gestores eleitos, sendo que cada uma é responsável pela orientação e acompanhamento pedagógico de um dos segmentos da escola (Ensino Fundamental, EJA e Jornada Ampliada /Turno Inverso).

A coordenação pedagógica conforme a lei que estabelece suas atribuições tem a responsabilidade de:

I – Assessorar no planejamento do plano pedagógico da escola, integrar o colegiado escolar, atuar na escola, detectando aspectos a serem redimensionados, estimulando a participação do corpo docente na identificação de causas e de buscas de alternativas e soluções do regimento e das grades curriculares.

II – Participar da distribuição das turmas e da organização da carga horária, acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, participar da preparação, execução e avaliação de seminários, encontros, palestras e manter-se atualizado sobre a legislação do ensino.

III – Participar de reuniões técnico-administrativo-pedagógicas na escola e na SMED.

IV – Coordenar reuniões específicas, planejar junto com a direção e professores a recuperação paralela dos alunos e participar no processo de integração família-escola-comunidade (SANTA VITÓRIA DO PALMAR, 2010, não paginado).

As atribuições do coordenador pedagógico são inúmeras e em sua maioria de caráter burocrático, o que limita e dificulta sua atuação como sujeito formador. O tempo pedagógico direcionado para as reuniões é curto e nele são tratadas todas as questões que envolvem a escola, deste modo, fica a cargo do coordenador priorizar os momentos de formação para o coletivo que coordena, organizando da melhor forma possível os tempos pedagógicos da escola.

### **1.3 O projeto político pedagógico e o trabalho do professor**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola compreende-se como “um documento que expressa as nossas metas e propostas pedagógicas, levando-nos a assumir a autonomia, identidade, postura educacional, enfim a nossa função social” (Projeto Político Pedagógico da EMEF Professora Aresmi Tavares, 2019, não paginado). Suas metas apontam para uma prática pedagógica que busca a emancipação dos sujeitos considerando que:

A escola vem se constituindo num espaço de formação da cidadania no propósito de incluir crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. A Escola também tem como meta desconstruir valores preconceituosos quanto a questão de corpos, gêneros, sexualidade e descendência, orientando seus profissionais para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (Projeto Político Pedagógico da EMEF Professora Aresmi Tavares, 2019, não paginado).

Partindo dessa concepção, a escola compreende a educação como um processo que emancipa os sujeitos, os constituindo de conhecimento, criticidade e autonomia, para que possam transformar a realidade em que vivem e contribuir para

a existência de uma sociedade justa e igualitária. O PPP sendo um instrumento que diz sobre a escola, devendo ser mutável, flexível e dinâmico como sustenta Vasconcellos (2002), deve permitir a sistematização do percurso planejado, que se reelabora na execução e define o tipo de cidadão o qual a instituição quer formar, a partir da afirmação de sua intencionalidade. A E.M.E.F. Professora Aresmi Tavares estabelece em seu PPP a

Democratização da escola tornando-a um espaço público que proporcione construção de conhecimento, com um processo permanente de aprendizagem, garantindo o acesso ao conhecimento disponível para todos, respeitando as diferenças, realizando um trabalho coletivo, tendo como estrutura a participação e a inclusão para a construção da cidadania (Projeto Político Pedagógico da EMEF Professora Aresmi Tavares, 2019, não paginado).

Essas premissas norteiam seu fazer pedagógico, definindo como se sustenta o processo de ensino aprendizagem no ensino regular, na EJA e na Jornada Ampliada, a fim de efetivamente cumprir seu papel social e formar cidadãos conforme se propõe. O PPP é elaborado anualmente de maneira colaborativa, com a participação de todos os segmentos da escola, no coletivo são discutidas necessidades de cunho pedagógico, estrutural, administrativa e avaliadas propostas de ensino que possuam consonância com o objetivo da instituição.

O projeto traz as orientações que norteiam o percurso a ser seguido durante o ano letivo, apontando metas, objetivos, prioridades, definindo a identidade da escola e o caminho a ser trilhado para melhor qualidade de ensino. Também aponta quais competências se pretende desenvolver nos alunos e como isso será feito.

O atual PPP visa única e exclusivamente um trabalho libertador que diminua a repetência e a evasão escolar, capaz de formar uma geração crítica, autoconfiante, sujeito de sua própria história, promovendo o desenvolvimento integral do aluno, a cidadania e a igualdade social (Projeto Político Pedagógico da EMEF Professora Aresmi Tavares, 2019, não paginado).

A partir das premissas estabelecidas no PPP, todas as propostas pedagógicas são orientadas a culminar num plano de ação constituído de métodos de ensino construtivistas, que estimulem o desenvolvimento do raciocínio, a experimentação e a descoberta do conhecimento, de acordo com a formação que a instituição se propõe a oferecer. Em vista disto, o projeto traz claramente em seu corpo o caminho a ser seguido.

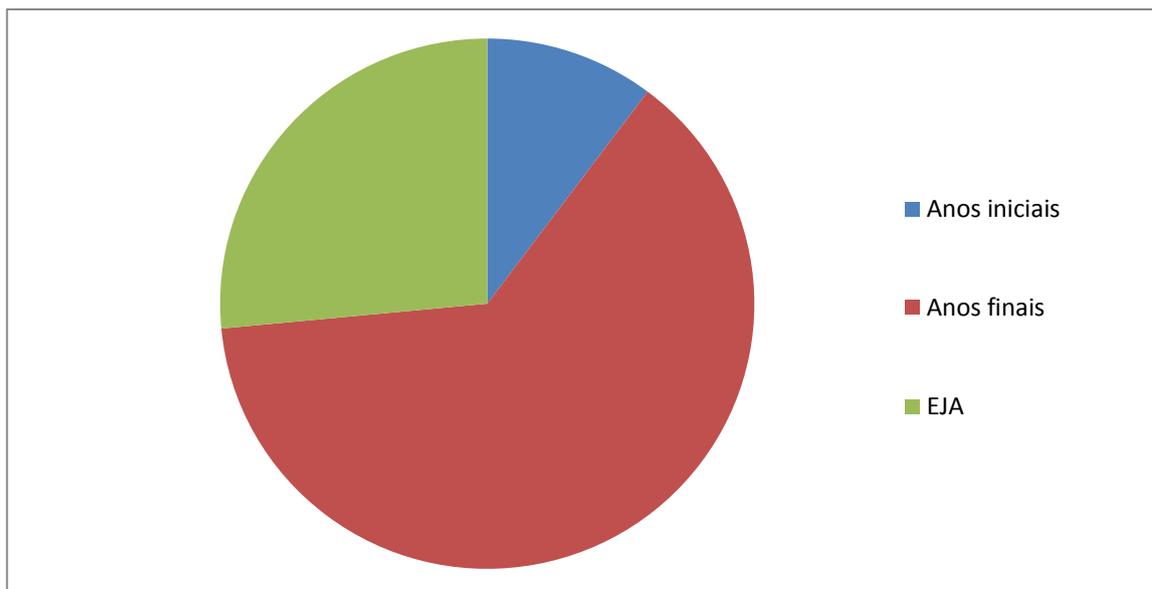
No atendimento aos objetivos do Ensino Fundamental a escola oportuniza ao aluno condições que favoreçam o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias, acrescentando-se as áreas desportiva, artística, cultural e tecnológica oferecidas pela Jornada Ampliada. A Escola Professora Aresmi Juraci Tavares Rodrigues desde sua fundação idealiza a construção do conhecimento no sentido da globalização do saber. A construção de todo o projeto metodológico se dá na busca da interdisciplinaridade e globalização do conhecimento, levando em consideração a realidade em que está inserido o educando (Projeto Político Pedagógico da EMEF Professora Aresmi Tavares, 2019, não paginado).

Considerando as percepções da comunidade escolar registradas no PPP, contribuo com a pesquisa para a construção da autonomia dos professores responsáveis pela promoção do ensino nestes moldes, sendo esta condição fundamental para a consolidação do que objetiva esta instituição de ensino. Sem professores autônomos fica inviabilizado, ou dificultado o processo educativo emancipatório.

#### **1.4 Os professores que caracterizam o trabalho docente e o diagnóstico da pesquisa**

O corpo docente da escola constitui-se por profissionais graduados, em sua maioria com formação específica nas suas áreas de atuação, sendo que para a realização da pesquisa-ação foram convidados os professores dos anos finais do ensino fundamental, juntamente com a coordenação pedagógica destes, os quais totalizam 9 docentes e 1 coordenadora pedagógica. Foi eleito este grupo para participar da pesquisa porque é na relação com os adolescentes que ocorrem os maiores conflitos na instituição. Como podemos averiguar no gráfico da quantidade de registros do livro de atas da instituição no ano letivo de 2017.

Figura 2 – Gráfico dos registros em ata



Fonte: Livro de Atas da E.M.E.F. Professora Aresmi Tavares

Os professores, sujeitos da pesquisa, são profissionais efetivados por concurso público na rede municipal de ensino e fazem parte do quadro permanente da escola. Conforme pesquisa realizada por meio do preenchimento do quadro<sup>3</sup> de perfil docente, constitui-se o seguinte quadro:

Quadro 1: Perfil dos professores que constituem a pesquisa

Sujeito	Formação	Ano de conclusão	Atuação	Carga horária	Tempo de docência
Professor A	*Licenciatura em História Especialização em *Educação Especial Inclusiva	1988 2018	Geografia Arte	20h	34 anos
Professor B	*Licenciatura em Matemática *Especialização em Espaços e possibilidades da educação continuada.	1998 2015	Matemática	40h	22 anos
Professor C	*Licenciatura em Ciências Biológicas *Especialização em Educação Ambiental	2003 2009	Ciências Valore	20h	13 anos
Professor D	*Licenciatura em Matemática *Especialização em TIC	1999 2013	Matemática	20h	32 anos

Continua

<sup>3</sup> Anexo A

Quadro 1: Perfil dos professores que constituem a pesquisa

Sujeito	Formação	Ano de conclusão	Atuação	Carga horária	Tempo de docência
Professor E	*Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e respectivas literaturas	2010	Português Espanhol	20h	7 anos
Sujeito F	*Licenciatura em Letras – Português e Inglês *Especialização em Pedagogia Gestora	1990 2004	Português Inglês	60h	33 anos
Professor G	*Licenciatura em História *Especialização em Rio Grande do Sul, Sociedade, Política e Cultura.	2000 2001	História	20h	16 anos
Professor H	*Licenciatura em Educação Física *Especialização em Gestão Pública Municipal	2003 2014	Educação Física	40h	15 anos
Professor I	*Licenciatura em Pedagogia *Especialização em Educação Ambiental	2004 2012	Coordenação Pedagógica	40h	18 anos

Fonte: Produzido pela autora a partir de pesquisa com os professores

Conclusão

Podemos observar em relação à formação e atuação dos professores é que há uma estreita relação entre estas, existindo exceção em relação a disciplina de Geografia, Arte e Valores, que são trabalhadas por professores formados em outras áreas. Também o que se tem observado e registrado no diário de campo é que este corpo docente em reuniões pedagógicas e na participação da elaboração de propostas educacionais e documentos como o PPP, apresenta perspectivas de educação construtivistas, libertadoras e emancipatórias, embasadas em Vygotsky, Paulo Freire. Porém Macedo alerta para aspectos importantes que permeiam o trabalho docente com proposta construtivista.

Primeiro: É importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos (MACEDO, 1994, p. 59).

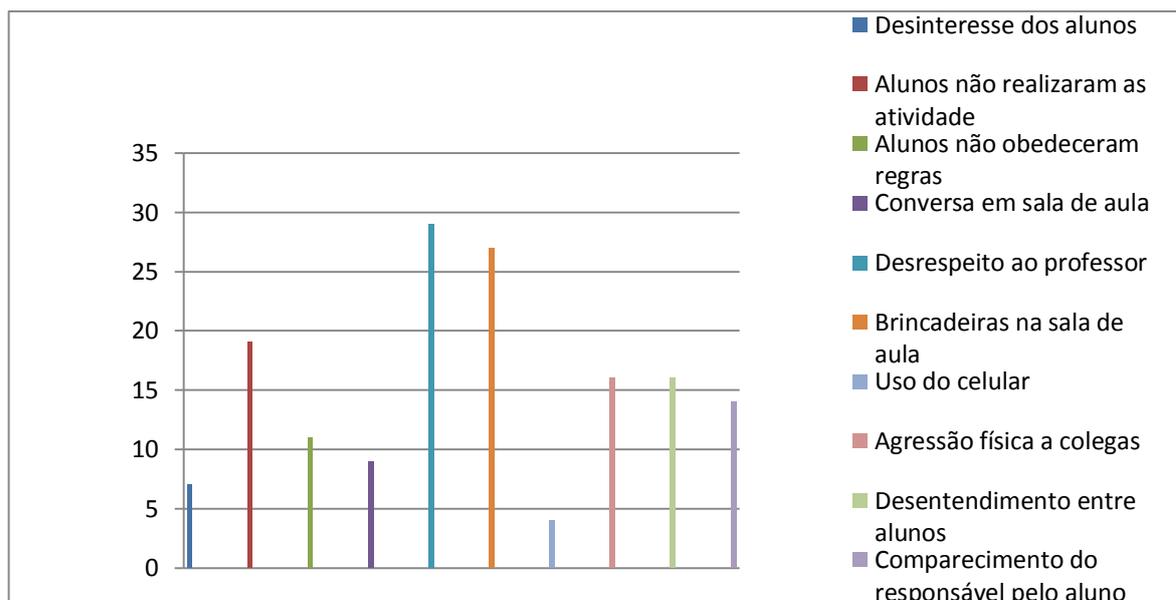
Analisando os quatro pontos citados pelo autor, percebe-se que na prática, especificamente no que se refere ao gerenciamento de conflitos produzidos na relação entre professor e aluno na sala de aula, as atitudes docentes contradizem seus discursos emancipatórios e tendem ao autoritarismo, e a resolução dos problemas se embasa em parâmetros tradicionais de concepções fechadas em que o docente detém o poder e a razão absoluta frente as desavenças que emergem da convivência de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos que integraram esta pesquisa são profissionais, parceiros e comprometidos com as obrigações, atribuições, desafios e responsabilidades que a escola lhes apresenta, demonstrando interesse em participar e colaborar com a melhoria da qualidade do ensino. O que ocorre é a desmotivação perante o sentimento de impotência ao resolver os principais atritos da sala de aula, os professores tem indicado como fator determinante desses embates o desinteresse dos alunos, como registrado no Diário de Campo da pesquisadora.

Durante a reunião pedagógica os colegas reclamaram que os alunos não querem nada com nada, que não possuem perspectiva de futuro. A professora de [...] relatou que os alunos não querem copiar os conteúdos e questionários e acabam ficando sem os conteúdos (Diário de Campo 01, p. 02).

Essa anotação demonstra aspectos importantes em relação ao entendimento que o docente possui de sua função de ensinar, em que prioriza a reprodução de mecanismos tradicionais que potencializam a cópia e a quantidade de conteúdos, atribuindo o fracasso e a desmotivação sempre ao aluno. Essa concepção também se apresenta nos motivos de registros nas atas da escola referentes aos anos finais, como demonstrado no gráfico seguinte.

Figura 3 – Gráfico dos motivos dos registros em ata



Fonte: Livro de Atas da E.M.E.F. Professora Aresmi Tavares

Esse posicionamento ocorre em consequência de uma formação docente que dissocia a teoria da prática, que apresenta métodos infalíveis capazes de solucionar qualquer conflito, sem se preocupar com a autonomia e a capacidade dos docentes pensarem soluções para melhores condições de trabalho a partir da apropriação de seu fazer pedagógico e da realidade que se apresenta.

Em outro apontamento no Diário de Campo se evidência a ausência da autonomia por parte dos docentes.

Hoje na sala dos professores o clima era de descontentamento e desmotivação frente a desvalorização sofrida a partir dos alunos. Os professores relatavam que mecanismos mais rígidos são necessários para resgatar a disciplina e permitir que possam voltar dar suas aulas (Diário de Campo 01, p. 01).

A conversa registrada apresenta o distanciamento dos professores em relação a busca de soluções para os problemas que interferem em suas aulas, fica claro que esperam atitudes de outras instâncias ou segmentos dentro da escola, tornando notório como compreendem seu papel dentro da educação. Nesse contexto, o trabalho dos educadores se caracteriza pelas políticas públicas educacionais que perpetuam o sistema de produção capitalista, anestesiando os docentes em sua competência de pautar seu fazer na autonomia, assumindo o protagonismo de sua

atuação e construindo uma educação emancipatória. Em busca disto constitui-se a reunião pedagógica espaço relevante para que o professor deixe:

[...] de ser um mero transmissor de saberes para atuar como um profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teoria-crítica, e em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo (ANDRÉ, 2016, p. 31).

Deste modo, percebe-se nos docentes essa necessidade, juntamente com a vontade de compartilhar com seus pares, suas angústias, frustrações e inquietações, fatores que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa-ação, em vista que existe a possibilidade de munirem-se de forças intelectuais para superar o âmbito discursivo de uma perspectiva de educação que é idealizada, mas que não acontece.

## **2 Docência: trajetória, formação e desafios**

Para subsidiar esta pesquisa, busquei alguns estudos relacionados à história da constituição da docência no Brasil, bem como os princípios que influenciam a formação desta profissão até os dias de hoje, buscando compreender melhor as relações que ocorrem na sala de aula no exercício do trabalho docente. Apresento também, as reuniões pedagógicas como espaço público formativo, capaz de produzir conhecimento a partir das problemáticas da escola.

### **2.1 Constituição histórica da docência no berço capitalista**

Descrevo uma breve trajetória sobre a formação de professores no Brasil, pensando contribuir para apreender a prática docente, no que se refere à compreensão do que condicionou a educação brasileira a propagar uma sociedade que reproduz o poder do capital e a desigualdade de condições de acesso ao conhecimento. O professor como sujeito deste contexto, vem contribuindo com a perpetuação desse sistema de produção econômica, pois o homem como nos diz Marx (1971) limita-se na vontade de uma sociedade que impõe seus desejos e suas ambições.

Como Marx (1986) explica, o homem é resultado das relações que se estabelecem no meio em que vive, portanto, a importância de conhecer como ocorreu desde seu início a formação docente, é fundamental para que se possa refletir sobre questões inerentes a prática pedagógica que podem cooperar para uma transformação social.

A educação no Brasil, desde seu princípio, seguiu moldes estrangeiros, logo após o descobrimento os jesuítas instauraram um sistema de ensino que ignorava a cultura e o saber dos índios que habitavam o país como nos elucida Aranha.

Em 1549, chegam o primeiro governador geral, Tomé de Souza, e os primeiros jesuítas sob o comando do Padre Manoel de Nóbrega. Apenas quinze dias depois, os missionários faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de ler e escrever (ARANHA, 2006, p. 140).

Os jesuítas não se restringiram ao ensino das primeiras letras e desencadearam a formação de sacerdotes, perpetuaram-se como mentores da

educação no Brasil por um período longo de tempo. Em 1759, estes foram banidos de todas as colônias portuguesas por Sebastião José de Carvalho<sup>4</sup>, o que ocasionou um grande impacto na educação brasileira.

O modelo religioso jesuíta foi substituído pelas Aulas Régias<sup>5</sup>, estatizando o ensino. Chega-se ao final do século XVIII e à luz da influência de Portugal, começa a surgir a indicativa de formação para os trabalhadores em educação.

A primeira preocupação em relação ao preparo docente surgiu no século XVII, mas somente no século XIX efetivou-se essa necessidade como referenciado:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII [...]. Mas a questão de formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular (SAVIANI, 2009, p 11).

Foi a partir desse fato histórico que ocorreu a criação de escolas normais, com o propósito de preparar professores, a primeira foi em Paris, em 1794. Após a distinção entre Escola Normal Superior e Secundária, foram sendo criadas instituições na Itália, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, durante o século XIX, segundo Saviani (2005).

No Brasil passa-se a pensar na formação após a independência (1822), também com a intenção de instruir a população, encaminhando-se de forma a atender, não apenas pedagogicamente, mas para suprir interesses de trabalho e produção. Foi a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 que referenciou pela primeira vez a necessidade de formação de professores no país desde seu descobrimento.

Ao determinar que o ensino nessas escolas deveria ser pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

---

<sup>4</sup> Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

<sup>5</sup> Aulas que pertenciam ao estado e não à igreja, baseavam-se nas aulas de primeiras letras e aulas de Humanidade.

Como exemplo do que ocorrera nos países europeus, no Brasil não foi diferente, a Província do Rio de Janeiro em 1835, instituiu a primeira Escola Normal, pela Lei provincial n. 10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (BRASIL, 1866).

Ato seguido por outras províncias, numa trajetória inconstante de abertura e fechamento de escolas. As instituições de ensino tinham a preocupação em preparar os professores com conhecimentos específicos, utilizando um método para atender o maior número de alunos, baseado no monitoramento, e acabaram centrando a formação no domínio dos saberes a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, como Saviani (2009, p. 144) torna claro, desconsiderando o preparo didático-pedagógico.

Durante os últimos anos de Império as Escolas Normais foram permitindo que as mulheres ocupassem o espaço de formação. A partir deste momento, a docência tornou-se um trabalho de maioria feminino, já que a baixa remuneração não atraía o público masculino.

Em termos legais, a Constituição de 1891 consolidou o sistema federativo de governo e permitiu a descentralização do ensino público, o fim da 1<sup>a</sup> Guerra Mundial (1914 - 1918), também contribuiu para um avanço na educação brasileira, quebrando os paradigmas de referência estrangeira que serviam como base para se pensar escola no Brasil (GARCIA, 2000).

Com o movimento de qualificação das Escolas Normais, foi percebida a necessidade de pensar a constituição da profissão do magistério sobre outra perspectiva que não a existente, que falhava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático de seus alunos” (SÃO PAULO, 1890). Deste modo, surgiu a reformulação dos planos de estudos, que promoveram novas práticas de ensino e colaboraram para o surgimento da escola-modelos<sup>6</sup>, havendo um avanço

---

<sup>6</sup> Escola destinada a qualificar os professores primários para o exercício do magistério, caracterizada pela prática pedagógica do modelo científico. Em 1946 transformou-se no Instituto de Educação de Minas Gerais.

político e econômico em que o estado assumiu o custeio da formação de professores como apontado por Saviani.

Assumindo os custos de uma instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Ainda que os reformistas tenham pensado em avanços para a Escola Normal, a mesma continuava reproduzindo a preocupação apenas com os conhecimentos a serem transmitidos, dando lugar ao surgimento de uma nova organização para formação de professores, os Institutos de Educação (1932). Este período passou a enfatizar a pesquisa e não somente o ensino, passando a buscar um caráter científico. Segundo Saviani, caminhava-se para o surgimento dos cursos superiores para professores que passavam a equacionar a formação.

Aos cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o cargo de formar os professores das Escolas Normais (SAVIANI, 2005, p. 17).

Conforme a educação foi apresentando a necessidade da formação para a área técnica, “em 1939 foi criado o curso de Pedagogia, visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais”, Guimarães (2006, p. 179).

Leis Orgânicas do Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946, passaram a regulamentar todos os níveis de educação no Brasil, sem muitas inovações para a Escola Normal nesse período. O Normal foi organizado em dois segmentos, o primeiro destinado à formação de regentes do ensino primário, com duração de quatro anos, ministrado em Escolas Normais Regionais, o segundo responsável pela formação do professor primário acontecia nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Como nos diz Piletti (2003), foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20/12/1961, que estabeleceu as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do pré-primário ao ensino superior, desta forma contribuindo para a qualificação da formação de professores em nível superior. Logo

a seguir pareceres do Conselho Federal de Educação estabeleceram o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia (Parecer CFE nº 251/62), e a erradicação da distinção entre bacharelado e licenciatura, promovendo o surgimento de formação para especialistas em educação com habilitação em inspeção escolar, supervisão, administração escolar e docente do magistério (Parecer CFE nº 252/69).

O golpe militar de 1964 exigiu mudanças no contexto educacional, necessitando legislações pertinentes ao ensino daquele momento, que era de afirmação do regime autoritário. A ditadura oprimiu severamente os educadores da época, alargou a privatização da educação numa lógica que inverteu a qualidade entre o ensino público e privado (JACOMELI, 2010). Em 28 de novembro de 1968 foi aprovada a Lei 5.540/68, que tratava da reforma do ensino superior, a seguir a Lei n. 5.692/71 abordava questões do primário e médio.

Com a Lei 5.692/71, a formação de especialistas e professores de curso normal passou a ser especificamente de responsabilidade do Curso de Pedagogia, caminha-se para uma tentativa aparente de valorização do profissional da educação, porém como atenta Aranha (2006), o fracasso acaba decorrendo da insuficiência das políticas governamentais destinadas à formação, que não atendiam questões de remuneração e carreira do magistério. Em decorrência desta lei, as Escolas Normais foram suprimidas e substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério de 1º grau (Parecer CFE nº 349/72), estes para lecionar até a 6ª série do 1º grau<sup>7</sup>, já para as demais séries do 1º grau e 2º grau<sup>8</sup> se fazia necessário formação em nível superior.

A partir daí, estabeleceu-se um grande interesse pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, segundo Saviani (2009, p. 148), “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”.

A nova LDB, Lei 9.394/96, constituiu-se em um marco político da educação brasileira, trouxe diretrizes inovadoras, mas pecou de acordo com Saviani (2009, p. 148), “introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores”, de forma a

---

<sup>7</sup> Atualmente corresponde ao ensino fundamental.

<sup>8</sup> Hoje se refere ao ensino médio.

apressar a formação e baratear os custos da mesma, como podemos constatar na LDB, nos artigos 62, 63 e 64:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Neste momento, grande parte dos professores possuíam formação de Magistério. Mas ainda haviam professores leigos<sup>9</sup>. Por isso, a LDB 9.394/96, estabeleceu um prazo máximo de dez anos para que estes profissionais se adequassem às exigências que passariam a vigorar depois desse período, devendo habilitar-se em curso superior. A presente lei também estabelece que os sistemas de ensino passem a oferecer formação continuada para seus educadores, destacando o permanente aperfeiçoamento relacionando teoria e prática.

A trajetória apresentada da constituição do trabalho docente no Brasil revela os esforços das políticas educacionais, ancorados em aspectos que firmam uma sociedade capitalista excludente e elitizada, para a divisão de classe por meio das condições de acesso ao conhecimento, desde os primórdios da educação no país.

## **2.2 Formação docente, um descontínuo processo de intencionalidades**

O contexto histórico da formação docente compreende algumas questões, que segundo as pesquisas realizadas em Celani (1988), Nóvoa (1995), Imbernón (2010) e Marcelo (2013) destacam que ainda nos dias atuais algumas atitudes e posturas

---

<sup>9</sup> Professores primários, sem qualificação pedagógica.

dentro das escolas mostram a centralidade nas propostas educativas que evidenciam uma educação bancária e excludente.

Desta forma, refletir sobre a necessidade de um processo formativo que modifique as ações docentes, tem grande importância, visto que ainda no século XXI a educação bancária permeia as ações educativas. Freire ressalta que na educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

Neste sentido, a docência está condicionada às práticas que perpetuam sistemas dominantes de educação, que reproduzem na sala de aula o autoritarismo no embate com os alunos e o excessivo rigor e apego a regras de controle. Percebendo que somos produto de um contexto histórico formativo, Freire fala que:

Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas [...] (FREIRE, 2000, p. 117).

O professor, em sua formação acadêmica não desconstrói valores que se instituíram em sua vida enquanto aluno e sujeito de uma sociedade seletiva. Ele precisa fazer uma análise de sua constituição profissional, para que a partir desta possa compreender-se como sujeito inacabado possível de transformação e de transcender suas concepções em relação ao trabalho docente.

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professores e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2000, p. 20).

O autor faz refletir sobre as relações de ensino que ocorrem também dentro da sala de aula, entre professor e alunos, as quais se apresentam na maioria das vezes conflituosas em detrimento de uma relação autoritária ou de um discurso conformista acerca da incapacidade de superar essa condição de trabalho, que gera um sentimento de desvalorização e desgosto pela profissão. Por vezes, a relação que ocorre na sala de aula, transparece o condicionamento técnico do profissional da educação e desconsidera a competência de mediação do ensino e aprendizagem, distanciando o professor cada vez mais de seu instrumento de trabalho.

Contraopondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e ou monitor de programas pré-elaborados, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação aos processos constitutivos de cidadania dos alunos, para que consiga a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. O que parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (PIMENTA, 1999, p. 15).

Esta necessidade se deve a formação de características tradicionais e conservadoras que os profissionais da educação obtiveram, que contempla um modelo societário excludente e alienador, e reproduz uma prática pedagógica que ignora a relação entre teoria e prática, e desta maneira contribui para a perpetuação do afastamento docente da autonomia. Desta forma:

[...] mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que 'pensar a prática' é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação (CARVALHO, 2005, p. 20).

Historicamente a formação docente, não apresenta o interesse e a preocupação em estabelecer situações que possibilitem aos professores o desenvolvimento da autonomia, para constituírem-se no espaço pedagógico pesquisadores de suas práticas, consolidando relações de equilíbrio entre o conhecimento teórico e seu trabalho. Um processo de formação docente que não prioriza a autonomia e o protagonismo, priva o professor de uma ação consciente que modifique a realidade, e que o aproprie do contexto em que está inserido para transformá-lo, com base nisso Freire (2011, p. 61) alerta que "Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples

ajustamento ou acomodação [...]”. Deste modo, fica aparente a relevância de a partir da compreensão da constituição da docência ter-se um olhar atento para as políticas que definem estratégias e norteiam a formação, visto que os professores precisam estar inseridos e protagonizarem os fundamentos que estabelecem os princípios da formação dos profissionais da educação. Freire destaca que:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Não havendo uma análise crítica que possibilite a compreensão do papel e função da profissão docente, não ocorrerá uma formação coerente com a atual necessidade de educação no país, é imprescindível que se forme profissionais capacitados à prática da liberdade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas em 2002, orientaram para o princípio da ação-reflexão-ação, em seu artigo 12º, cita que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Uma bela tentativa para que os docentes se apropriassem do pensar, decidir e agir, porém, enquanto as políticas públicas em relação à educação estiverem minadas de intencionalidades, de reprodução da sociedade do capital e de quem as produz de fora da docência, não se terá sucesso e se continuará tendo a reprodução bancária dentro das escolas.

Os docentes não devem ser, simplesmente, uma parte num conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte de sua profissão deve consistir em mediar estes conflitos de maneira que se possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma em que a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser o estopim das contradições, nem a seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior (CONTRERAS, 2002, p. 80).

Enquanto os educadores forem excluídos das tomadas de decisões que estabelecem os rumos da educação, desconsiderando a propriedade que estes possuem acerca da compreensão das dificuldades e necessidades que caracterizam a educação brasileira, não haverá um profissional fruto de uma formação que seja

capaz de realizar uma transformação social, por meio da construção do conhecimento, porque lhes faltará autonomia. Justamente como refere Contreras (2002, p. 225) “A participação dos professores no debate público sobre a educação, a partir de sua própria especificidade como docentes, supõe estabelecer conexões entre sua experiência interna do ensino e seu significado e repercussões sociais”. Deste modo, a intenção das diretrizes instituídas em 2002, ao privilegiar a prática durante a formação, não promoveu significativo avanço na formação de professores.

Outra medida, que define bem as intencionalidades que promovem mudanças pensando a formação de professores também em quantidade e não com foco apenas na qualidade e competência, foi a implementação da educação a distância (EAD), para suprir a necessidade apontada pela LDB 9.394/96, de formar em ensino superior todos os docentes antes do término da década estabelecida (2007). Assim, o Decreto n. 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998, regulamentando o art.80 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, define:

Art 1 - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, apresentados a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único. Os cursos ministrados sob forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art 2- Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação, serão oferecidos por instituições públicas ou privados especificamente credenciados para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998, não paginado).

A implementação dessa modalidade de ensino para a formação de professores fragilizou ainda mais a docência, de modo que se tornou um atrativo aos grandes investidores da educação. A graduação passou a ser comercializada em todo o país, produzindo em larga escala profissionais que passariam a atuar na educação brasileira, já tão problemática. Muito característico do modelo de produção da sociedade em que vivemos, a educação a distância apresenta-se como a solução de um problema de forma imediata, muito preocupada com o resultado final, a titulação e inserção no mercado de trabalho, sem atentar-se ao percurso e a forma que se dará

a constituição dessa formação, contribuindo para mais um fracasso do avanço do ensino no Brasil (PATTO, 2013).

A formação a distância priva os professores da experiência acadêmica, das relações que acontecem nesse espaço de interação, provocando um distanciamento do maior princípio que o processo de constituir um docente deve buscar, a autonomia.

As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano. A autonomia, por exemplo, tida como a atitude ou o modo de ser específico da sociedade emancipada, moderna e democrática, é, na verdade, a expressão de uma relação entre pessoas, uma relação de igualdade e de respeito que mobiliza a dimensão individual e livre de cada um (GILOLO, 2008, p. 1228).

A possibilidade de formar a distância gerou uma concorrência acirrada entre empresas privadas, que tratam a graduação como uma mercadoria, possibilitando o ingresso de pessoas que buscam um emprego e não necessariamente uma profissão. Giolo elucida essa questão.

Foi perceptível a movimentação de certos setores que vivem no seio das instituições públicas, no sentido de criar arranjos que lhes permitissem (e/ou a alguns de seus profissionais) faturar um dinheiro extra por conta da EAD. Houve casos em que instituições inteiras apostaram muitas fichas na venda de cursos a distância (GILOLO, 2010, p. 1283).

As universidades públicas também oferecem cursos a distância, porém nestas não prevalece o lucro sobre a efetiva formação docente, o que aponta para uma possibilidade menos precarizada, no que se refere a EAD, para quem não tem acesso a uma universidade presencial. De forma geral, a EAD em sua estrutura oferece encontros presenciais, em sua maioria com tutores, sem a presença do professor, dificultando um processo de mediação, desta forma, as relações interpessoais entre professor e alunos são mais frequentes nessa modalidade, apenas na universidade pública.

Sem a possibilidade de ter sua criticidade e autonomia despertada em seu processo de formação, e com a dura realidade atual de cumprirem uma jornada de trabalho exaustiva, o professor tem desenvolvido seu trabalho de forma a reproduzir técnicas e modelos pedagógicos que não tem sustentado a emancipação dos sujeitos que pretende formar. A docência tem se restringido a execução de conteúdos e

avaliação de resultados mecanicamente, sem que o professor se aproprie desse processo educativo.

De alguma forma, é apenas quando o docente está na sala de aula, que lhe ocorre a necessidade de refletir sobre aspectos que lhe dificultam executar o que a academia propôs, em vista disto, ou este se frustra e busca num discurso simplista justificar o fracasso e impotência perante a realidade que se apresenta, ou se aproxima de uma quebra de paradigma que rompe com a alienação e revela a importância da aproximação com a pesquisa em função da melhoria das condições de trabalho, modificando suas concepções enquanto educador.

A complexidade da prática pedagógica evoca pesquisa e formação continuada, que estabeleçam mecanismos para que o professor supere suas crenças, reavalie seus valores e atitudes, reformulando-se para atender os desafios da atualidade. A partir destas questões surge a necessidade de que sua prática possa ser pensada por si, tornando-se agente ativo e reflexivo responsável por sua constituição profissional.

A formação deve contribuir para a mudança educacional e para a definição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação continua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (NÓVOA, 2002, p. 38).

Nos últimos tempos, o governo lançou mão de mais um artifício pertinente à formação docente, disponibilizando por meio de uma plataforma chamada Freire, cursos de formação inicial e continuada. De forma geral, demonstrou a inquietação com a promoção de estudos para os profissionais da educação. A Plataforma Freire<sup>10</sup> é um investimento do projeto Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica MEC/2009 – Ministério de Educação e Cultura, a qual tem realizado o cadastramento do currículo de todos os professores da rede pública do país, com o objetivo de qualificar o ensino.

Mais uma vez apresenta-se a urgência de se atentar para a intencionalidade desse projeto, que muito se parece com controle e qualificação de mão-de-obra, sem diferença alguma das políticas públicas que a antecederam.

[...] não podemos deixar de considerar os efeitos e as consequências das inúmeras legislações, que ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades, e acabam por

---

<sup>10</sup> <https://freire.capes.gov.br/>

fortalecer uma política de aligeiramento, tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada (ABDALLA, 2012, p. 30).

A formação de professores busca uma política pública que considere a experiência como fator de referência para se pensar a prática no espaço da escola, e avançar no sentido da autonomia sendo “um direito trabalhista como uma necessidade educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 195). Nessa relação de autonomia o docente terá consciência sobre o trabalho que realiza, expressando valores, pretensões e compreendendo suas finalidades.

Considerando as características históricas da formação de professores no Brasil, compreende-se o descontínuo e desarticulado processo de instituição de Leis, Diretrizes e Decretos que articularam e estabeleceram fatores determinantes à realidade que se apresenta atualmente na educação brasileira. Também percebe-se o conjunto de intencionalidades inerentes a uma sociedade capitalista, que promulgaram uma insuficiência no ensino, mesmo que contraditoriamente, a preocupação tenha sido com o melhoramento do nível do mesmo.

É na autonomia dos professores que reside a esperança de melhores condições de trabalho, de valorização profissional e renovação da atuação.

Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Por essa razão, a formação docente deve desvelar a finalidade da educação, permitindo ao profissional que se compõe perceber-se como sujeito responsável por uma prática social encarregada de transformar o ensino na condição de acesso à igualdade de direitos e justiça, em meio a um contexto de relações de diálogo e participação que promovam a autonomia, concebendo a busca pelo conhecimento no sentido dado por Freire (1987, p.33) de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Na última década, são perceptíveis os investimentos do governo federal acerca da formação de professores, por entenderem que por meio da qualificação da mão de obra destes, o resultado de seu trabalho será mais produtivo, atingindo níveis de ensino mais elevados. A questão é que enquanto aos docentes não for permitido

ocupar o seu lugar na sociedade de pensar a educação, e o exercício de sua formação não estiver pautado na autonomia, dificilmente se desencadeará uma atuação no âmbito educacional, que transforme a realidade, assim como está posto.

O trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento, e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2003, p. 24).

Para uma evolução no campo da formação de professores, é urgente a superação do caráter técnico, este excedido pela criticidade, reflexão e mediação, renovando conceitos e fortalecendo o movimento da autonomia, atentando-se para o profissional que se constitui nesse processo e não para a quantidade no propósito de atingir metas e sanar problemas de ordem estrutural.

Freire destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.44), esse processo será o responsável pelo sucesso da formação continuada, porém ainda precisamos que as políticas públicas sejam pensadas respeitando cada contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surge em 2015 como um documento de caráter normativo que visa definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. A LDB já sugeria em seu art. 26, uma base para a educação brasileira, no intuito que esta norteasse os currículos dos sistemas e redes de ensino públicos e privados, visando a formação integral do aluno.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB, 2017, p. 19).

A BNCC começou a ser elaborada em 2015, em 2017 o MEC encaminhou a versão final da mesma, a qual foi aprovada pelo CNE, estabelecendo aos sistemas e redes de ensino sua implantação até o início de 2020. O documento que normatiza a

educação no país, também redefine a formação de professores, que passa a ter competências gerais para a formação inicial e continuada, estruturada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Também é anunciado o incentivo a pesquisa na educação básica, com o propósito de obter melhorias no ensino e aprendizagem.

Deste modo, evidencia-se o foco na formação de professores para atender as novas demandas da BNCC, o que sinaliza aparentemente para uma valorização na carreira, porém a reestruturação da carreira, que se impõe a partir da base parece objetivar muito além da valorização, o controle mais eficaz do trabalho do professor. Precisa-se estar atento às suas implicações, de modo que não sejam os docentes vistos como tábulas rasas ou recipientes vazios. Neste momento faz-se necessário ao educador apresentar-se como sujeito crítico, intelectualizado, capaz de gerenciar comprometidamente essa implementação, constituindo-se profissional capaz de promover a mediação nos espaços em que atua, sem ter sua autonomia eliminada. Freitas (2018) alerta para a escala de padronização trazida pela base, teme a potencialização do estilo tecnicista de seguimento de receitas, assim como também nos elucida sobre o crescimento da indústria da educação e sobre o risco de privatização da educação devido a centralidade do processo educativo estar nos processos avaliativos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Provinha Brasil, entre outros que virão. Portanto, segundo o autor mais uma vez temos uma política fadada ao fracasso, mesmo que antes disso robotize a educação nacional pública.

Portanto, fortalecer os espaços formativos dentro da escola pública é vital para a afirmação da autonomia e para que não se reduza ao papel do professor, apenas ser coadjuvante no que diz respeito a educação. A pesquisa apresenta-se como suporte para que o docente possa fazer suas escolhas pedagógicas, munir-se de conhecimentos que sustentem a sua prática e o liberte da fixação de padrões.

### **2.3 Reuniões pedagógicas: espaço público para reflexão e produção de conhecimento**

As reuniões pedagógicas tem se constituído em encontros para organização administrativa e desabafo das frustrações docentes, sem um aprofundamento

intelectual teórico que possibilite pensar numa superação, resolução ou melhoria das condições que se apresentam no trabalho dos professores. Uma questão pertinente, decorrente do sistema que perpetua em sua organização a concepção de que lugar de professor é na sala de aula ministrando sua aula, é o enxugamento progressivo do número de docentes nas escolas, bem como o aumento da quantidade de alunos por turma, o que passa a exigir cada vez mais do professor. Então, a reunião pedagógica passa a ser um único e outro tempo disponível para que os educadores se encontrem, se orientem e, por exemplo, possam problematizar com o profissional da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conversar com o coordenador pedagógico e com os próprios colegas, porque em quase todos os outros momentos que está na escola, permanece na sala de aula com seus alunos.

A própria dinâmica da gestão escolar, inviabiliza o hábito de utilizar o espaço das reuniões pedagógicas como oportunidade de buscar elementos capazes de explicar aspectos que envolvem a prática educativa, permitindo teorizar sobre a mesma. Condição que recai no comodismo do tratamento dos problemas de forma imediata, com soluções genéricas, que derivam da crença de cada professor e do praticismo, por isso, se estabelece a importância de novas considerações acerca das reuniões pedagógicas.

Segundo o PPP da E.M.E.F. Professora Aresmi Tavares, “as reuniões pedagógicas são espaços constituídos dentro das escolas responsáveis por analisar e discutir as demandas pedagógicas” (2019, não paginado), porém, têm perdido o foco de reflexão sobre a prática tornando-se palco para questões administrativas, que destituem o caráter formativo desse espaço. Esse ambiente tem sido utilizado apenas como mais um elemento da rotina escolar para prestação de contas de festividades realizadas na escola, estabelecer regras e prazos, tratar problemas de indisciplina, de aprendizagem, de infrequência, restritamente de forma superficial e discursiva, numa abordagem simplista dos acontecimentos da sala de aula, embasadas no senso comum, sem que se busque estratégias para a melhoria das condições problemáticas que se apresentam durante o ano letivo nas escolas. Como aponta Torres (2010, p. 49), as reuniões pedagógicas não são vistas como lugar em “que estejam levando a construções coletivas de saberes, ao contrário, as problemáticas são discutidas com

vistas à busca de soluções mais ou menos imediatas”, perdendo o âmago de desenvolvimento profissional que possuem por excelência.

Refletir sobre reunião pedagógica é necessário, posto que é um instrumento essencial de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, e todos os outros aspectos que envolvem o âmbito escolar, como a gestão, o PPP, o currículo, o ensino e aprendizagem, a relação com os pais e alunos, a proposta pedagógica da escola, a avaliação. Na docência são muitas as atribuições que precisam ser orientadas, compartilhadas, debatidas e articuladas, e esse espaço é próprio para isso, porque permite analisar o conjunto discente, pensar sobre os conteúdos a que devem ter acesso para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, e sobre as formas de executar e sistematizar o cotidiano escolar, tomando ciência do papel da escola como agente de formação da cidadania.

Embora exista em lei, o estabelecimento de uma carga horária para que ocorra dentro da escola a discussão e acompanhamento do processo de ensino, promovendo a possibilidade de se pensar a educação a partir do contexto que ela produz, por si só a garantia desse espaço não determina a sua excelência.

A Lei federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008, em cumprimento do disposto no § 4º do art. 2, determina que o professor deve cumprir 2/3 de sua carga horária com interação de alunos e dispor de 1/3 da mesma para atividades extraclasse, incluindo as reuniões promovidas pela instituição de ensino, período de tempo que constitui a hora atividade do professor. Deste modo, garante o estabelecimento de um momento fora da sala de aula, com o propósito de compensar a carga horária exaustiva vivida pela maioria dos educadores brasileiros, considerando a necessidade de planejamento do ensino, da elaboração e correção de avaliações, da organização e execução das tarefas burocráticas, como chamadas e relatórios, que absorvem grande parte do dia dos docentes. A Lei também permite que as reuniões pedagógicas se tornem periódicas, contudo, além do endossamento desse espaço, é imprescindível que seja assegurado o aperfeiçoamento profissional dos professores como é proposto.

[...] a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) Hora e incluirá uma parte de Hora de aula e outra de Hora de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como Hora de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à

articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (BRASIL/CNE, 1997, p.2).

As reuniões se constituem de ambiente adequado para compartilhar experiências, orientações, planejamento, articulação do PPP, estudo e reflexão, análise de resultados e tratamento das necessidades cotidianas da escola. Em vista disto, estas devem ser planejadas e possuírem objetivos claros para alcançarem seu cunho formativo, sem decair em formalizações burocráticas. Na dinâmica do cotidiano escolar, é fundamental que exista um planejamento que intencione promover a construção de conhecimentos acerca do trabalho educativo com os professores. Por meio das reuniões pedagógicas, isso é possível de ocorrer, porque estas estão institucionalizadas e apresentam-se constantes dentro das instituições de ensino, possibilitando que se pense em ações formativas sistematizadas, estabelecendo uma rotina qualificada desse espaço, assim, garantindo sua função como cita Pinto:

Ao se constituírem como espaços coletivos de reflexão sobre o fazer docente, de trocas de experiências, de aprofundamento teórico, de busca de superação das dificuldades e de construção de conhecimentos, as reuniões pedagógicas se estabelecem como espaços efetivos para a formação continuada dos professores e educadores (PINTO, 2010, não paginado).

Tendo em vista, a preocupação que se estabelece na docência em compreender conflitos que se produzem nas relações cotidianas entre professor e aluno, assim como também, pensar sobre o ensino e aprendizagem, aposta-se nas reuniões pedagógicas a capacidade de promover formação pela interação dos sujeitos, pela pesquisa e pela reflexão sobre a prática, objetivando novas estratégias que possibilitarão novas experiências e resultados positivos no gerenciamento dos problemas que emergem da sala de aula. Nesta perspectiva, Leite afirma que:

Um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para a educação de qualidade (LEITE, 2010, p. 02).

Na medida em que a escola utilize as reuniões pedagógicas como espaço de formação, ouvindo a voz dos professores e oportunizando repensarem a própria prática, estará promovendo formação continuada e construindo a autonomia do

trabalho docente, na busca de estratégias que possam estabelecer uma nova postura educativa que atenda as dificuldades concretas de seu fazer pedagógico.

A formação continuada alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação-ação organizacional (NOVOA, 2002, p. 40).

Como afirmado pelo autor, a formação continuada se efetiva na participação coletiva e no compartilhamento de experiências e vivências, sendo as reuniões pedagógicas apropriadas para esse enfoque, pois dispõem de fatores primordiais para a ressignificação do trabalho na educação, de maneira que possibilitam um elo concreto entre teoria e prática. Fatores estes, caracterizados pela capacidade de potencialização da reflexão e da transformação da prática, pelo fortalecimento da busca do conhecimento, pela construção e apropriação da proposta pedagógica da escola em que atua, pela oportunidade de discutir e problematizar sobre para qual tipo de sociedade direciona seu trabalho e que tipo de cidadão pretende contribuir para formar, embasando-se na busca teórica promovida pela pesquisa para garantir sua profissionalidade.

Assim como um engenheiro civil precisa saber coordenar a construção de um prédio residencial, ou um cirurgião realizar com perícia uma cirurgia, deve o professor manejar com virtuosismo inequívoco sua proposta, com pé e cabeça, começo, meio e fim (DEMO, 2011, p. 47).

A valorização do saber e da experiência dos professores é importante, mas a pesquisa também deve estabelecer-se como um princípio pedagógico, sendo o viés de toda reflexão no campo da educação, vindo a enriquecer os debates nas reuniões pedagógicas, e cada vez mais contribuir para que os docentes possam individual e coletivamente enunciar demandas de investigação e descobrir respostas. O relevante nas reuniões pedagógicas é o progresso da capacidade de pesquisa do educador, bem como a organização, sistematização e o relato sobre o conhecimento alcançado, na finalidade de contribuir com o grupo docente ao qual faz parte, qualificando as discussões com ponderações significativas, que elevam o nível compartilhamento de saberes, da tomada de decisões frente a questões pedagógicas, da elaboração de

estratégias, dinamizando os encontros docentes que ocorrem na escola. Demo aponta algumas competências que o professor deveria possuir, as quais poderiam brotar das reuniões pedagógicas.

- a) pesquisa, para poder realizar questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política, unindo teoria e prática;
- b) formulação própria, sobretudo para se chegar a projeto pedagógico próprio;
- c) teorização das práticas, para exercitar autocrítica e crítica das práticas, retornando à teoria, inovando a teoria e a prática;
- d) atualização permanente, porque competência competente é aquela que sobretudo sabe se refazer todo dia (DEMO, 2011, p. 62).

A perspectiva de formação continuada como necessidade, em vista a contemplar as novas exigências educacionais, faz pensar sobre esse processo formativo que diz respeito às práticas docentes, de forma crítica. Nesse contexto, redefine-se a concepção de formação, apontando para um processo reflexivo que surge do chão da escola, dos desafios e problemas concretos que afligem o trabalho dos professores, a cerca disso, Lima (2001, p. 32), confirma que o processo formativo deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do educador em relação ao aluno, à escola e à sociedade”. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas despertam o fortalecimento do coletivo, que se enriquece no choque de diferentes pontos de vista e formas distintas de concepção da realidade, promovendo reflexão e possibilitando o repensar da prática com o propósito de tratar das problemáticas que concretamente prejudicam o trabalho docente

### 3 Caminhos metodológicos que conduziram à formação

O capítulo explica a abordagem metodológica da pesquisa, descreve a sua caracterização, bem como a forma que ocorreu a pesquisa-ação e sua avaliação. Com base na problemática e nos objetivos que definiram a pesquisa, apresenta-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, e deste modo, opta-se pela metodologia da pesquisa-ação por esta melhor atender as necessidades e os interesses do grupo que deu origem a mesma, e por tratar de situações pedagógicas que precisam ser discutidas, analisadas e compreendidas na relação dos fatos em movimento, como citado:

[...] as pesquisas de base qualitativa, em especial a pesquisa-ação caminham na mesma direção da busca de produção de explicações e significados aos fenômenos-em-processo sendo este último um aspecto tão ou mais importante quanto os seus resultados (MONTEIRO et al., 2003, p. 3).

Deste modo, o instrumento de pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986, p. 7), a pesquisa-ação torna-se a metodologia apropriada para a pesquisa desenvolvida, visto que busca a compreensão e a resolução de problemas que tem afetado o contexto escolar, no qual a pesquisadora está inserida, Picheth, Cassandre e Thiollent sustentam esta escolha.

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar os sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. 4).

A pesquisa-ação aconteceu em um movimento de conhecer e agir, fundamentalmente para modificar a condição problemática posta. Desta forma, as ações planejadas aconteceram de maneira que permitiram ao grupo docente, estabelecer no espaço proposto pela pesquisa, condições de pensar sobre a prática buscando conhecê-la e analisá-la, para estruturar uma ação que qualificasse o trabalho educativo levando à superação de suas dificuldades, em relação ao seu objeto de trabalho.

A pesquisa-ação permitiu compreender os hábitos e crenças que orientam a prática dos docentes, assim como discutir suas intencionalidades, confirmando ser

através do profundo conhecimento de si que poderemos efetivar uma mudança que caracterize melhoria no âmbito de trabalho, como referido:

[...] a Pesquisa-Ação no campo educacional pretende lançar mão de técnicas e procedimentos específicos que dêem conta de checar determinadas crenças pedagógicas, colocando em dúvida tanto princípios como modos de ação, visando autocorrigir as crenças, as condutas e os hábitos que acompanham as situações pedagógicas que se pretende compreender e modificar (MENDES, 2016, p. 96).

A pesquisa-ação efetivou a intenção de compreender a profissão docente por meio da apropriação do trabalho, a partir da possibilidade de pensar e refletir sobre a prática, sendo que a mesma teve como lócus privilegiado as reuniões pedagógicas, que aconteceram quinzenalmente às quintas-feiras entre 10h e 30 min e 11h e 45min, em cinco encontros, previstos para o período de um mês e quinze dias, porém devido a alguns imprevistos de calendário, ocorreu durante dois meses e dois dias. A prática proposta compôs-se de potencializar o espaço das reuniões pedagógicas da escola, em formação e reflexão, para que os professores tivessem a oportunidade de descobrirem-se protagonistas de sua docência e pesquisadores capazes de produzirem conhecimento a respeito de suas práticas concretamente.

Durante a pesquisa a coleta de dados não se antecipou em sua totalidade, se deu na relação com os sujeitos, no coletivo, portanto sempre “é preciso que haja espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos” (ALMEIDA, 2006, p. 85). Para averiguar e buscar compreender aspectos importantes que emergiram dos encontros, a observação e o diário de campo foram os principais instrumentos de coleta de dados.

Para Lakatos e Marconi (2010), a observação não se restringe em ver e ouvir, mas em averiguar fatos ou fenômenos a serem estudados, a partir disto a pesquisadora atentou-se para as relações docentes ocorridas no espaço escolar, especialmente nas reuniões pedagógicas, com o propósito de perceber nestas, dados importantes que desvelassem os principais conflitos tratados como referência da pesquisa. As autoras, anteriormente citadas, destacam que a observação pode acontecer de forma não estruturada, a qual se identifica com a pesquisa por não prever meios técnicos e planejamento antecipado, consistindo em recolher e registrar

os fatos de maneira como se apresentaram, sendo uma observação participante, inserida na realidade pesquisada.

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 196).

Com relação à inserção do pesquisador ao grupo, o que ocorreu é que a pesquisadora faz parte deste, também constitui o grupo participante da pesquisa, de modo que compartilha frustrações, desejos e esperanças em relação à educação.

A observação por ser uma técnica, e neste caso individual e aplicada no meio real, apresenta o risco da distorção dos fatos ou até mesmo o esquecimento dos mesmos, portanto, como refere Falkembach (1987), o maior aliado da observação é o Diário de Campo, instrumento metodológico de coleta de dados que consiste num caderno de anotações que contém o registro descritivo e reflexivo da observação realizada nesta pesquisa, os diálogos dos professores em vários ambientes da escola, as discussões realizadas nas reuniões pedagógicas, as conversas individualizadas das quais faça parte a pesquisadora. Alguns cuidados são sugeridos pelo autor a serem tomados para a utilização desse instrumento, como a fidedignidade do que se observa, deve conter hora, local e data do registro, relatar a descrição dos sujeitos, espaço físico, sempre atentando para que não sejam introduzidos elementos que deturpem o fato concreto, perdendo o foco e deixando passar aspectos importantes para a pesquisa.

[...] os fatos devem ser registrados no Diário de Campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados, caso contrário, a memória vai introduzir elementos que se deram; e a interpretação reflexiva, não se separa de fato concreto, virá frequentemente a deturpá-lo (FALKEMBACH, 1987, p. 24).

Deste modo, entende-se que a qualidade do Diário de Campo está na riqueza dos detalhes, impressões e registros, os quais fizeram a diferença na fase de análise dos dados coletados, contribuindo para que a pesquisa ocorresse de maneira significativa e servisse de fato para o que se objetiva.

Instrumento metodológico também importante para esta pesquisa foi a análise documental, visto que somado a observação complementou o processo investigativo

com dados da realidade, o que ocorreu através das atas de registros da escola, em que foram verificados e tabulados componentes que vieram a “servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto de estudo” (CALADO; FERREIRA, 2005, p. 02), justamente como afirmado pelas autoras a análise das atas resultaram em gráficos que justificaram a presente pesquisa, porém Gil permite atentar que:

[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p. 47).

Desta maneira, os documentos verificados e tabulados serviram de sustentação para o início da pesquisa, e o acompanhamento das reuniões pedagógicas foi feito pelo Diário de Campo da pesquisadora somado ao diário de cada participante, buscando melhor qualificar o material para a avaliação da pesquisa, com menor risco de descartar elementos importantes por falta de registro. Os professores receberam um Diário de Campo para registrar individualmente suas percepções a cada reunião, também responderam questionários a fim de registrarem informações pertinentes que possibilitem ao pesquisador compreender a leitura que os mesmos fazem das problemáticas que se produzem no seu fazer pedagógico, bem como identificar apuradamente a avaliação individualizada ao final das vivências oportunizadas nos encontros. O questionário contribuiu como uma ferramenta simples de registro de informações com o propósito de enriquecer a gama de material produzido pelos docentes, sendo que este “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2002, p. 115).

O conteúdo que emergiu do movimento da pesquisa-ação foi produzido pelas narrativas dos sujeitos participantes, instrumento adequado às pesquisas qualitativas. Os questionários se constituíram de perguntas referentes às vivências durante as reuniões e da solicitação de registros que orientaram e embasaram a sequência das ações. Desta forma, os questionários caracterizaram as narrativas dos professores juntamente com o Diário de Campo.

A narrativa vai além de lembrar os acontecimentos vividos no cotidiano, pois tem a influência tanto da dimensão coletiva quanto da individual. Escrever a respeito de si, além de envolver a reflexão da experiência vivida no processo coletivo pode nos levar a conhecer a multiplicidade da realidade social e nossa relação com essa realidade. Nesse sentido, as experiências individuais são as expressões de uma realidade social que o sujeito organizou e das quais se apropriou (WITTIZORECKI, p. 23, 2006).

Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas se constituem de espaço institucionalizado dentro das escolas, possível de reflexões e compartilhamento de experiências, capaz de propiciar discussões que podem fortalecer a formação docente e promover estratégias pedagógicas que solidifiquem o trabalho educativo, de forma coletiva e participativa.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, todas as reuniões pedagógicas realizadas foram planejadas e sistematizadas, atentando para que não se estabelecesse o risco do improvisado e se instituisse uma vivência pedagógica eficiente como aponta a importância Menegolla (1992, p. 21), ao dizer que “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir”.

Dessa forma os encontros foram planejados para que desvelassem o problema, permitissem uma ação coletiva, transformassem as situações apresentadas e se avaliasse os resultados obtidos, exibindo um caráter formador, requisitos ao desenvolvimento da metodologia escolhida.

[...] a metodologia da Pesquisa-Ação educacional deve atender a três dimensões essenciais: pressupor uma pesquisa participativa/colaborativa; buscar a transformação da realidade; e orientar-se para processos formativos [...] afirma que as características mais relevantes da Pesquisa-Ação são: ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas; centrar-se em atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; buscar compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo; reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre elas (MENDES, 2016, p. 121).

A metodologia aplicada para verificação e sistematização dos dados foi a Análise de Conteúdos dos registros realizados pelos professores a cada encontro nos seus Diários de Campo, no diário da pesquisadora e nos questionários oferecidos aos docentes durante o percurso das reuniões propostas. A análise do material obedeceu os passos indicados por Bardin (2009, p. 121), 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. A

pré-análise passa pela sistematização, organização e seleção dos materiais a serem submetidos à análise, a partir desta encaminha-se para a exploração dos materiais, momento em que define-se as regras para a classificação e agregação das informações, sendo o material coletado recortado em unidades de registro. A terceira etapa compreende o tratamento dos resultados, onde será captado o conteúdo manifesto e latente em todo o material coletado para inferência e interpretação.

Quadro 2 – Plano de ação

<b>Encontro</b>	<b>Objetivo do encontro</b>	<b>Conteúdo/material</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Avaliação</b>
1º encontro	Promover reflexão e discussão acerca dos principais problemas que tem prejudicado o trabalho pedagógico dos docentes.	Gráficos apresentados em Power Point.	Apresentação dos gráficos de registros em atas, discussão acerca do que foi apresentado, questionário sobre os principais conflitos e problemas que prejudicam a docência.	Registro em Diário de Campo e questionário.
2º encontro	Despertar nos participantes da pesquisa o interesse de utilizar o espaço das reuniões pedagógicas como meio de melhoria de suas condições de trabalho. Criar um espaço que permita autonomia e protagonismo aos docentes na busca de subsídios para seu fazer pedagógico.	Lista das problemáticas citadas no questionário realizado no encontro anterior.	Apresentação da listagem das problemáticas referenciadas no questionário, conversa sobre o projeto, definição pelo coletivo dos próximos encontros com organização de cronograma, de grupos e distribuição das problemáticas a serem pesquisadas.	Registro no Diário de Campo da pesquisadora e no Diário de cada participante.
3º encontro 4º encontro 5º encontro	Potencializar as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e produção de conhecimento.	Pesquisa realizada pelos grupos de professores,	Apresentação dos grupos da pesquisa realizada, discussão e problematização.	Registro nos Diários de Campo. Questionário.

Fonte: Produzido pela autora

### 3.1 A consolidação do processo formativo na escola

A caminhada formativa dentro das reuniões pedagógicas constituiu um espaço público de relações, permitiu que os professores se reaproximassem da pesquisa, promoveu a formação docente com centralidade na escola e destacou concretamente a importância da atuação do coordenador pedagógico. A constituição desse processo será descrita nos próximos subtítulos.

#### 3.1.1 Formação docente centrada nas especificidades da escola

A formação continuada de professores sempre esteve em pauta nos programas idealizados para a educação brasileira, com abordagens pertinentes e propostas formativas que visam contribuir para a melhoria do ensino no país. No entanto, na dinâmica da sala de aula surgem questões específicas de cada escola, e que também precisam ser tratadas para que se tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Os processos formativos que focalizam só o professor sem levar em conta o contexto (a escola) no qual atua estão fadados, via de regra, ao insucesso. É no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando à escola como um todo. É quando os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares que podemos falar em “formação centrada na escola” (ALMEIDA, 2015, p. 12).

Como refere a autora, a pesquisa desenvolvida caracteriza-se como formação centrada na escola, visto que buscou todo o contexto da escola para promover uma ação que subsidiasse uma mudança. Deste modo, os questionários nos quais os professores citaram os principais conflitos e problemas que emergem da relação com os alunos na sala de aula, permitiram o conhecimento do contexto a receber uma intervenção, possibilitando que a partir destes se traçasse estratégias.

Quadro 3 - Conflitos citados pelos docentes no questionário

<b>Conflitos citados pelos docentes</b>
Uso do celular
Indisciplina
Desrespeito ao professor

Continua

Quadro 3 – Conflitos citados pelos docentes no questionário

Ausência dos pais
Desinteresse dos alunos
Aulas não atrativas
Baixa autoestima
Desentendimentos entre os alunos

Fonte: Produzido pela autora

Conclusão

Os conflitos que compõe o quadro foram repetidamente citados pelos professores nos questionários, pode-se analisar que são problemas que estão presentes nas salas de aula já há algum tempo como o desinteresse, a indisciplina, a falta de respeito ao professor, entre outros. Dentre estas problemáticas emerge o uso do celular, ferramenta tecnológica que tem absorvido a mente humana e ocupado grande parcela do seu tempo, desta forma a sala de aula não estaria excluída dessa epidemia virtual. No processo formativo proposto pela pesquisa, os professores elegeram alguns desses conflitos e buscaram a teoria para melhor discutir e debater sobre, alinhavando estratégias para possíveis intervenções na sala de aula, na tentativa de superar esses desafios.

Cada escola apresenta sua especificidade, assim torna-se significativo que se promova formação dentro da instituição escolar, tendo como foco as problemáticas e conflitos provenientes deste ambiente de trabalho, buscando por meio da teoria transformar a adversidade que interfere nas ações pedagógicas docentes. Os professores tem a possibilidade de munirem-se de fundamentos para analisar a realidade que os envolve e traçar estratégias para significativos avanços, como afirmado por Freire ao dizer que “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (1996, p. 25).

A pesquisa realizada com os docentes tendo como objetivo a formação no espaço da reunião pedagógica, também colheu elementos capazes de sustentar essa concepção. O professor C, participante do projeto fez o seguinte registro em seu Diário de Campo:

Geralmente, quando pensamos em formação, citamos cursos fora do ambiente escolar, esquecendo que a escola também é um ambiente de formação e que devemos ocupar esses espaços de reuniões para tal,

compartilhando leituras e práticas, refletindo sobre o nosso fazer (Diário de Campo 04, p. 05).

Além da consideração da professora, outro fator também contribui para o favorecimento da formação dentro da escola, o descontínuo processo dos programas de formação docente, decorrentes da interrupção de políticas públicas devido as trocas de governo, apontam para a necessidade de cada instituição pensar e propiciar momentos de articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, compreende-se que a formação na escola institui a oportunidade de se desenvolver um projeto formativo linear, que permita uma abordagem sequencial dos assuntos de interesse e necessidade do coletivo, que caminhe de acordo com a relação com o contexto escolar. Domingues nos sugere essa abordagem quando cita que “O grupo escola personifica o “ideal” pedagógico quando constrói coletivamente os caminhos a serem percorridos e seus profissionais passam a organizar projetos de ações factíveis, que identificam a escola e seus autores.” (2014, p. 116).

As reuniões formativas foram se constituindo, os docentes elegeram as principais questões apontadas pelos questionários e coletivamente decidiram buscar por meio da pesquisa, fundamentação na leitura de artigos e reportagens que tratassem dessas questões. Os manuscritos compartilhados estruturaram e embasaram os debates e as discussões durante os encontros, de modo a contribuir para a compreensão dos fatos e a melhoria das condições do trabalho docente.

Na escola ocorre o encontro de docentes provenientes de diferentes formações, com experiências pedagógicas diversificadas e com concepções pedagógicas divergentes, portanto parece não haver melhor lugar para se propor discussão, reflexão e problematização. Repensar conceitos, rever a prática são mecanismos capazes de desencadear um processo de formação continuada pertinente.

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levam a superar essas circunstâncias (DOMINGUES, 2014, p. 68).

Partindo desse pressuposto, a escola assume um papel essencial de mediação na constituição do professor, tornando-se um espaço coletivo de aprendizagens e

reflexões, pois “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). A escola em vista disto, se caracteriza por sua função formadora, sendo como um laboratório do fazer pedagógico, espaço de pesquisa para que as experiências tenham resultados positivos e brotem do comprometimento e responsabilidade profissional.

Aspecto relevante para que a escola se insira no âmbito de formação continuada é a democratização de seus espaços e das tomadas de decisões, é importante que a participação do coletivo seja permitida e considerada pela gestão desse ambiente. A descentralização do poder é o ponto de partida para que se instale na escola mudanças qualitativas vindas da formação no meio escolar.

Para isso, é necessário que o trabalho da direção e da coordenação não esteja descolado de um projeto de escola comprometido com o enfrentamento dos problemas pedagógicos e com a construção do trabalho coletivo, tendo como meta a oferta de um ensino de qualidade para todos (DOMINGUES, 2014, p. 163).

A instituição escolar tem como desafio enfrentar as dificuldades que demandam da atividade docente, fomentando o aperfeiçoamento a partir das dúvidas individuais e das dificuldades do grupo, permitindo aos professores maior independência no gerenciamento de seus conflitos em sala de aula. A formação centrada na escola propõe ao coletivo o planejamento, a abordagem e a organização do processo formativo, objetivando um sentido estritamente ligado a ação pedagógica, professores reflexivos, capazes de produzir conhecimento. Deste modo

[...] a escola apresenta as melhores condições para a formação contínua do docente, pois é lá o lugar onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica (DOMINGUES, 2014, p. 65).

Ademais, a escola necessita assumir o compromisso com a formação, tornando efetivos os espaços de reflexão, permitindo que os docentes produzam saberes fundamentais ao exercício de sua profissão, que tencionem o saber e o fazer para legitimar sua profissionalidade e autonomia.

### **3.1.2 Reuniões Pedagógicas, espaço público de relações que se constituiu dentro da escola**

Com a realização da ação da pesquisa as reuniões pedagógicas tornaram-se um espaço público no sentido da participação de cada integrante do grupo, os quais tiveram garantido seu momento de colaborar com os seus pares, apresentando suas pesquisas, seus pontos de vista e suas concepções, bem como receberam contribuições dos colegas de trabalho. Movimento de compartilhamento, de reflexão e de interação que constituiu um ambiente coletivo de produção de conhecimento, agregando uma nova perspectiva as reuniões como elucida Candau.

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nessa perspectiva, de criar sistemas de incentivo à socialização, de ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva (CANDAU, 2003, p. 145).

Deste modo, as vivências durante os encontros foram estabelecendo este espaço pedagógico num ambiente formativo, a medida que os professores passaram a tomar para si a busca de soluções para os conflitos que traziam prejuízos a sua docência, um processo de formação se consolidou naquele espaço, e foi instituindo uma prática que objetivou reconhecer e apropriar-se da própria escola, de si mesmo como docente e do trabalho que realiza, tendo claro o que pretende enquanto professor e o que precisa transformar em sua prática.

A metodologia da pesquisa permeou todas as vivências realizadas nas reuniões, os professores, as discussões e problematizações precisavam transpor o senso comum, em vista disto, os docentes foram ao encontro do ato de pesquisar e apropriarem-se de saberes que embasassem suas falas, seus posicionamentos e as estratégias que propunham. Demo confirma essa compreensão acerca da pesquisa.

Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo nunca de todo devassável e que sempre pode ir a pique. Pesquisa passa a ser, ao mesmo tempo, método de comunicação, pois é mister construir de modo conveniente a comunicação cabível e adequada, e conteúdo da comunicação, se for produtiva. Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros (DEMO, 2001, p. 39).

A prática da pesquisa continua presente nas reuniões pedagógicas, os encontros tem sido favorecidos por diversos materiais encontrados pelos professores e trazidos para os momentos de encontro do coletivo. Estes materiais apresentam-se pertinentes aos interesses e necessidades de abordagem dos docentes, são artigos, vídeos, reportagens, entre outros, que durante este ano letivo tem sustentado a compreensão em relação a diversas questões que envolvem a BNCC.

A ressignificação das reuniões pedagógicas passa essencialmente pela gestão escolar, na viabilização do acontecimento periódico destas, sendo ideal que aconteçam semanalmente, para que as articulações se construam gradativamente possibilitando a práxis. Nesse espaço formativo se efetiva a reflexão-ação-reflexão, o professor tem a possibilidade de pensar sobre sua prática, debater com seus pares, constituir sua ação pedagógica e retornar para a reflexão no coletivo, no movimento de encontro e reencontro que as reuniões pedagógicas propiciam, de forma a consolidar a práxis. Práxis é

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

A práxis distancia o professor da reprodução mecânica e repetitiva e o confronta com a teoria, possibilitando uma transformação que emerge do seu próprio fazer docente. Necessariamente a práxis aproxima o professor da pesquisa, pois teoria e práxis se fundam no processo educativo.

Em relação as reuniões pedagógicas, também é imprescindível a descentralização do poder, e o entendimento da importância da participação dos vários segmentos da comunidade escolar nos espaços em que se pensa e se fala sobre educação. Para que esse instrumento revolucionário, inerente à escola, não seja tolhido pelos gestores, precisam os professores estarem atentos e ocuparem seus postos de especialistas de educação, atentando para o que aponta Vasconcellos.

É lamentável, mas muitos dirigentes (sobretudo diretores e técnicos das secretarias da educação) entendem que o lugar do professor é dando aula e pronto; há uma mentalidade enraizada de que o professor tem de ficar na sala de aula, não se abrindo espaço para o estudo, para a articulação (e avanço) entre teoria e prática (VASCONCELLOS, 2009, p. 122).

Na escola em que foi realizada a pesquisa é garantido o espaço de reuniões, visto o potencial de formação, transformação e reflexão no campo docente existente nestas, a gestão entende como imprescindível que se olhe para este espaço de forma diferente do que está instituído atualmente. Inclusive, a partir da experiência vivenciada com a pesquisa, as reuniões que ocorriam quinzenalmente, passaram a ser semanais.

O desperdício desse espaço de tempo precisa ser superado e passar por uma qualificação, a consolidação da democratização e descentralização das definições do espaço escolar, demandam da constituição das reuniões pedagógicas como espaço público, com o compromisso de pensar educação. Para que se conceba uma nova abordagem acerca de reunião pedagógica, é importante reconhecê-la como espaço público, esta concepção foi construída nos momentos propiciados pela pesquisa ao grupo.

Os educadores compreenderam-se como coletivo que se manifesta em comunhão de uma problemática que afeta seu trabalho, e que a partir da pesquisa e da reflexão podem produzir conhecimento para transpor as barreiras que se apresentam na docência, como define Sena (2007, p. 287), “A esfera pública toma lugar quando os cidadãos, exercendo os direitos de reunião e associação, se congregam num corpo público para discutir questões do dia a dia (...)”, deste modo, a reunião pedagógica assume um caráter público de discussões, opiniões e argumentações, que buscam compreender as demandas do trabalho docente, bem como alcançar melhorias nas condições do mesmo, redemocratizando o modo de se pensar questões inerentes ao fazer pedagógico. O relato do professor D evidencia a construção de uma nova concepção.

A reunião é espaço de encontro, de escuta, de trocas e de transformação de visão em relação a certos aspectos, já tão internalizados por mim. As informações compartilhadas viram conhecimento, as palavras se tornam possibilidades, as vivências se tornam experiências e planos que se concretizam (Diário de Campo 05, p. 02).

A constatação do professor demonstra que os educadores precisam apenas serem despertados da inercia, os mestres estão vivos e se dispõem a ocupar sua posição intelectual. Portanto, a necessidade do avanço na concepção de reunião pedagógica dentro das escolas torna-se fundamental, para que esta se constitua como espaço público destes agentes, instituindo-se em “uma instância de livre expressão, em que o espaço público é visto como um espaço privilegiado de comunicação que produziria opiniões a partir de discussões entre vários sujeitos que apelariam para argumentos racionais.” (SENA, 2007, p. 289). Acerca disto, a reunião pedagógica deve estar alicerçada em discussões embasadas em processos cognitivos e formativos, que legitimam a autonomia dos agentes da educação, promovendo sua emancipação e possibilitando assumirem-se como profissionais reflexivos e pesquisadores, que transformam sua própria prática para atender a demanda real de seus problemas, deixando de estar atrelados apenas a abordagens genéricas que não atendem as necessidades locais.

Como sujeito participante do espaço público formalizado na escola, o professor precisa ter consciência do papel que representa no processo educativo, que é cercado de interesses dominantes. A participação lhe dá a oportunidade de ter o controle do seu fazer docente e o afasta da condição de espectador de decisões. Nas reuniões pedagógicas a participação docente na estruturação escolar deve ser garantida, a coletividade das potencialidades e capacidades individuais fortalecem a ação democrática, e ainda segundo Libâneo (2001, p. 25), o professor estará cumprindo com sua função profissional.

Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais, firmando-se na competência, no sentido dado por Inbernón (2010, p. 33), “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

A condição de protagonista aponta um novo envolvimento docente no espaço escolar, e concebe a condição de publicizar<sup>11</sup> o que pensa, o que acredita e defende, consolidando na escola a cultura da participação. Essa característica de protagonizar a educação, implica na necessidade de pesquisa, de apropriação de conhecimento, pois a liberdade de poder defender, pensar e problematizar a própria prática torna essencial a busca por fundamentos e subsídios teóricos. O professor B participante da pesquisa deixa claro em seu relato que essa intenção foi despertada pelo caráter formativo dado as reuniões.

Sempre participei das reuniões das escolas em que trabalhei, discutia sobre o comportamento dos alunos, sobre o rendimento, mas não saía dali pensando em buscar meios que me auxiliassem a superar minhas constatações, acabava me conformando com a situação. Nessas reuniões que temos feito tenho me motivado a buscar leituras para compartilhar com meus colegas e poder discutir minhas dificuldades com mais propriedade e sabedoria. Estou mais encorajado a tomar certas decisões, a aplicar algumas estratégias (Diário de Campo 03, p. 04).

A democratização da educação, passa pela condição de os professores estarem preparados e capacitados para assumirem-se como sujeitos rigorosamente competentes dentro de sua área de atuação.

Portanto, as reuniões pedagógicas são demasiadamente responsáveis por uma ascensão docente, no que diz respeito às tomadas de decisões no âmbito da educação, e apresentam-se como um laboratório capaz de promover a capacidade do professor de participação e inserção nos processos deliberativos que apontam os rumos da ação educativa.

### **3.1.3 A importância da atuação do coordenador pedagógico.**

O coordenador pedagógico apresenta papel essencial para o êxito da formação no espaço das reuniões pedagógicas, visto que perpassa por essa figura toda a organização e planejamento desse momento. O coordenador torna-se o mediador do processo formativo, suas articulações e orientações são imprescindíveis para proporcionar ao grupo discente um ambiente de desconstrução e construção de saberes que colaborem com suas práticas.

---

<sup>11</sup> No sentido de compartilhar, tornar público suas ideias e concepções.

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (PLACO; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p.6).

Partindo do que é referenciado pelos autores, destacamos três funções inerentes ao coordenador pedagógico: articular, formar e transformar. Desse modo o inserimos na centralidade do processo formativo com foco na escola, tendo em vista o uso das reuniões pedagógicas para gerar reflexão a partir das problemáticas e conflitos que surgem durante o fazer docente. No que diz respeito a articular, entende-se que o corpo docente participante da formação, teve a necessidade de ser desafiado, provocado, e até mesmo desacomodado, fator que leva o coordenador precisar promover participação e garantir um espaço competente de reflexão.

Durante os encontros formativos realizados nas reuniões pedagógicas, a coordenadora que participou de todo o processo, passou a desvencilhar-se da carga administrativa, buscando que as reflexões realizadas pelo grupo resultassem em ações pertinentes ao tratamento das problemáticas em estudo, estruturou momentos de elaboração de projetos. Analisando suas ações percebe-se um engajamento em dar seriedade e continuidade a formação pedagógica na escola. É pertinente dizer que a dinâmica escolar não contribui muito para que o papel do coordenador seja garantido, mas o fato de que a reunião pedagógica seja elucidada como espaço formativo, já permite uma nova concepção sobre esta, permitindo que a coordenadora também planeje e promova momentos de estudo e reflexão na escola.

Com relação ao aspecto formador, este profissional desempenha um papel fundamental, quando o lócus formativo se transfere para a escola. O coordenador pedagógico passa a ter a responsabilidade de criar condições de aprendizagem e reflexão, precisa ter a sensibilidade de perceber as inquietações e problemas que interferem na docência no ambiente em que está inserido e apresentá-las como fundamentos de estudo para o coletivo. Torres aponta a necessidade da sensibilidade e atenção do coordenador pedagógico frente ao trabalho que o professor realiza em sala de aula.

As reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado para as ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo (TORRES, 2007, p. 45).

Deste modo, o planejamento das reuniões pedagógicas por parte do coordenador pedagógico, deve estar embasado na participação e nas necessidades dos professores, dando suporte as discussões e orientando os estudos para traçar metas e buscar soluções para os problemas e desafios apresentados pela profissão. Este profissional tem inerente ao seu papel, o estabelecimento de uma relação com os docentes pautada na confiança, na ética, na responsabilidade e na busca de saberes como conhecimentos didáticos, instrumentos metodológicos, estratégias de avaliação, considerados fundamentais para a orientação do trabalho docente. Essa estreita convivência de caráter profissional é fundamental, sendo necessária uma proximidade com o grupo para estabelecer situações de compartilhamento e parceria, para que o protagonismo dos professores prevaleça frente às questões que se apresentam no exercício do magistério.

Fator positivo encontrado no grupo em que foi desenvolvida a pesquisa é a relação de respeito e confiança entre os professores e a coordenadora pedagógica, o clima é de compartilhamento, ajuda mútua e cumplicidade. Gouveia e Placco nos referenciam a pertinência dessa parceria.

Para realizar bem o seu trabalho como formador, o CP precisa garantir um espaço real de interlocução, colocando-se no lugar de dos professores. É preciso que considere o potencial intelectual de seu grupo, suas representações, sem perder de vista a busca por uma relação de confiança e uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula. É preciso cuidar dessa parceria formador/professor, para não exigir sem oferecer instrumentos [...] (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70).

Já no que diz respeito a função de transformar, pressupõem-se a capacidade da articulação e de formação promovidas pela coordenação pedagógica, para possibilitar a transformação da realidade problemática posta em estudo nas reuniões pedagógicas. O processo formativo gerado no ambiente escolar, busca a mudança por meio da reflexão, portanto a transformação de concepções, de práticas e de posicionamentos torna satisfatória toda a caminhada realizada pelo coordenador, tendo em vista o objetivo de que as reuniões pedagógicas se constituam espaços de

formação de professores. Firmamos este entendimento em Domingues quando diz que:

O coordenador pedagógico tem um importante papel nesse processo, pois ele é o gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela propositura das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desemboquem em práticas reflexivas (DOMINGUES, 2014, p. 140).

Compreendendo esse profissional como elemento fundamental para que realmente se efetive a formação no âmbito escolar, fica evidente a condição de atender-se para as demais atribuições deste sujeito, as quais não são poucas e muitas vezes acabam determinando seu afastamento do aspecto formativo, as demandas administrativas de seu trabalho invadem o tempo das reuniões. Portanto, é pertinente que o próprio coordenador tenha clareza de sua importância frente ao papel formativo que ocupa no espaço escolar.

No depoimento da coordenadora participante da pesquisa (professor I), percebe-se a compreensão em relação a seu papel e também a preocupação de que este se cumpra.

Percebo que sou absorvida pelo tempo na correria diária e que utilizava as reuniões pedagógicas para recados, organização de projetos, combinados, ou seja, como um momento de apagar incêndios e redefinir a rota, mas confesso que percebi a importância desse espaço se torne formativo para os professores. Farei um grande esforço para que as reuniões nesse formato se efetivem na escola, que se tenha momentos de teoria e exemplos de práticas significativas para refletirmos sobre as questões que dificultam o trabalho do professor e que sirvam de suporte para elaborarmos nossas estratégias, nossas ações, sem a ilusão de achar receitas mágicas e sim que se possa pensar juntos maneiras de compreender melhor a realidade que nos cerca e como lidar com ela (Diário de Campo 10, p. 03).

Nessa perspectiva, apresenta-se primordial uma quebra de paradigma em relação as reuniões pedagógicas e ao papel do coordenador pedagógico, caso contrário teremos perpetuado uma cultura sobre estas que lhe permite apenas reproduzir um sistema consolidado. Portanto, é pertinente construir nas escolas, a ideia de que

[...] o papel atribuído ao coordenador pedagógico não se limita à observação da aula e a análise da prática, mas vincula-se à articulação de toda reflexão pedagógica na escola, podendo criar um ambiente de cooperação e de

pesquisa que possibilite ao professor colocar-se no papel de investigador de sua própria prática e de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos (DOMINGUES, 2014, p. 139).

Partindo desse pressuposto, o professor torna-se um aliado do coordenador pedagógico no processo formativo na escola, este como pesquisador, investigador, que busca coletivamente construir possibilidades de transpor as barreiras que se apresentam na sua docência. Assim, o professor numa relação mútua de comprometimento com a coordenação pedagógica e consigo mesmo, se faz corresponsável por sua formação no ambiente de trabalho.

Nesta lógica, o coordenador assume um papel de mediação para que o coletivo se qualifique por meio de uma relação dialógica, na intenção de que o professor assuma o protagonismo de sua prática. Fica o coordenador pedagógico, responsável por organizar os espaços de reuniões e promover estratégias de reflexão, assumindo

Um trabalho de formação continuada ao subsidiar e organizar a reflexão entre os docentes sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho criando possibilidades à realidade da escola e às necessidades do corpo docente (CASSALATE, 2007, p.23).

A partir desse pressuposto, o coordenador pedagógico se constitui uma figura importante para a reorganização das reuniões pedagógicas, no propósito de se tornarem espaço de investigação, pesquisa e formação. Este profissional precisa de todo apoio da gestão escolar, necessita que a escola também acredite e incentive a formação centrada no contexto escolar.

### **3.1.4 Professores pesquisadores de sua própria prática e protagonistas de sua ação pedagógica**

Foi no compartilhar experiências, na revalidação do conhecimento construído e na busca de novos saberes que se estruturou a formação nas reuniões pedagógicas desta pesquisa. As vivências neste espaço propuseram reflexões, e para que estas se concretizassem foi imprescindível que acontecesse a pesquisa, fez-se necessário investigar fundamentos que contribuíram para a análise dos fatos e consolidaram novas estratégias capazes de modificar ou melhorar as condições do trabalho

docente. Desta forma também se tornou pertinente que os professores tomassem consciência de seu papel, pois

Fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 15).

No pensamento de Freire respaldo a essencialidade de reaproximar a pesquisa do docente na escola, por meio desta, teve-se a possibilidade de apropriação por parte dos profissionais da educação, dos principais obstáculos para sua ação pedagógica e assim, sentiram-se autorizados e capacitados a tratar dessas questões como os sujeitos verdadeiramente habilitados para tal. A ação da pesquisa inseriu uma perspectiva de atuação docente que busca o conhecimento para mediar os problemas decorrentes de seu trabalho e das relações que se desencadeiam nele. Ser pesquisador é inerente ao ser professor, pois se não o for acaba se tornando apenas um tarefeiro, de modo que a pesquisa institui o sujeito.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-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 e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Neste contexto, este espaço se profissionalizou, cada docente assumiu a competência inerente a sua profissão, passando a aprofundar os debates e fazer educação através da pesquisa e da apropriação de conhecimento, condição que habilita a intervir no seu meio de trabalho. A pesquisa permitiu que os professores resgatassem a ideia de que estão em processo constante de busca e aprendizagem, os colocando em posição de pesquisador, como dito por Bruno e Christov, “O pesquisador é aquele que se entrega ao não saber e nunca ao saber. É aquele que rompeu com a imagem do saber-tudo para apresentar-se como alguém que quer saber tudo o que o outro possa oferecer.” (2015, p. 89).

O contato com a pesquisa foi sendo desvelado a cada encontro, as leituras, a seleção de material, ou seja, o próprio movimento de pesquisar, aguçava nos docentes a vontade de saber mais, porém precisamos destacar que o tempo dado as

reuniões é muito curto em vista de tantas possibilidades de compartilhar, de reflexão e de produção de conhecimento. Conforme se ia avançando nos encontros para dar conta de todas as demandas pesquisadas pelos professores, também se compreendia que não se teria tempo suficiente para completar o ciclo pretendido, diagnosticar, pesquisar, refletir, produzir conhecimento e modificar a realidade problemática a partir do envolvimento do coletivo. Mesmo assim, foi satisfatória a proximidade dos docentes com a pesquisa, como podemos verificar no relato do professor, quando afirma que “Os encontros proporcionaram uma reflexão sobre minha prática de sala de aula, a partir do momento que passei a pesquisar sobre os problemas que encontrava, foi impossível continuar sem realizar algumas mudanças” (Professor G).

A pesquisa atualiza e qualifica a bagagem teórica dos professores e os autoriza a repensar a própria prática, tornando-os protagonistas da sua ação pedagógica, deste modo assumem a centralidade da educação como sujeitos críticos, capacitados a construir um espaço público de formação e também de encaminharem a democratização da escola. Assim como Inbernón torna evidente, quando afirma que:

Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando, sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto (INBERNÓN, 2010, p. 80).

Neste contexto, os professores participantes da pesquisa, passaram a buscar melhorias em sua atuação por meio da pesquisa, aproximando-se de práticas pertinentes aos interesses dos alunos e atrelando cada vez mais a teoria ao seu fazer pedagógico, na tentativa de emancipar-se e contribuir para que seus educandos também se emancipem. A possibilidade da pesquisa alavancou o processo de busca, transcendendo as considerações do senso comum tão presentes no cotidiano escolar.

O distanciamento da teoria foi encurtado por meio da exploração de materiais impressos e digitais, que promoveram o aprofundamento do conhecimento docente em relação às questões que são pertinentes a sua rotina em sala de aula. Os docentes passaram a vislumbrar a pesquisa como meio capaz de resgatá-los da frustração de estagnar-se frente às problemáticas e conflitos que se produzem no ambiente escolar. A pesquisa surge como mecanismo eficaz aos professores, para que estes possam criar estratégias e planejar intervenções, que beneficiem e qualifiquem seu trabalho.

A escola que ainda busca desvencilhar-se de sua dinâmica tecnicista, contribui para que seus profissionais distanciem da docência o embasamento teórico. Em vista disto, o professor compreender-se como ser inacabado, em permanente processo de formação é de suma importância para que a pesquisa se torne ferramenta de seu trabalho. O percurso realizado pela pesquisa-ação tratou desse aspecto e elucidou aos seus participantes que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 64).

#### **4. O processo metamórfico da publicização do espaço das reuniões pedagógicas**

O resultado da pesquisa-ação respondeu aos seus objetivos, por ter cumprido com o que foi proposto, tendo em vista que de fato as reuniões pedagógicas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aresmi Tavares Rodrigues, tornaram-se um espaço público de reflexão e produção de conhecimento, como confirmado pelo registro do professor A em seu diário de campo.

Saí da reunião me sentindo entusiasmada a buscar e pesquisar sobre todas as questões que foram registradas no gráfico, compreendi que preciso retomar o hábito de estudar para melhorar a minha atuação na sala de aula. As discussões me fizeram pensar que ficamos discutindo apenas sobre os problemas, mas não temos propriedade para superá-los (Diário de Campo 02, p. 01).

O registro da docente sintetiza o envolvimento do grupo com a proposta apresentada pelo projeto, a ideia de redefinir os encontros pedagógicos na escola agradou todos os participantes, inclusive a coordenadora pedagógica (professor I).

Realmente com a correria do dia a dia, as reuniões pedagógicas acabam sendo utilizadas para recados, conselhos de classe, e acabam por perder a característica formativa, de estudo e reflexão, mas penso que depois dessa experiência não tem como não pensarmos nesse espaço sem promover formação (Diário de Campo 10, p. 05).

Deste modo, justifica-se a avaliação da pesquisa-ação com resultado positivo, embasando-se na constatação de que se constituiu uma mudança de concepção acerca da reunião pedagógica, assim passasse a discorrer sobre seus impactos na realidade em que ocorreram as vivências do projeto. O primeiro encontro com a apresentação dos gráficos<sup>12</sup>, por si só causou o envolvimento e interesse dos professores em desvelar as questões desencadeadas pelo diagnóstico que passavam a conhecer.

Os docentes reconheceram a realidade tabulada como pertinente as problemáticas que causam prejuízos ao seu ofício, confirmando em resposta a um questionário os mesmos conflitos apresentados pela pesquisadora. No que segue, os participantes demonstraram entusiasmo e esperança quando lhes foi proposto

---

<sup>12</sup> Apresentados no capítulo que se refere aos professores que compõe a pesquisa.

experienciar uma nova dinâmica de reunião pedagógica, onde o caráter formativo despertou o sentimento de valorização, enquanto profissionais da educação, a possibilidade de apropriação de conhecimento elucidou o protagonismo e a autonomia. Relato do professor H.

Nesse espaço a gente se conscientiza e conhece mais a fundo os problemas da escola e da educação e pode dialogar com a sociedade com mais propriedade na argumentação, sem ficar aceitando que outros profissionais fiquem dizendo quais medidas temos que tomar (Diário de Campo 09, p. 04).

No que tange a autonomia e protagonismo, o grupo docente organizou os encontros formativos, bem como decidiu quais materiais subsidiariam as discussões, dentre estes: manuscritos como artigos, reportagens, vídeos. Também escolherem e dividirem os temas a serem aprofundados no coletivo. Na terceira reunião a proposta do projeto passou a ser executada, a problemática em pauta era embasada na leitura de materiais pesquisados pelos professores.

As abordagens do coletivo em relação ao problema discutido se estruturavam em reflexões que interligavam teoria e prática, saindo do aspecto do debate superficial sem propriedade concreta dos fatos, de modo a cumprir com a função da Reunião Pedagógica de propiciar um momento de formação. Os docentes demonstravam um envolvimento com o aprofundamento das questões apontadas, buscando respostas ou compreensões acerca do que era discutido, vindo a validar o objetivo da pesquisa com base em Domingues que diz ser “[...] necessário para que a formação contínua produza novos rumos, que seja concebida como uma situação que possibilite a todos um comprometimento com o processo vivido.” (2014, p. 156).

Ademais a ação de pesquisar, de buscar embasamento teórico, de compartilhar experiências e produzir novos saberes, gerou vivacidade profissional, como podemos verificar no registro do professor C.

A pesquisa sobre o assunto proposto me aproximou de leituras que me fizeram refletir sobre o trabalho que venho desenvolvendo em minha disciplina, sobre a metodologia que tenho utilizado, e me possibilitado conhecer novas estratégias que antes me eram desconhecidas (Diário de Campo 04, p. 03).

Neste sentido, a quarta reunião veio a confirmar este espaço pedagógico como mecanismo de formação a partir das demandas que surgem do trabalho do professor, também validando-se a partir do que é apontado por Domingues.

Essa articulação crítica entre os professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como ressaltado, em uma parte importante da atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade (DOMINGUES, 2014, p. 114).

Na busca pela qualidade do ensino, o grupo responsável pela temática a ser estudada, apresentou artigos pertinentes para subsidiar a conversa pedagógica, e cada vez mais os colegas participantes se muniam dos argumentos trazidos pelos textos para fazer suas considerações. Consequentemente, os professores foram identificando a necessidade de constante formação, de busca de conhecimentos por meio da pesquisa, como essencial para o êxito de seu fazer pedagógico. Registro do professor H.

Essa tem sido uma experiência enriquecedora, pois os temas abordados são corriqueiros na rotina escolar: indisciplina, ausência dos pais e falta de interesse dos alunos pelas aulas. O momento de reunião traz reflexões, conhecimento, gera debates e surgem sugestões práticas para tentarmos resolver os problemas enfrentados no dia-a-dia (Diário de Campo 09, p. 03).

A quinta e última reunião que estruturou a pesquisa, além de estabelecer formação a partir da pesquisa, de propiciar produção de conhecimento para auxiliar nas demandas da prática da sala de aula, também consolidou este espaço como público. Reiterando o título da pesquisa “Reuniões Pedagógicas: espaço público de reflexão e produção de conhecimento”, o encerramento dos encontros promoveu a utilização do ambiente da Reunião Pedagógica como “público”, visto que outros professores, os quais não faziam parte da pesquisa, solicitaram participar do encontro, apresentando a justificativa de que as discussões desencadeadas eram de seu interesse, assim como também gostariam de contribuir para a melhoria das condições de trabalho na escola. Fato que foi registrado no diário de campo da pesquisadora.

Nos somamos ao grupo na última reunião, mas penso que seria de grande valia que também pudéssemos participar de encontros como este, também temos dificuldades em nossa prática e gostaria de poder discutir e compartilhar ideias. Fica a dica para o próximo ano letivo (Diário de Campo 01, p. 44).

Deste modo, é plausível afirmar que efetivamente houve potencialização do espaço das reuniões pedagógicas, foi construída uma nova concepção em relação a esta, de caráter formador, reflexivo e investigativo, internalizando nos docentes a premissa desvelada por Orsolon “faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio” (2011, p. 23). A transformação iniciou-se na Escola em que foi desenvolvida a pesquisa, porém em 2019, a proposta desta pesquisa desencadeou um processo de reestruturação das reuniões pedagógicas em mais algumas escolas, levando a pesquisadora a apresentar sua pesquisa publicamente aos docentes que constituem o ensino fundamental de toda a rede municipal de Santa Vitória do Palmar.

Figura 4 – Palestra de Formação para professores



Fonte: Acervo da autora

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de registrar as considerações finais da pesquisa realizada, olhando criticamente para o caminho percorrido, é possível constatar que cumpriu-se com os objetivos propostos, vivenciou-se momentos de formação docente inerentes a atuação profissional da pesquisadora, de problematizar e transformar práticas na tentativa de melhorar a educação. Diante dos momentos oportunizados pelas reuniões pedagógicas e dos registros dos professores participantes, constata-se a pertinência do trabalho e considera-se os resultados positivos.

As reuniões pedagógicas realmente foram potencializadas e passaram a promover reflexão e produção de conhecimentos, constituíram-se num espaço de pesquisa, participação e formação. Relato do professor A.

Ficava aguardando a reunião pedagógica para colocar as chamadas em dia, ouvir recados e organizar-me conforme o calendário da escola, agora passei a esperar pelas discussões e aprendizagens que vou ter nelas. As leituras trazidas pelos colegas e por mim mesma, acrescentaram muito no meu dia a dia com os alunos, tenho repensado muitas coisas as quais eu tinha um apego sem nem pensar a razão (Diário de Campo 02, p. 03).

O que ocorreu foi uma mudança de paradigma acerca da reunião pedagógica, o que favoreceu que o formato dos encontros não se extinguisse ao término da ação da pesquisa, a transformação foi profunda e seus impactos tem chegado até os dias de hoje, quando nas falas e atitudes dos professores a proposta se perpetua, além das outras escolas e até mesmo da secretaria municipal de educação que tem proposto à pesquisadora espaço público para que promova sua pesquisa e suas considerações em relação as reuniões pedagógicas como espaço de formação de professores.

O movimento paradigmático atrelado as reuniões pedagógicas foi estruturando um novo ambiente de encontro pedagógico, o qual se define na busca pelo conhecimento e na partilha de saberes e experiências. A partir das narrativas realizadas durante a pesquisa-ação, pode-se verificar o processo em que se deu essa transformação real do ambiente das reuniões. Elenca-se alguns registros considerados importantes que dão propriedade a metamorfose que a mesma causou e que desvelam a sua capacidade de formação docente.

Quadro 4 – Registros dos professores nos Diários de Campo e questionários

<b>Professor</b>	<b>Registro</b>
Professor E	Portanto, seria de grande valia continuarmos com essas práticas no ano seguinte: estudando, fundamentando nossa prática, refletindo e trocando experiências. Nós professores, muitas vezes reclamamos que existe uma grande distância entre as teorias sobre educação e a realidade da sala de aula, mas não separamos um momento para escrever sobre as nossas experiências. Acredito que esse é o momento (Diário de Campo 03, p. 05).
Professor C	Já me sinto até mais disposta, porque todos juntos poderemos mudar essa situação que atrapalha nosso trabalho (Diário de Campo 04, p. 03).
Professor D	Os encontros de reflexão são de grande importância, a troca de experiências que nos oportunizam dividir nossos anseios e conhecer questões que estão dando certo em outros lugares, mostram que não estamos sozinhos e nos incentiva em seguir na luta (Diário de Campo 05, p. 04).
Professor I	É preciso nos reunirmos mais para que as ideias que surgem das discussões possam ser elaboradas e postas em prática. Penso que é necessário que as reuniões pedagógicas dos anos finais também sejam semanais como nos anos iniciais e não apenas quinzenais (Diário de Campo 10, p. 05).
Professor G	No dia a dia não temos tempo de conversar com nossos colegas e fazer uma abordagem mais profunda de determinados assuntos, então esse espaço é necessário e fundamental (Diário de Campo 08, p. 02).

Fonte: Produzido pela autora

Assim, a pesquisa desvelou que é possível fazer formação de professores na reunião pedagógica, tornar a escola centro de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento. Os professores se envolvem, se comprometem e se motivam quando assumem o protagonismo da sua ação pedagógica sustentada pela fundamentação teórica. Portanto, é possível melhorar as condições do trabalho docente através da ressignificação das reuniões pedagógicas.

A pesquisa manifestou como uma consequência importante de sua realização para os professores, o desencadeamento de um movimento de busca por cursos de formação, sobre questões que interferem em seu trabalho, assim como a partilha dos materiais com os seus pares na escola. As reuniões, embora ainda tenham que ser utilizadas para questões burocráticas, já apresentam caráter formativo, as discussões e problematizações realizadas pelo grupo docente tem buscado aporte teórico para complementar o debate e auxiliar na elaboração de estratégias.

Entendo como principais limites à formação docente no espaço das reuniões pedagógicas, a dinâmica atribulada da escola, a carga horária dos professores e as inúmeras atribuições do coordenador pedagógico com os trâmites escolares. A centralidade no uso desse espaço pedagógico é quase sempre assumida pelo coordenador, o que favorece o distanciamento do professor das relações interpessoais que se dão nesse encontro, portanto, o docente precisa ser visto como

membro ativo e colaborativo. Torres torna claro uma nova constituição das reuniões pedagógicas.

As reuniões pedagógicas vem sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo (TORRES, 2007, p.45).

A partir dessa concepção, a necessidade que se apresentou no decorrer da pesquisa foi de romper com a burocratização desse ambiente e viabilizar a formação, tornando o coordenador mediador do processo formativo. Considerando o espaço semanal de reuniões oferecido pela escola, tem-se a viabilidade de refletir e empenhar-se por respostas e saberes, capazes de darem conta dos conflitos existentes na sala de aula.

A descentralização da figura do coordenador passa pela democratização das reuniões pedagógicas, porém não retira deste a responsabilidade de organizar e planejar os encontros pedagógicos. O planejamento é a forma consistente de se possibilitar a formação continuada no ambiente escolar, o coordenador por meio deste define as pautas, organiza o tempo e articula as conversas e problematizações.

A pesquisa também promoveu o movimento de busca de conhecimento aos professores, assim como a compreensão da inconclusão do ser como desvela Freire (1996), afirmando a pertinência da formação permanente na educação. O professor como sujeito pesquisador, teve na mobilidade da investigação a oportunidade de construir a sua prática com autonomia. Deste modo, a pesquisa-ação mostrou que as reuniões pedagógicas viabilizaram a pesquisa aos docentes, ficando evidente que a aproximação da teoria com a prática dentro do espaço escolar apresenta condições de qualificar o trabalho do professor.

## 6. CRONOGRAMAS DA PESQUISA

Quadro 5 – Cronograma para o ano 2017

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	A	S	O	N	D
	G	E	U	O	E
	O	T	T	V	Z
Escolha do tema de pesquisa					
Definição dos objetivos					
Elaboração do plano de ação					

Fonte: produzido pela autora

Quadro 6 – Cronograma para o ano 2018

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
	A	E	A	B	A	U	U	G	E	U	O	E
	N	V	R	R	I	N	L	O	T	T	V	Z
Elaboração do plano de ação												
Levantamento bibliográfico												
Elaboração do projeto												
Qualificação do projeto												
Aplicação do projeto												
Análise de dados												

Fonte: produzido pela autora

Quadro 7 – Cronograma para o ano 2019

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	J	F	M	A	M	J	J	A
	A	E	A	B	A	U	U	G
	N	V	R	R	I	N	L	O
Elaboração do relatório crítico-reflexivo								
Defesa do relatório de pesquisa								

Fonte: Produzido pela autora

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda. R., PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista Plurais. Salvador**, v.1, n.1, p. 30-41, jan./abril. 2016. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/viewFile/2300/1605>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ARANHA, Maria L. A. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ABDALLA, Maria. F. B. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Collatio**, 11 abr-jun 2012 CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827–parte primeira**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878, p. 71-73. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_63/Lei\\_1827.-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.-). Acesso em: 17 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 17 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Reforma Universitária. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 17 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 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**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 02 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento. **Brasil inaugura parque eólico do maior complexo da América Latina**, 2015. Disponível em: [www.pac.gov.br/noticia/48d35480](http://www.pac.gov.br/noticia/48d35480). Acesso em: 23 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015

CALADO, S. S.; FERREIRA, S.C.R. **Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de dados. Didáctica das Ciências – Mestrado em Educação**, 2005. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf). Acesso em: 12 mai. 2018.

CANDAU, V. M. F. **Formação Continuada de professores: tendências atuais**. IN: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996/2003 (1ª reimpressão), p. 139-152.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufimt. 2005.

CASSALATE, Marisa Salina. **Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CELANI, M. A. A. A educação continuada do professor. **SBPC Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 158-163, fev. 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; **Parecer CNE/CEB nº 9/2009 - Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97**, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; Brasília/DF; 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo : um instrumento de reflexão**. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação. Cartas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L., C. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante.** Blog do Freitas, publicado em 05 mar. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

GARCIA, S. R. O. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED., 23. ed., 2000, Caxambu. Anais Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: Acesso em: 04 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>. Acesso em: 19 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019.

GUIMARÃES, Valter Soares (Orgs). **Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.** Campinas: Papyrus, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2017 – Características Gerais da População: Resultados da Amostra.** IBGE 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf). Acesso em: 05 jun. 2019.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Z. **Competência como Práxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, Vol. 29, nº1. jan/abr., 2003.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>. Acesso em: 25 de mai. de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2001.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia**. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1986.

MATEI, A. P.; FILIPPI, E. E. **O Bioma Pampa e o desenvolvimento socioeconômico em Santa Vitória do Palmar**. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 34, Número Especial, p. 734-764, 2013.

MENDES, D. S. **O estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (Re)ver-se e (Re)criar-se em imagens**. 2016. 258 p. Tese (Doutorado em Processos formativos, ensino e aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente 2016.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo – área – aula: escola em debate**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MONTEIRO, Silas Borges et al. **Considerações Críticas sobre a Concepção de Pesquisa-Ação em Joe Kincheloe**. Reunião Anual da ANPED, 23, Anais Caxambu/MG 2003. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0406p.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0406p.PDF). Acesso em: 01 nov. 2017.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 17-26.

PATTO, M., H., S. O ensino a distância e a falência da educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a02v39n2.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

PICHETH, S. CASSANDRE, M. THIOLENT, M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.) s3-s13, dez 2016.

PILETTI, Nelson; Piletti Claudio. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 7. ed, 4ª impressão, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez 1999.

PINTO, M.F.N. **Reuniões pedagógicas**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. [2] p.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Abril, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ARESMI TAVARES RODRIGUES. **Projeto Político Pedagógico**.. Santa Vitória do Palmar, 2019. [18] p.

\_\_\_\_\_. **Livro de Atas**. Santa Vitória do Palmar. 2017.

SANTA VITÓRIA DO PALMAR. Lei nº 4.765 de 14 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o **Plano de Carreira do Magistério Público do município**. Disponível em: [http://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/PortalPrefeitura/arq\\_lei/arq\\_lei\\_e910e8450.pdf](http://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/PortalPrefeitura/arq_lei/arq_lei_e910e8450.pdf). Acesso em: 22 jan. 2018.

SANTA VITÓRIA DO PALMAR. Lei nº 5.568 de 29 de junho de 2015. Dispõe sobre a **Gestão Democrática do Ensino Público do município**. Disponível em: [http://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/PortalPrefeitura/arq\\_lei/arq\\_lei\\_396b22229.pdf](http://www.santavitoriadopalmar.rs.gov.br/PortalPrefeitura/arq_lei/arq_lei_396b22229.pdf). Acesso em: 22 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos<sup>1</sup>. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 02, Santa Maria: jul/dez 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, Rio de Janeiro: jan/abr 2009.

SÃO PAULO. **Decreto 27, de 12/03/1890**. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SENA, Nilza. **Espaço público, opinião e democracia**. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa. Estudos em Comunicação no1, 270-304 Abril de 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. 2000, n. 13, p. 20.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Reuniões Pedagógicas: Espaço de Encontro entre Coordenadores e Professores ou Exigência Burocrática?** In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. M. N. S. (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

TORRES, S. **Reuniões Pedagógicas: espaço de encontro entre professores e coordenadores ou exigência burocrática?**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2010, 8ª ed.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WITTIZORECKI, E. S. et al. **Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)**. Movimento, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago. 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Título do projeto:** Reuniões Pedagógicas: espaço público para reflexão e produção de conhecimento.

**Pesquisador responsável:** Dr<sup>a</sup>. Silvana Maria Gritti.

**Pesquisador participante:** Karine Dias Maximila.

**Instituição:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa Campus Jaguarão

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 999719235

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão. O projeto de pesquisa tem por título “Reuniões Pedagógicas: espaço público de reflexão e produção de conhecimento”. Seu objetivo é qualificar as reuniões pedagógicas como espaço público de reflexão e produção de conhecimento, promovendo o protagonismo e a autonomia docente no gerenciamento dos conflitos que emergem da sala de aula. O projeto realizará reuniões pedagógicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aresmi Juraci Tavares Rodrigues, com o intuito de transformar esse espaço em ambiente de reflexão e construção de conhecimento visando a melhoria das condições de trabalho dos docentes. A pesquisa surgiu da necessidade do grupo de professores se apropriarem da autonomia e do protagonismo de sua profissão no tratamento das problemáticas produzidas na dinâmica do seu fazer pedagógico. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Caso sinta-se desrespeitado em qualquer momento da pesquisa, poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O projeto consiste em potencializar as Reuniões Pedagógicas, buscando torná-las espaço de produção de conhecimentos inerentes aos desafios da docência. Os encontros terão a participação dos professores dos anos finais do ensino fundamental, da coordenadora pedagógica e da pesquisadora. O comprometimento dos membros da pesquisa é de fundamental importância, uma vez que esta poderá trazer benefícios significativos aos envolvidos no processo escolar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, encontros e seminários.

Ao final da pesquisa, os resultados serão informados ao grupo participante e a toda a comunidade escolar para que possa se apropriar dos dados concluídos.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data

\_\_\_\_\_

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 8454 1112. E-mail: cep@unipampa.edu.br





**ANEXOS****Quadro: Perfil de cada Sujeito Participante da Pesquisa-ação**

<b>Sujeito</b>	
<b>Sexo</b>	
<b>Data de Nascimento</b>	
<b>Turno(s) de Trabalho</b>	
<b>Turmas de Atuação</b>	
<b>Formação</b>	
<b>Ano de conclusão da Graduação</b>	
<b>Ano de conclusão da pós-graduação</b>	
<b>Tempo de Docência</b>	