

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GRASIELA ZIMMER VOGT

**REUNIÃO PEDAGÓGICA:
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Porto Alegre
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRASIELA ZIMMER VOGT

**REUNIÃO PEDAGÓGICA:
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Porto Alegre
2012

GRASIELA ZIMMER VOGT

**REUNIÃO PEDAGÓGICA:
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre
2012

V886r Vogt, Grasiela Zimmer
Reunião pedagógica : a formação continuada no espaço escolar /
Grasiela Zimmer Vogt. – Porto Alegre, 2012.
137 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Profª. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação Continuada. 2. Professores – Formação Profissional.
3. Coordenação Pedagógica. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

CDD 370.71

**Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Loiva Duarte Novak – CRB10/2079**

GRASIELA ZIMMER VOGT

**REUNIÃO PEDAGÓGICA:
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 06 de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS (Orientadora)

Prof^a. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS

Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte – UFSM

Porto Alegre
2012

*Dedico esta dissertação à Escola, Direção e Professores
que fizeram meu trabalho de coordenação pedagógica
sair do sonho e tomar forma,
através de reuniões pedagógicas que buscam um diferencial,
uma formação continuada no próprio espaço escolar
e um trabalho coletivo por uma educação de qualidade.
Meu respeito, minha consideração e admiração.*

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho de pesquisa com tamanha complexidade e proporção, também é concluir mais uma etapa de estudo e dedicação que só foi possível porque houve muita leitura, escrita, reflexão, análise, preocupação e, principalmente, compreensão e colaboração de pessoas muito queridas e importantes nesta trajetória.

Este sonho só foi possível por vocês...

Minha família...

Eliseu, meu esposo. Você mostrou o real sentido da palavra companheiro. Obrigada por toda sua compreensão nos momentos que o estudo era prioridade em detrimento da vida social e familiar, pelas vezes que ficou com o Gabriel (... que foram muitas) para que eu pudesse estudar com tranquilidade e qualidade... Minha vida é melhor por ter sua presença ao meu lado dia após dia... Te amo demais!

Gabriel, meu amado filho. Você acompanhou a mamãe desde o início deste projeto de estudo e pesquisa... Sem saber, já estava comigo durante o processo de seleção do Mestrado e, no dia que fiquei sabendo da aprovação, também tive a grata surpresa da sua presença em meu ventre. No decorrer do primeiro semestre, você estudou junto comigo e aos poucos foi me apresentando o que é ser mãe... Após seu nascimento, confesso que minha vida bagunçou um pouco, mas aos poucos tudo foi se encaixando e agora compartilha comigo a alegria de mais uma etapa vencida... Te amo muito!

Lauro e Terezinha Valmi, meus estimados pais. Obrigada pelo incansável incentivo em sempre estudar e me tornar uma pessoa cada vez melhor. Obrigada por todos os valores ensinados e que me tornaram a pessoa que sou hoje. Gosto de estudar porque vocês me ensinaram que isso é bom! Amo demais cada um de vocês!

Solange, minha irmã. Obrigada pelas conversas sobre educação, pelas trocas de ideias e pela força e apoio na minha trajetória de estudos e trabalho. Vejo em você reflexo da minha dedicação com o campo da educação e com a vontade de estudar e se qualificar. Te amo!

Amigos queridos...

Claucio, obrigada pelas constantes ajudas técnicas e imediatas...

Niviane, Gerson e Davi, obrigada pela compreensão nas vezes que não pude estar presente o quanto gostaria...

Márcia, Flávia e Cassiane, obrigada pelo apoio das mais variadas formas durante o Mestrado, sem ele não teria conquistado mais este sonho. Vocês são parte importante na minha vida profissional, pois aprendi com cada uma a tornar a escola um lugar cada vez melhor e agradeço pela confiança no meu trabalho!

Companheiros e companheiras de estudo...

Professora Dra. Marília Costa Morosini, obrigada pela orientação da pesquisa, a preocupação em buscar sempre o melhor de mim, pelas conversas e reflexões produtivas e imbuídas de conhecimento e experiência, além da amizade e acolhimento. Obrigada por ter encarado este desafio junto comigo... Você foi muito especial neste processo!

Professora Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes. Além do aceite em participar da Banca e das suas colaborações na qualificação da minha pesquisa, muito obrigada pela sua companhia em todos os semestres deste Mestrado. Em cada disciplina, aprendi a essência de uma educação do afeto, do compromisso e da luta. Você é muito especial na minha trajetória de estudo e formação! Obrigada companheira!

Professora Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, minha gratidão pelo aceite em participar da Banca e pelas importantes contribuições na qualificação do meu trabalho. Admiro seu trabalho e sua competência por buscar da educação o melhor!

Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, obrigada pelos ensinamentos, as experiências compartilhadas, as reflexões provocadas e as amizades construídas!

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, obrigada pela bolsa concedida, viabilizando esta pesquisa.

Colegas do PPGEduc, obrigada pela amizade e aprendizagens construídas no decorrer do curso, em especial à Cláudia, Cristiane, Raimunda, Viviane, Silvana, Simone, Marinice, Carla e Karine.

Escola e colegas professoras, pela oportunidade em qualificar meu trabalho e pelas contribuições importantes no decorrer da pesquisa.

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo de busca.
E ensinar e aprender não podem dar-se
fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”*

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar as ações de formação continuada de professores no espaço escolar, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, e como elas repercutem na ação docente de uma escola do município de Bom Princípio/RS. Foram avaliadas as reuniões pedagógicas previstas na carga horária dos professores, analisando suas pautas, conteúdo e organização do tempo, bem como o trabalho do coordenador pedagógico; identificadas as mediações pedagógicas de formação continuada de professores propostas nas reuniões pedagógicas e suas implicações no cotidiano escolar através da ação docente, observando como o processo acontece e a relação que ele estabelece com a prática diária; e conhecidas as concepções e expectativas dos professores em relação a sua formação. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo exploratória e, como procedimento técnico o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica, a observação, o questionário semiaberto e a análise documental. Os sujeitos entrevistados foram professoras que atuam no Ensino Fundamental e que possuem graduação ou pós-graduação e mais de três anos de experiência docente. Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Em relação à formação continuada de professores, a pesquisa encontra seu principal aporte em García (1992, 1996) e Nóvoa (1999). Quando a formação continuada acontece na reunião pedagógica da escola, Cassalete (2007) traz importantes contribuições. Entretanto, para que a formação realmente aconteça é preciso que alguém faça as intervenções necessárias e André, Almeida, Christov e Placco (2006) apresentam a figura do coordenador pedagógico como formador neste processo de crescimento profissional. A análise dos dados permitiu observar que as professoras percebem a reunião pedagógica como espaço de formação continuada, quando esta é gestada por uma coordenação qualificada. Também destacam que esse espaço proporciona um olhar mais específico às questões da escola e facilita ações pedagógicas que contemplem suas necessidades diárias. Por fim, espera-se que a realização desta pesquisa possa contribuir com a comunidade científica na área de formação de professores, promovendo uma análise e reflexão acerca da formação continuada no próprio espaço escolar, qualificando as reuniões pedagógicas como propulsoras desse processo.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Reunião Pedagógica. Coordenação Pedagógica. Escola.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the actions of teachers continuing education in the school space, specifically in pedagogical meetings, and how these meetings are reflected in the teaching activities of a school in Bom Princípio / RS/ Brazil. Pedagogical meetings were evaluated as planned in the workload of the teachers, analyzing the meeting's agendas, content and organization of time as well as the work of pedagogical coordinator; it was identified the pedagogical mediations of teacher continuing education proposed at the pedagogical meetings and their implications in everyday school life through teaching action, observing how the process happens and what relation it establishes with daily practice; and known the conceptions and expectations of the teachers towards their formation. For this, it was used a qualitative research approach, an exploratory kind and, as a technical procedure it was used the case study, whose instruments of data collection were the bibliographical research, the observation, the semi open questionnaire and the documental analysis. The subjects interviewed were teachers who work in elementary school and who also have graduation or post-graduation degrees and who have more than three years of teaching experience. The data collected were submitted to the technique of content analysis (Bardin, 1977). Regarding teacher continuing education, this research finds its main contribution in García (1992, 1999) and Nóvoa (1992). When the continuing education happens in the pedagogical meeting at school, Cassalete (2007) brings important contributions. However in order to continuing education happen, it is necessary that someone ensure the necessary interventions and Andrew Almeida, Placco and Christov (2006) present the pedagogical coordinator as a former figure in the process of professional growth. The data analysis allowed the researcher to observe that the teachers recognize the pedagogical meeting as a continuing education space when it is managed by qualified coordination. The teachers also detach that this space provides a more specific look at the school issues and it facilitates the educational activities that contemplate their daily needs. Finally, it is hoped that this research may contribute with the scientific community in the teacher formation area, providing an analysis and a reflection about continuing education in the school itself, qualifying the pedagogical meetings as a promoter of this process.

Keywords: Continuing Education of Teachers. Educational Meeting. Pedagogical Coordination. School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação de Professores, Artigos da ANPED 2008 – 2009 – 2010.....	42
Quadro 2 – Reunião Pedagógica, Banco de Teses da CAPES 2006 – 2007 - 2008.....	42
Quadro 3 – Função na Escola e os diferentes campos na formação continuada.....	53
Quadro 4 – Quadro de Análise.....	71
Quadro 5 – Indicadores de qualidade aplicados à escola pesquisada.....	74
Quadro 6 – IDEB da Escola Pública e Privada (2011).....	75
Quadro 7 – Recortes de Pautas de Reunião Pedagógica.....	76
Quadro 8 – Alunos por turma, 2012.....	78
Quadro 9 - Recortes de Pautas de Reunião Pedagógica 2.....	79
Quadro 10 – Dados do grupo de professoras.....	81
Quadro 11 – Dados do grupo de professoras, 2012.....	82
Quadro 12 – Pesquisa de opinião sobre Projeto Político-Pedagógico.....	97

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA: TUDO TEM UM POR QUE.....	16
1.1.1 Experiências de aprendizagem: minha trajetória.....	16
1.1.2 Experiências de aprendizagem: meus anseios.....	20
1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO À LUZ DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA...22	
1.2.1 Problemática de pesquisa.....	22
1.2.2 Objetivos da pesquisa.....	23
1.2.2.1 <i>Objetivo Geral.....</i>	23
1.2.2.2 <i>Objetivos Específicos.....</i>	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1 SER PROFESSOR NO BRASIL: UMA CONSTANTE CONQUISTA DE ESPAÇOS.....	24
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	28
2.2.1 Formação inicial.....	30
2.2.2 Formação continuada.....	33
2.2.2.1 <i>Formação continuada na Legislação.....</i>	35
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E REUNIÃO PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO.....	37
2.3.1 Formação de professores: uma constante necessidade.....	38
2.3.2 A escola como espaço de formação.....	38
2.3.3 Construindo um estado de conhecimento.....	40
2.3.4 Reunião Pedagógica: a formação em pauta.....	44
2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REUNIÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADE DE GOVERNANÇA COMPARTILHADA.....	48
2.4.1 Formação continuada de professores: inter-relações escola e o poder público.....	49
2.4.2 Ações de governança compartilhada: possibilidades para a formação continuada.....	53
3 CAMINHO INVESTIGATIVO.....	58
3.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS.....	59
3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	64
3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES.....	67
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	68

3.5 COLETA DE DADOS.....	69
3.5.1 Construção do instrumento para coleta de dados.....	69
3.5.2 Pré-teste do instrumento.....	69
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	70
3.7 QUADRO DE ANÁLISE.....	72
4 REUNIÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADE, ARTICULAÇÃO E EXPECTATIVAS.....	73
4.1 UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO.....	74
4.2 PROFESSORAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONCEPÇÕES.....	83
4.3 PROFESSORAS E REUNIÃO PEDAGÓGICA: UMA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	90
4.3.1 Pautas: formação continuada com organização.....	94
4.3.2 Gestão: formação continuada com liderança.....	95
4.3.3 Articulando com o cotidiano: a coordenação pedagógica e a formação em ação.....	99
4.4 PROFESSORAS E REUNIÃO PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	124
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO.....	127
APÊNDICE C – TABELA RESUMO DOS QUESTIONÁRIOS.....	128
APÊNDICE D – QUADRO DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ANALISADAS NA PESQUISA.....	132
ANEXOS.....	135
ANEXO A – CARTA DE CONHECIMENTO DA PESQUISA POR PARTE DA REDE DE ENSINO ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO.....	136
ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA.....	137
ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA.....	138

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 TRAJETÓRIA DE VIDA: TUDO TEM UM PORQUÊ

Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza. (MARQUES, 2003, p. 92).

Para sermos o que somos hoje, tivemos um começo, um princípio. Princípio este, na maioria das vezes, decisivo na trajetória que optamos por traçar e viver. Hoje, considero que todos os caminhos que trilhei foram decisivos na minha escolha pelo Magistério e na maneira como sou hoje. Nada foi por acaso e dificilmente será. Sempre há um porquê daquilo que aconteceu ou virá a acontecer.

Desafiada por minha escolha e pelos caminhos que já percorri, irei descrever minhas experiências acadêmicas e profissionais até o presente momento e que motivaram esta pesquisa.

1.1.1 Experiências de aprendizagem: minha trajetória

Ao fazer uma retrospectiva de minha trajetória escolar de muito estudo e dedicação, não tenho dúvida de que meus pais foram os grandes incentivadores para que eu tivesse força em alcançar todos os meus objetivos. Incentivaram-me tanto moral como materialmente, oferecendo todas as possibilidades para que eu conseguisse fazer o Curso Normal do Magistério e um estágio tranquilo, assim como cursar uma Graduação. Continuam me

motivando a buscar tudo aquilo que eu desejo na perspectiva de ampliar meus conhecimentos, tanto na Especialização como agora, no Mestrado em Educação.

A vida vai passando e com ela vamos aprendendo. Em meio a vitórias e tropeços, passamos a perceber o que de fato é importante e, é neste momento, que precisamos optar pelo rumo a seguir.

Foi no último ano do Ensino Fundamental, em 1996, após conversas com professoras, pais e alguns familiares em especial, que decidi matricular-me no Instituto de Educação Paulo Freire, em São Sebastião do Caí, RS. Nesta escola ingressei, no ano de 1997, no curso Normal do Magistério para tornar realidade a opção que eu havia feito.

A educação, a meu ver, apesar de suas dificuldades e crises, é uma área que está e sempre estará em crescentes e profundas transformações. Assim como o mundo muda, cresce e evolui, ela também precisa estar acompanhando este processo de mudança. A educação, muitas vezes, anda a passos pequenos e vagarosos. Somente no instante que todos se unirem para provocar uma reviravolta e cumprirem com responsabilidade e competência seu papel, a escola ressurgirá com força total para enfrentar as novas e desafiadoras mudanças.

Durante três anos, dediquei-me profundamente aos estudos e ao objetivo em tornar-me professora. Foram inúmeras leituras, reflexões, análises, elaborações de projetos, simulações de aula... Durante este processo de aperfeiçoamento e apreensão de novos conhecimentos, fui desenvolvendo paralelamente um trabalho voluntário de integração e crescimento pessoal no Grupo de Jovens JUC (Jovens Unidos em Cristo) do meu município, ligado à religião católica. Grupo este que fez despertar em mim aspectos antes escondidos, mas que influenciaram no meu desempenho de estudante de futura professora: liderança, aplicação de dinâmicas de grupo, desinibição ao falar em público, espiritualidade e outros. Assim, concomitantemente, esses dois processos de profundas aprendizagens foram acontecendo e o tempo passando...

Em 2000, amparada em ideias construtivistas e guiada pelos referenciais teóricos de Paulo Freire, iniciei a etapa final e decisiva do curso: o estágio supervisionado de 360 h/a. Uma experiência nova e desafiadora a cada momento, mas que foi realizada com sucesso e que não se bastou por si só, pois sentia que precisava ir além. E eu tinha condições para isso.

Iniciei o Ensino Superior também neste ano, no curso de Licenciatura em Matemática. Passados quatro semestres, comecei a perceber que o curso não estava atendendo as minhas expectativas, pois procurava algo que ampliasse meu olhar pedagógico e o tornasse mais reflexivo. Diante deste conflito e já atuando como professora, estive em permanente contato com a análise e formulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais de

Bom Princípio, sendo que nesta época eu estava iniciando como professora efetiva do município e numa escola multisseriada.

Participando de inúmeras reuniões com coordenadoras pedagógicas e profissionais de gestão escolar, fui aos poucos desenvolvendo atividades na escola com os alunos e com a comunidade com o intuito de fazer um PPP sério e democrático, onde estivesse presente a opinião de todos que, de uma maneira ou outra, estão envolvidos com o processo. Sentia a necessidade de ter uma formação mais qualificada e que atendesse minhas dúvidas pedagógicas na elaboração deste projeto. Queria desenvolver algo que estivesse de acordo com a realidade da escola e que fosse condizente com os anseios da comunidade para uma educação de qualidade. Foi neste exato momento que não tive mais dúvidas. Em 2002 troquei de curso: Pedagogia. Uma opção de troca que veio no momento certo e que eu soube aproveitar e valorizar a cada aula. Aprendi muito. Tudo aquilo que eu ansiava aprender e muito mais do que eu esperava.

“Os erros são proveitosos quando nos educam”, já dizia Antero de Figueiredo. Hoje, tenho convicção de que fiz as escolhas certas para minha vida pessoal e profissional. E, sabendo aproveitá-las bem, tudo passa a ter um valor significativo na sua vida. O sucesso é isso. É estar trabalhando naquilo que se gosta e nos realiza. No meu caso, um trabalho em que estou constantemente aprendendo e indo em busca de novidades que me acrescentam e melhoram ainda mais meu fazer pedagógico.

O exercício do Magistério requer muita dedicação e estudo permanente. A realidade da sala de aula a cada ano é nova e diferente. Há a constante necessidade de refletir a prática diária, buscar novos caminhos, recorrer às teorias educacionais e analisar o que a realidade de cada aluno tem a oferecer para tornar o processo de aprendizagem mais enriquecedor e significativo. Um professor comprometido com seu trabalho sabe que jamais poderá pensar que já sabe tudo e que não tem mais nada a aprender. Ele sabe que jamais será o dono da verdade e que o crescimento faz parte do cotidiano escolar, pois cada aluno e cada experiência nova de um dia são únicas e com algo a nos ensinar ou, pelo menos, fazer-nos refletir.

Tive contato com diferentes realidades e desempenhei meu papel com o mesmo entusiasmo e responsabilidade em todas elas. Confesso que em alguns lugares pelos quais passei, houve situações bastante difíceis e chocantes, pois o que eu encontrava diariamente na minha sala vinha totalmente contra tudo o que eu acreditava e pensava. Tive que rever muitos conceitos - responsabilidade, estudo, dedicação, compromisso e apoio familiar - que eu havia construído com o passar do tempo, mas que naquele ambiente não traziam resultado, apenas decepções. Além disso, também aprendi a ter um maior “jogo de cintura” em algumas

situações que só na prática da sala de aula se aprende e compreende o que de fato está acontecendo.

Também tive experiências maravilhosas e gratificantes como professora. Uma destas foi a motivação para desenvolver um estudo de caso no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia sobre Classes Multisseriadas atrelado aos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998). Foi e continua sendo até hoje um trabalho que trouxe muitas aprendizagens e reflexões.

Experiências. Sejam elas quais forem sempre farão parte do trabalho e da vida do professor. E sempre se aprende algo com elas.

Em 2006 iniciei um curso de Especialização em “Alfabetização e Supervisão Escolar”. Dois temas que sempre estiveram atrelados a minha caminhada docente e que se complementavam nas aprendizagens no decorrer do curso. Trabalhei quatro anos com turmas de alfabetização e ia percebendo o quanto a professora em um trabalho conjunto com a coordenação e a supervisão pedagógica eram importantes, pois todos juntos davam um suporte sólido e eficaz para uma aprendizagem qualitativa. Todas estas questões de aprendizagem e gestão sempre me instigaram e, no decorrer do curso, realizei uma pesquisa-ação com os professores, equipe diretiva e comunidade sobre a visão e as expectativas destes segmentos em relação ao supervisor escolar.

Toda essa pesquisa inquietou ainda mais a minha mente, meus conhecimentos e minhas reflexões. Então, fui convidada para ser tutora do programa federal de formação de professores - Pró-Letramento de Matemática. A partir daí, iniciei um treinamento e coordenei dois grupos de professores, um em Bom Princípio e outro em São Sebastião do Caí. Uma oportunidade única em estabelecer um vínculo mais próximo com os professores, oportunizar um grupo de estudos no tempo de dez meses para muitas trocas, aprendizagens, estudo e reflexão.

Esta proximidade com a renovação da prática escolar destes professores em fazê-los refletir seu trabalho em sala de aula e alcançar subsídios de seu cotidiano para tornar as aulas ainda mais significativas e de efetiva aprendizagem, gerou o convite para ser vice-diretora e coordenadora pedagógica da escola central do município de Bom Princípio, com 500 alunos da Educação Infantil à EJA.

Inicialmente, fiquei surpresa com a indicação, mas ao mesmo tempo muito feliz e com um grande desafio pela frente. Percebi que meu trabalho estava sendo reconhecido, comentado e valorizado. Aceitei o convite e hoje atuo com muita alegria nestas duas funções. Posso dizer que a cada dia me sinto desafiada a ir além e a buscar ainda mais o conhecimento,

este que desde muito pequena está inquieto dentro de mim. Já desenvolvi todo um trabalho de acompanhamento da prática do professor, desde seu planejamento até todo o universo familiar e social dos alunos que estão envolvidos em todo este processo de ensino-aprendizagem. Há muitos desafios. Estes que vão do rendimento escolar dos alunos até a formação continuada dos professores.

1.1.2 Experiências de aprendizagem: meus anseios

Ao desenvolver com a comunidade escolar um estudo, uma pesquisa e uma produção escrita no decorrer do primeiro semestre de 2010 na perspectiva de uma construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, observei o quanto tudo isto estava causando um estranhamento. Não tinham como prática um tempo dedicado à leitura antecipada, seminários e discussão do texto em reunião com todo o grupo de professores, grupos de estudo para debate e produção escrita de uma reflexão estruturada em cima de uma teoria previamente analisada. No decorrer desse processo, também percebi o quanto é necessário que nossos professores façam uso das reuniões pedagógicas em nossas escolas para estudar e refletir a educação e a aprendizagem de seus alunos.

Buscando fomentar este anseio por uma formação continuada de nossos professores dentro do próprio espaço escolar e a reflexão de suas práticas, vi na linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, do curso de Pós-Graduação em Mestrado da PUCRS, a oportunidade de estudar, pesquisar, produzir e compartilhar o conhecimento adquirido com estes e outros professores. E, com isso, resgatar um sentido real àquilo que se ensina e perceber que os processos educacionais nos mais diferentes espaços serão elementos importantes para as futuras transformações da nossa sociedade.

Sabe-se que dentro da carga horária de trabalho dos professores há um tempo destinado para planejamento e reuniões. Estas, chamadas de reuniões pedagógicas, na maioria das vezes são encaradas como uma simples burocracia, cumprimento de horas e de alguns avisos.

O planejamento precisa fazer parte do trabalho da escola bem como a formação continuada ser uma constante preocupação do professor que busca qualidade no ensino. Placco (2006, p. 59) afirma que

não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações pessoais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade.

Quero investigar outra possibilidade para estas reuniões e oferecer propostas que tornem estes momentos realmente construtivos e que permitam ao professor crescer na sua ação, oportunizando que o espaço escolar também seja um local para o exercício da formação continuada deste profissional e que os profissionais da educação reflitam sua prática e busquem alternativas para qualificá-la. Que esteja claro que

professor e supervisor têm em comum experiências e vivências docentes que avançam de forma diversificada. É na diversidade das formas de ensinar e aprender que a problematização se faz presente, trazendo para as reflexões questões que abrangem o trabalho do supervisor e do professor, simultaneamente. (MEDINA, 2002, p. 156)

O professor precisa ter a consciência que ele não pode parar de ler, escrever e estudar, enfim, se aprimorar. Ele precisa estar produzindo conhecimento e desafiando a si próprio em buscar mais. Bruno (2006, p. 76) revela que

a consciência de que qualquer mudança inclui movimentos de idas e vindas, de avanços e de recuos, sem uma progressividade linear. A ilusão de que somos capazes de crescer sempre na direção de um aperfeiçoamento com resultados práticos positivos ou esperados pode gerar frustrações e decepções imobilizadoras. A consciência de que, apesar da clareza de concepções, nossas experiências requerem vigília e avaliação constantes favorece a compreensão dos fatores efetivos para nossas mudanças práticas e teóricas, pois diante do diagnóstico que resulta de avaliações constantes sobre nossas formas de agir podemos refazer rotas e diretrizes na direção de nossas intenções e concepções.

Assim, acredito que a formação continuada dentro do próprio espaço escolar é capaz de produzir ações concretas na perspectiva de uma aprendizagem crítica e desafiante. Portanto, me proponho constantemente ao desafio de continuar aprendendo. Quero contribuir com a educação do nosso país e oferecer suporte àqueles que acreditam na educação.

1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO À LUZ DE UMA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

E é isso mesmo: escrever é uma obsessão, paixão. É ter um título, problema-tema-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazemos tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. (MARQUES, 2003, p. 15).

Para a construção do objeto de estudo desta pesquisa, foram levadas em consideração algumas inquietações:

- O que é formação continuada de professores?
- A formação continuada de professores é algo distante da realidade, com assuntos dispersos e sem foco, não atingindo os objetivos pretendidos relativos ao processo ensino-aprendizagem?
- Há a possibilidade de uma formação continuada de professores no próprio espaço escolar?
- Reuniões pedagógicas: que espaço é este?
- É possível uma reunião pedagógica como espaço de formação continuada, não apenas de assuntos burocráticos?
- Como é o trabalho do coordenador pedagógico nas reuniões pedagógicas da escola?
- Pode o coordenador pedagógico ser formador, já que acompanha de perto o trabalho dos professores e percebe quais as necessidades destes?
- Há um retorno das ações de formação no dia a dia da escola?
- Como os professores participam e se colocam neste processo de formação?

1.2.1 Problemática de pesquisa

Frente à constante necessidade de formação continuada de professores no espaço escolar, surge o seguinte problema de pesquisa:

- Quais as ações de formação continuada de professores no espaço escolar, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, e como elas repercutem na ação docente?

1.2.2 Objetivos da pesquisa

1.2.2.1 Objetivo Geral

- Analisar as reuniões pedagógicas como ações de formação continuada de professores no espaço escolar e compreender sua articulação com o dia a dia da escola.

1.2.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as concepções e expectativas dos professores em relação a sua formação.
- Avaliar as reuniões pedagógicas previstas na carga horária dos professores, analisando suas pautas, conteúdo e organização do tempo.
- Analisar o trabalho do coordenador pedagógico nas reuniões pedagógicas.
- Identificar as mediações pedagógicas de formação propostas nas reuniões pedagógicas e suas implicações no cotidiano escolar através da ação docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Se devemos reconhecer que sem teoria não há pesquisa, devemos, por outra parte, conceber o papel da teoria no escrever não como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, como o descortinar de novo campo para os exercícios do imaginário, um incendiar da imaginação levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos. (MARQUES, 2003, p. 57).

A formação continuada perpassa por diferentes caminhos e muitos autores colaboram com esta temática. A seguir, é apresentado um breve embasamento teórico em torno do tema de pesquisa, fazendo uso de autores que irão auxiliar a pesquisa sobre a escola como espaço de formação continuada.

A formação de professores é um tema que vem sendo amplamente debatido e colocado em pauta. Há diversos artigos publicados a este respeito, colaborando com as discussões que estão sendo fomentadas no meio acadêmico e nos próprios espaços escolares.

Sabe-se que a formação de professores, além do processo inicial da sua qualificação profissional, não termina por aí. É necessário haver um entendimento e uma necessidade de continuidade. É neste momento que entra a formação continuada dos professores. Formação esta que se pode dar em diferentes espaços, desde que, de fato, qualifique este profissional da educação.

Início o referencial teórico com uma breve análise da história da profissão docente no Brasil, onde busco situar esse profissional num contexto real de representações, inclusive em relação a sua formação, amparada pelos referenciais de Vicentini e Lugli (2009).

2.1 SER PROFESSOR NO BRASIL: UMA CONSTANTE CONQUISTA DE ESPAÇOS

Vicentini e Lugli (2009), duas professoras doutoras da universidade de São Paulo, com experiência em formação e história docente, me ajudam a contar a história da constituição dos

sistemas educacionais brasileiros e, conseqüentemente, dos processos de formação de professores. Cabe ressaltar que a profissão docente aconteceu nos diferentes contextos e períodos, onde uns foram de mais lutas e outros de mais silêncio e reflexão. Também expressam os primeiros movimentos coletivos da classe com questionamentos sobre as condições de trabalho, a legitimação da profissão, os salários e as imagens sociais que eram produzidas pelos profissionais do magistério.

Até meados do século XIX uma formação específica para a docência era inexistente, pois esta era “substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação” (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 27). Muitos aprendiam a ensinar observando e acompanhando outros professores mais experientes durante suas aulas.

As instituições escolares de formação docente no Brasil passaram por várias transformações, assim como a constituição dos modelos de formação. O Estado fez importantes intervenções nos processos de formação docente, a fim de dinamizar a produção de modelos curriculares. Além do estado, também homens públicos tinham interesse em repassar novidades pedagógicas do exterior aos nossos docentes e buscar adaptá-las a nossa realidade.

Apesar disso, não houve o aperfeiçoamento do ensino, mas sim, professores, políticos e intelectuais travando conflitos e disputas, em que se discutiam metodologias e currículos mais adequados para cada período. Mas, aos poucos, a formação docente foi criando uma forma mais sistemática, com conhecimentos estruturados e estabelecidos, deixando de ser baseada em práticas difusas e não-escolares.

No início do século XIX iniciou a discussão pública a respeito da preparação adequada dos professores e, com isso, foi introduzido o método Lancaster, através do ensino mútuo. E, para a eficiência deste, sentiu-se a necessidade de uma maior preparação dos professores, gerando duas alternativas de formação: o sistema de professores adjuntos e as Escolas Normais. Porém, o método não teve muito sucesso e permaneceu nas Escolas Normais a promessa de uma formação eficiente e qualificada. Os primeiros Cursos Normais foram criados entre os anos 1827 e 1846 em Minas Gerais, Niterói, Bahia, Ceará e São Paulo.

Porém, as condições de entrada na profissão docente também não foram felizes, já que apenas com 18 anos poderia ser prestado o exame de seleção, enquanto que com 12 ou 13 anos poderia ser professor adjunto e já estar sendo remunerado. Estes, apoiados nas licenças para ensinar, em que não eram exigidos estudos pedagógicos, mas apenas um atestado de boa conduta moral e que sabiam ensinar. Então, como a formação não era obrigatória para exercer

o trabalho de professor, a Escola Normal também fracassou, já que não era vista como uma política de Estado, mas apenas como um movimento no plano das ideias.

Com a proclamação do Ventre Livre, em 1871, houve novamente toda uma preocupação com as questões educacionais, pois era necessário oferecer educação às crianças nascidas de escravas e educar as mulheres, buscando superar o analfabetismo. Com isso, não se fez grandes revoluções no ensino, mas possibilitou uma discussão mais séria e profunda sobre o conhecimento pedagógico e concepções básicas do Magistério. Assim, as Escolas Normais passaram a disseminarem-se pelo país no primeiro período republicano e a organização das estruturas burocráticas passaram a ser de controle estatal.

É neste período que foram fixadas marcas que até hoje existem: instituição do diário de classe e construção de prédios próprios para escola, atentando para salas de aulas com boa circulação de ar, bem iluminadas e com mobiliário adequado ao físico dos alunos. Estes prédios se destacavam e, com isso, o governo queria demonstrar a importância do ensino para o Brasil.

Devido às grandes diferenças econômicas e culturais do Brasil, não houve um modelo único de formação. Acredito que até hoje não exista, apesar de termos leis e portarias que estabeleçam alguns critérios, ainda há muitas diferenças regionais em relação às exigências da qualificação docente.

Por exigência da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Normal foi decretada e providenciou uma organização nacional à formação de professores. Foram impostas várias regras, validados diplomas de professores primários, dada uma nova estrutura ao Curso Normal e criados os Institutos de Educação, a fim de oferecer formação especializada a diretores e inspetores. No entanto, em 1961, é criada a LDB 4024 que passa a normatizar o ensino no país. Com isso, cresce a procura por Cursos Normais de iniciativa privada, já que estes não eram fiscalizados pelo governo e seus diplomas deveriam passar por inspeção oficial para serem validados. Por fim, passaram a ser criados os Cursos Normais noturnos, mas sem a mesma qualidade e eficiência dos anteriores, já que os futuros professores em formação vinham de uma jornada exaustiva de um dia inteiro de trabalho e à noite não apresentavam a mesma disposição ao estudo.

Nesse período, cresceram muito as críticas ao Ensino Normal. Era necessário considerar que a rede escolar estava recebendo um grande número de crianças das camadas mais pobres, aguçando a percepção da ineficiência das escolas em atender com qualidade toda a população, já que até aquele momento a elite era a única a ter acesso ao ensino.

Como medida de urgência, em 1965 é implantada a Licenciatura Curta e em 1971, a Habilitação Específica para o Magistério é promulgada pela Lei 5.692, em que a formação docente é oferecida em nível de segundo grau com complementação didática e estágio. Por fim, a relevância da formação em nível superior com o curso de Pedagogia que, inicialmente, é oferecido apenas aos técnicos em educação. Hoje, com a LDB 9394 de 1996, este curso, no mínimo, passa a ser exigência para trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Satisfeitas as condições de formação docente, passamos a conhecer os penosos processos de profissionalização docente no Brasil e as condições de trabalho; estes, também, ligados às características regionais.

O processo de seleção de professores no Brasil iniciou em 1760. Para ensinar, tanto no ensino público como privado, era necessário ter a licença conferida pelo concurso. Apenas no início do século XX, principalmente a partir da década de 1930, é que se valorizou uma seleção mais profissional dos professores, deixando de lado relações pessoais e intromissões políticas. Porém, o professor iniciava sua trajetória em escolas rurais e, aos poucos, após alcançar bons resultados de aprovação, frequência e alfabetização de alunos, poderia trocar de escola até chegar às escolas urbanas ou das capitais, estas mais visadas. “A aprovação em concurso era determinante para a constituição da identidade profissional dos professores, uma vez que proporcionava certa estabilidade e permanência no cargo” (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 73).

A questão salarial também teve um peso significativo na profissionalização docente. Como houve variações da moeda no decorrer da história do país, não podemos saber com exatidão se os professores ganhavam pouco ou muito. No entanto, sabe-se que os discursos afirmam que os vencimentos nunca foram suficientes, apenas complementavam a renda familiar. Com a regularidade do pagamento, a profissão se sentiu possibilitada a ser desenvolvida em tempo integral.

Arelado à pluralidade de situações em nível nacional e às constantes disputas por sua profissionalização, criaram-se entidades a fim de defender interesses da categoria, principalmente em termos de reconhecimento financeiro e simbólico. Uma das primeiras organizações está vinculada à Igreja Católica e, a partir daí, surgem outras e os funcionários públicos passam a ter permissão de se sindicalizar. Percebendo a necessidade de se organizarem para a luta por seus direitos, também se percebe que o professorado é desunido e há a “insuficiente legitimidade dos professores para se pronunciarem como especialistas em questões de ensino” (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 116).

Em relação às imagens sociais da docência, esta não era vista com bons olhos pelas novas gerações. Hoje, poucos optam pela profissão docente pelo fato de estarem descrentes com o prestígio, precárias condições de trabalho, a indisciplina tão recorrente e a baixa qualidade dos sistemas de ensino. Fatos estes que explicam o reduzido número de matrículas em cursos de licenciatura das universidades, centros universitários e faculdades do país.

A partir da visão ambígua da profissão – sacerdotal e profissional – e a pouca ou descrente visibilidade da categoria, os professores passam a fazer greves, como uma oportunidade de identificar e qualificar diferentes concepções acerca da docência. Muitas imagens de professores em greve eram divulgadas e vale pontuar as notícias que saíam a respeito destes atos, onde demonstravam o quanto os professores, na sua grande maioria mulheres, mantinham a “disciplina e a ordem do movimento, salientando a distância existente com relação às manifestações operárias” (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 199).

Enfim, a história da profissão docente no Brasil deve ser analisada sobre as condições de cada época, os projetos educacionais desenvolvidos no decorrer dos anos, a gradativa constituição das categorias profissionais e a sua vinculação com a imagem de mestre perante a sociedade. Houve a necessidade de mudança de muitos paradigmas, assim como luta e dedicação para a progressão na carreira.

Hoje, também temos novos desafios. As greves já não são tão disciplinadas, mas há uma estrutura de real profissionalização docente, em que professores podem procurar em diferentes instituições de ensino sua formação e qualificação. Ainda há diferenças salariais e de valorização do magistério, mas ninguém disse que a luta tinha terminado. Portanto, continuemos colocando nosso trabalho em pauta e façamos com que nossas práticas sejam divulgadas aos quatro ventos. Se não somos nós quem valorizamos o nosso trabalho, quem o valorizará?

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação é uma das etapas mais importantes na constituição de um bom professor. Sendo ela inicial ou continuada, faz parte do processo de profissionalização e compromisso com a qualidade do ensino.

Imbernón (2010, p. 46, 47) confirma dizendo que “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.” Porém, será considerada legítima se “[...] contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.”

Essa formação está atrelada àquilo que cada professor traz consigo. Bolzan (2009, p. 23) esclarece ao afirmar que “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização.”

A formação busca desenvolver a reflexão, esta atrelada ao indivíduo que a faz, conforme Gómez (1992, p. 102), implica “[...] a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.”

Nóvoa (1992, p. 18) lembra que a formação é quem produz a profissão docente, pois “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” No entanto, esta formação nem sempre está relacionada ao desenvolvimento pessoal deste professor, nem às atividades educativas, completa o autor. Buscando refletir sobre isso, continua:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Frente a isso, o desenvolvimento profissional dos professores precisa ser estimulado no decorrer da formação, com a finalidade de desenvolver a autonomia, a reflexão, a participação e o compromisso com seu próprio crescimento na profissão.

Nóvoa (1992, p. 28) lembra que o professor precisa estabelecer uma nova relação entre o saber pedagógico e o científico, pois a “formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.” Ou seja, os professores devem posicionar-se como produtores da profissão que escolheram e articular o desenvolvimento da sua profissão com a escola e com os projetos por ela desenvolvidos. Não basta receber a formação e não fazer uso dela. É preciso buscar meios de torná-la aplicável e promotora de crescimento pessoal e profissional.

Contudo, García (1992, p. 54) aponta que “[...] quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos.” Ou seja, não há desenvolvimento pessoal e profissional neutro ou livre de algum tipo de posicionamento. Sempre estamos fazendo escolhas e, estas, norteiam nosso trabalho, nosso fazer pedagógico.

Neste processo de formação, García (1992, p. 60) se refere sobre a necessidade de que o professor venha a “[...] reflectir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção.” Enfim, a formação nunca termina em si, ela provoca a ruptura de paradigmas e busca promover novas reflexões e ações.

E García (1999, p. 21) ainda complementa:

[...] para que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objectivos explícitos.

Ou seja, não há formação se o professor também não a quiser. Não basta estar fisicamente num determinado lugar. É preciso estar aberto a um fazer e refletir diferente, mostrar-se disponível ao novo, já que é uma atividade intencional e que busca contribuir com a profissionalização docente.

Além disso, a formação tem por objetivo tornar os professores mais competentes em relação ao seu cotidiano, sob uma perspectiva abrangente em relação a sua função na escola e na sociedade. (ALARCÃO, 2010).

García (1999) pontua muito bem ao lembrar que a formação de professores pode estar se referindo tanto àqueles que estão se preparando para esta profissão (formação inicial), como para aqueles que já possuem alguns anos de prática docente (formação continuada). A diferença é em relação ao foco da formação, sua metodologia e conteúdo. Também lembra que os cursos de formação são um ponto de partida, o início de um processo. Essa formação pode se dar em diferentes espaços e situações, desde que promovam o crescimento profissional do professor.

Assim, irei discutir com diferentes autores o que se espera por formação inicial e formação continuada. Também apresentarei o que a legislação tem a contribuir com a formação continuada de professores.

2.2.1 Formação Inicial

Formação diz respeito a um processo de aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que visam o desenvolvimento do indivíduo. E toda formação tem um início, um ponto de partida.

Imbernón (2010, p. 57) lembra que

[...] a formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

No momento que se decide ser professor, é preciso ir atrás de instituições sérias e competentes que podem auxiliar no processo formativo deste professor. Estas escolas podem ser a nível médio, ou seja, as Escolas Normais ou a nível superior, neste caso, as Faculdades de Educação, Centros Universitários e Universidades.

Estas instituições têm metas e funções a cumprir, as quais García (1999, p. 77) ordena da seguinte maneira:

[...] em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, [...], a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Além do cumprimento das funções citadas, “devem ser instituições ‘vivas’, promotoras da mudança e da inovação.” (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

No entanto, as instituições de ensino que oferecem esta formação inicial aos futuros professores devem ficar atentas para não partirem sempre da ideia de que estes já possuem algumas concepções ou conhecimentos que se esperam de um professor. O fato de confiar nestas suposições na fase inicial de formação pode acarretar a mera repetição de métodos e técnicas de ex-professores e, conseqüentemente, manter o ensino estagnado e ultrapassado. “Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se

com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

A formação inicial deve investigar os conhecimentos prévios de seus futuros professores para, a partir deles, montar um planejamento formativo que possibilita a reflexão, a ruptura de paradigmas e incentive a inovação. Assim, o currículo da formação inicial precisa levar em conta “[...] qual o modelo de escola, de ensino e de professores se aceita como válido.” (GARCÍA, 1999, p. 77).

O autor também lembra que além do conhecimento pedagógico, é necessário que os professores saibam a matéria que vão ensinar, pois “o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam.” (1999, p. 87). Sem este conhecimento, os professores terão dificuldades para desenvolver a compreensão do conteúdo em seus alunos.

Além do conhecimento pedagógico e de conteúdo, os professores precisam buscar conhecer o contexto em que irão trabalhar. É indispensável estar sensibilizado a compreender as características do bairro, da escola, do grupo de professores, da cultura daquele lugar e, é claro, dos alunos com quem se vai trabalhar. Tendo esse conhecimento inicial, partir para um trabalho coerente e significativo fica muito mais fácil.

García (1999, p. 93) lembra que “[...] além de conhecimentos, os docentes têm de possuir competências, habilidades, tanto de conduta como cognitivas. Nestas incluem-se as capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto, etc.” E tudo isso pode ser desenvolvido com mais percepção e validade no estágio docente. Esta atividade supervisionada da formação inicial permite que o professor vivencie no dia a dia a aprendizagem, o ensino, as relações estabelecidas e as reflexões que tudo isso provoca. Estas reflexões não podem ficar somente no abstrato, mas serem consideradas e levadas à prática da sala de aula, a fim de construir um ensino mais verdadeiro e competente.

A prática do ensino abre espaço para a relação entre teoria e prática, “pois o futuro professor necessita relacionar cada conteúdo aprendido com aquele que será ministrado na educação básica.” (CASSALETE, 2007, p. 31). Enfim, conforme Imbernón (2010) a “formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (p. 60) e “devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.” (p. 66).

Entretanto, estes novos professores em formação não desenvolvem tudo isso se não forem bem amparados por formadores qualificados e comprometidos. Os formadores são os

mediadores deste processo de renovação do ensino, tendo por base os conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas. Quanto a isso, García (1999, p. 107) enfatiza que

[...] a qualidade profissional de um programa de formação inicial de professores tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática do ensino.

Assim, a formação inicial requer, acima de tudo, ser flexível, buscando desenvolver atitudes críticas amparadas no trabalho em equipe e sendo receptivo a tudo que poderá vir a aparecer no percurso profissional. Também é preciso ter clareza que esta é uma profissão que exige continuidade nos estudos. Enfim, os fundamentos foram dados neste processo inicial de formação e entende-se o porquê de certas ações e reflexões, assim como a capacidade de criar novas possibilidades frente às adversidades. Agora, é necessário perceber que este foi apenas o primeiro passo de uma longa jornada em busca da melhoria da educação e dos profissionais que nela trabalham.

2.2.2 Formação Continuada

Ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício do professor são desenvolvidos os saberes pedagógicos, pois, assim, como a articulação da teoria e prática presente na formação inicial, ela também continua sendo importante na formação continuada, “[...] pois favorece a reflexão sobre o cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes.” (CASSALETE, 2007, p. 42)

A formação continuada cria a necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional e de reflexões sobre a prática pedagógica, além de superar a visão ingênua do trabalho docente, em que se acredita que, para isso, é preciso apenas conhecer o conteúdo e algumas técnicas pedagógicas; então todos sabem ensinar.

Por isso, a formação do professor parte de duas dimensões principais: a formação inicial (Ensino Médio ou Superior, como já foi discutido anteriormente) e a formação continuada (desenvolvimento profissional). Não podemos dizer que uma exclui a outra e nem que se complementam, mas são momentos diferentes e próprios para cada etapa da profissão docente no decorrer da trajetória de trabalho daquele profissional.

A formação inicial tem um início e um fim, mas a formação continuada não. Ela está relacionada a uma educação permanente pessoal e profissional, tendo em vista o desenvolvimento da profissão docente. Ela tem a “[...] função de atualização constante diante do caráter altamente dinâmico do conhecimento, da sociedade contemporânea e da própria escola.” (CASSALETE, 2007, p. 45).

Imbernón (2010, p. 61) acredita na formação continuada com a função de “questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática”. Também salienta que ela potencializa que o professor saiba dar o equilíbrio necessário entre os esquemas teóricos e práticos da ação educativa.

Christov (2006) lembra que “a Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre.” (p. 9). Daí a necessidade desta formação continuada na intenção de analisar as mudanças que ocorreram e buscar caminhos para elas.

Com isso, sabemos que atualmente não podemos contar apenas com professores que se satisfazem com a formação inicial concluída. Para dar conta das atuais exigências e avanços do mundo globalizado, é necessária uma atualização constante, a fim de termos professores melhor preparados.

Vasconcellos (2006) vê este professor como um pesquisador e com variados desafios a sua frente. E, “para enfrentá-los com competência, o educador precisa estar sempre estudando, lendo, buscando [...]”. (p. 123).

Assim, a formação continuada é percebida como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, baseada na investigação, na reflexão e na ação. Cassalete (2007, p. 48), justificando a importância de investir em formação continuada, lembra que o ser humano, “[...] no caso o docente, educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, estando portanto, em processo permanente de (des) construção de si próprio como pessoa.”

Nesse caso, o professor passa a ser o sujeito de sua própria formação, buscando subsídios de sua prática diária e das trocas estabelecidas com seus pares. Porém, é preciso mobilizá-lo para esse processo formativo, dando condições para que isso ocorra. No entanto, também, não depende apenas do governo e da escola esta qualificação e, sim, da atitude dos professores em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Fusari (2006, p. 23) destaca que “cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a

decisão de que caminhos percorrer.” O autor também lembra que não adianta o governo investir em formação se o professor não quer ou não percebe o valor da mesma. Placco e Silva (2006) enfatizam que uma formação continuada com qualidade, e que traz retorno na prática escolar, exige do professor disponibilidade e compromisso, tornando-o capaz de “articular competência técnico-científica, cidadania e ética.” (p. 31).

Imbernón (2010, p. 51) acredita numa formação que tem como base a

[...] reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

A formação continuada, acima de tudo, precisa subsidiar o professor a analisar sua prática, construir novas e diferentes relações e perceber que ela pode se dar de forma individual e coletiva, de maneira criativa, construtiva e inovadora. “Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores. (IMBERNÓN, 2010, p. 58).

A necessidade de formação continuada, que faz parte da vida do professor, tanto para seu crescimento profissional como pessoal, está contemplada por uma legislação específica que orienta e estabelece algumas bases legais para que ela, de fato, se concretize.

2.2.2.1 Formação Continuada na Legislação

Amparada por uma base legal, a formação continuada se afirma para além da teoria. Preocupados com uma educação de qualidade e com professores bem preparados, o governo vem investindo em capacitações que proporcionam a formação continuada, tanto a nível federal, como estadual e municipal.

Ao instituir a Década da Educação, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), dispõe no § 4º, do artigo 87 que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Vale lembrar que esta disposição transitória da Lei teve início um ano após a publicação da LDB, em 1996.

Nesse mesmo artigo, no § 3º, inciso III, o Município, o Estado e a União são incumbidos de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.”

O artigo 67 da LDB assegura, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a valorização dos profissionais da educação. O inciso II trata sobre o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e o inciso V sobre o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.”

A Lei 11494/2007 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB estabelece que, “pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.” Quanto aos 40% restantes, estes podem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, dentre os quais, a formação (inicial e continuada) dos professores.

Já a Lei 11738/2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, estabelece um valor mínimo de salário aos professores com 40 horas de jornada de trabalho, bem como dois terços da carga horária para o desempenho de atividades com alunos e um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, como planejamento, por exemplo.

Em relação à manutenção e desenvolvimento do ensino, serão consideradas pelo Artigo 70 da atual LDB, despesas que visam atingir objetivos básicos das instituições de ensino, como é disposto no inciso I: “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação”.

Quanto ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação, o Artigo 61 da LDB enfatiza que terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Para que essa formação se efetive, a Lei continua, pelo Artigo 63, a incumbir os institutos superiores de educação a manterem “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

A Resolução CNE 03/1997 (BRASIL, 1997), que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, dispõe no Artigo 5º que, em cumprimento do disposto nos Artigos 67 e 87 da LDB 9394/96, os sistemas de ensino

envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10172/2001¹, estabelece a valorização dos profissionais da educação nos seus objetivos e prioridades. Percebe-se que há uma atenção especial em relação à formação inicial e continuada dos professores. O tempo para estudo e planejamento, condições de trabalho, salário digno e plano de carreira são pressupostos que fazem parte desta valorização.

Além dos dispositivos legais citados, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Esta rede, integrada a instituições de ensino superior, produzem materiais e cursos de aperfeiçoamento profissional aos professores de escolas públicas.

O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior. O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela LDB. Os tipos de cursos oferecidos são: primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

Outro espaço de formação é a Plataforma Freire. Esta, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. É na Plataforma Freire que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos, além de ter acesso a diferentes informações sobre educação.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E REUNIÃO PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO

¹ Projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, foi aprovado pela Câmara no dia 16 de outubro de 2012 e está no Senado aguardando ser votado.

2.3.1 Formação de professores: uma constante necessidade

Sabe-se que a formação de professores, além do processo inicial da sua qualificação profissional, não termina por aí. Precisa haver entendimento e necessidade de continuidade. Conforme Leite,

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. (2010, p. 2)

Atualmente, é visível uma formação que dê conta das inúmeras tecnologias a disposição na sociedade e que contribua com a construção de um senso crítico coerente e argumentativo. Que abandonemos o saber compartimentado e avancemos com outras formas de trabalho, na busca de algo mais estimulante, coletivo e interdisciplinar. Leite (2010, p.03) acredita que é necessário “uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político-pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.”

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no parágrafo único do Artigo 40, estabelece que os municípios devem implantar Planos de Carreira que contemplem a “capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade de ensino.” (BRASIL, 2007). Frente à exigência proposta por este fundo, é necessário abrir espaços para discussão, debate e visionar novas possibilidades na formação continuada de professores. Não podemos parar no tempo e esperar que as coisas simplesmente aconteçam; é preciso agir e perceber que a escola tem muito a contribuir neste processo de formação.

2.3.2 A escola como espaço de formação

O espaço escolar é rico para a formação continuada acontecer de maneira efetiva. É o *locus* de todas as subjetividades que a ele estão atreladas no longo caminho da aprendizagem. A partir do momento que a escola for devidamente utilizada como um local possível para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer dos processos

de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens, para fazer novas relações, para debater problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços que ela dispõe, estará capacitando seus docentes e a própria instituição como um todo.

Leite (2010, p. 2) afirma que a formação em serviço possibilita “repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz”.

Franco (2010, p. 7) completa afirmando

[...] a importância das reuniões realizadas no contexto escolar como forma de fortalecer o processo democrático de construção da autonomia da escola, pois as reuniões são, entre outros, espaços privilegiados para que o projeto educacional da escola seja construído pelo coletivo escolar de forma participativa e com o intuito de atender às reais necessidades da escola e de sua comunidade.

Perceber que a escola é um espaço que contribui muito com a formação continuada de professores, basta saber fazer uso deste lugar e dos momentos por ela disponibilizados.

Um destes momentos é a reunião pedagógica. Momento destinado dentro da carga horária de grande parte dos professores para esta formação continuada. Porém, a reunião é, muitas vezes, utilizada apenas como um espaço para avisos, assuntos burocráticos, organização de eventos e não há uma devida sistematização deste trabalho.

A partir do momento que a reunião pedagógica for usada para estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano escolar e, a partir disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e do processo de aprendizagem, estará contribuindo com o grupo de professores na concretização da qualidade do ensinar e do aprender.

As reuniões realizadas no contexto escolar propiciam momentos relevantes de reflexão, encaminhamentos e tomadas de decisão, com o potencial de aprimorar o processo democrático no seio da escola e garantir a efetiva participação de toda a comunidade escolar. (FRANCO, 2010, p. 9).

Como a reunião pedagógica é formada por um grupo de professores envolvidos com o espaço escolar, cabe a eles a abertura e comprometimento em receber formação no ambiente de trabalho. É necessário que o grupo perceba o quanto esta caminhada pode contribuir com seu fazer pedagógico. Uma formação de qualidade só acontece com pessoas que estão

dispostas a refletir e discutir a educação da sua escola, caso contrário, não contribuem em nada com o processo e ainda atrapalham um trabalho coletivo. Fusari (2006, p. 23),

expõe que não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Um grupo de professores convencidos e dispostos a crescer com seus pares e promover uma educação de qualidade, permite que o processo formativo em serviço seja efetivado na prática escolar e traga resultados positivos ao grupo e à escola. “Entretanto, o conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. Sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, uma dimensão axiológica.” (MOROSINI et al, 2012, p. 3). Placco e Silva (2006, p. 29), ao dialogarem com Hernandez, explicitam isso ao afirmar que

o entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar [...] a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

Almeida (2006, p. 86) também afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente.” É esse o espaço em que os professores e alunos estão aprendendo a todo momento. É este “o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.” (ALMEIDA, 2006, p. 86)

Partindo dessa compreensão de formação continuada de professores, busca-se promover a conscientização de professores de Educação Básica de que o espaço escolar, também, possibilita a formação continuada. Frente a isso, investir em compreender como ocorre a articulação das ações pedagógicas de formação continuada de professores com o cotidiano escolar, tendo como partida os estudos e discussões realizadas nas reuniões pedagógicas.

2.3.3 Construindo um estado de conhecimento

Na busca desta compreensão e no anseio de construir um estado de conhecimento a respeito desta temática, foi realizada uma leitura flutuante nos Bancos de Dados da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – e no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Foram escolhidas essas fontes por serem espaços virtuais consolidados e qualificados no campo educacional, proporcionando contato com artigos e trabalhos validados pelo espaço acadêmico e de significativa relevância dentro do meio educativo, através do livre acesso proporcionado pela Internet. A leitura flutuante possibilitou compreender a organização e a estrutura destes bancos e, através disso, canalizar as energias na busca de textos que, de fato, pudessem colaborar com a compreensão do tema e estruturar uma pesquisa.

No Banco de Dados da ANPED, através dos Grupos de Trabalho (GT), foi possível encontrar artigos que tinham proximidade com o tema e que ampliaram o olhar e o entendimento a respeito da formação continuada de professores no espaço escolar. Os GTs que mais contribuíram com artigos sobre a formação de professores dentro da minha pesquisa foram: GT08 – Formação de Professores e GT05 – Estado e Política Educacional. O GT Formação de Professores contribuiu com um artigo cada ano (2008, 2009 e 2010). O GT Estado e Política Educacional colaborou com um artigo no ano de 2009.

No Banco de Teses da CAPES, após leitura flutuante, selecionei apenas Dissertações de Mestrado que tratavam sobre a temática das reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada. Fiz uso de três dissertações, uma de cada ano (2006, 2007 e 2008).

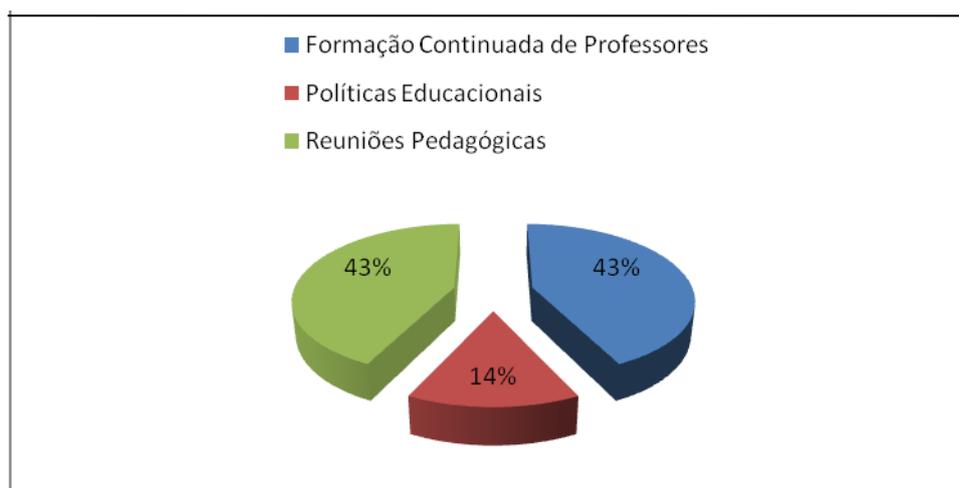


Gráfico 1 – Categorias da Pesquisa
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Durante a pesquisa e a leitura flutuante, foram encontrados mais artigos. Porém, após a leitura do texto na íntegra, percebi que o conteúdo ali desenvolvido não vinha ao encontro

daquilo que buscava e pretendia para esta pesquisa. Assim, acabaram sendo selecionados os sete trabalhos anteriormente citados. Estes sim contribuíram muito com o tema a ser desenvolvido e clarearam alguns conceitos anteriormente indefinidos. Também verifiquei que o tema “reuniões pedagógicas” é expresso de outra maneira em outros estados, como HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ampliando a minha visão sobre o mesmo, tendo por base outra perspectiva.

Para chegar a esses trabalhos nos bancos da ANPED e da CAPES, utilizei palavras de pesquisa que filtraram minhas buscas. As palavras eram: formação em serviço; reunião pedagógica; HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo; e formação docente. Essas palavras eram facilmente encontradas nos títulos dos artigos e dissertações, mas ao ler o texto na íntegra, estas mesmas palavras, algumas vezes, eram utilizadas com significado diferente daquilo que estava procurando ou não apresentavam uma análise elaborada do assunto, permanecendo num campo superficial da temática.

Assim que os textos foram sendo selecionados, montei uma tabela a fim de organizar e estruturar minha pesquisa na construção de um novo conhecimento. Nessa tabela constavam as seguintes informações: número do trabalho, título, resumo, autor e *link* de busca do texto dentro do espaço virtual. Após essa estruturação, classifiquei a tabela em categorias, no intuito de contextualizar os trabalhos que se aproximavam por afinidade de conteúdo e que correspondiam a uma das partes do trabalho. Nessa tabela, também descrevi e apontei algumas observações a respeito dos textos lidos e analisados, facilitando uma futura construção de saber e visualizando com mais clareza aquilo que cada trabalho buscava salientar e debater.

CATEGORIA	TRABALHO	GT ANPED	PALAVRAS-CHAVES
Formação de Professores	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. Yoshie Ussami Ferrari Leite, Maria Raquel Miotto Morelatti, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Vanda Moreira Machado Lima, Naiara Costa Gomes de Mendonça	GT08 – Formação de Professores 2010	Formação contínua de professores. Necessidades formativas. Políticas municipais de educação.
	Novos sentidos da formação docente. Talita Vidal Pereira	GT08 – Formação de Professores 2009	Formação docente. Neoliberalismo e educação. Educação democrática. Recontextualização.
	O caráter simbólico e prático da formação permanente para	GT08 – Formação de	Formação permanente.

	Professores. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	Professores 2008	Políticas de formação.
Políticas Educacionais	A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu	GT05 – Estado e Política educacional 2009	Políticas educacionais. Formação de professores. Professor reflexivo.

Quadro 1 – Formação de Professores, Artigos da ANPED 2008-2009-2010
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nos artigos do GT 08, Formação de Professores, pertencentes à categoria com o mesmo nome, percebeu-se a busca em identificar o perfil dos professores das redes de ensino em estudo e diagnosticar as necessidades formativas, localizar conteúdos necessários à melhoria da prática docente e formas de trabalho de formação continuada mais adequadas. Também trazem uma reflexão dos professores sobre o processo de formação continuada em relação ao contexto em que ela acontece. O artigo referente à categoria de Políticas educacionais contribui com uma reflexão sobre as políticas públicas de formação docente do Brasil a partir da década de 1990.

CATEGORIA	TRABALHO	PALAVRAS-CHAVES
Reunião Pedagógica	A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. Noeli Aparecida Rodrigues de Oliveira – 2006	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Formação em serviço.
	Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades. Marisa Salina Cassalate – 2007	Formação Continuada Docente. Coordenador pedagógico.
	Formação continuada na escola. Carolina Yamamoto – 2008	Cotidiano escolar. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Quadro 2 – Reunião Pedagógica, Banco de Teses da CAPES, 2006-2007-2008
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As dissertações da CAPES trazem a figura do coordenador pedagógico como mediador do processo de formação continuada e que esta deve ocorrer dentro da escola, na própria reunião pedagógica, fazendo uso do cotidiano escolar e buscando aproximar teoria e prática.

Em relação à formação continuada de professores, os artigos contribuíram significativamente com a elucidação de alguns pontos, principalmente em relação ao repensar os saberes da profissão docente. Contudo, no momento em que os professores repensam seus saberes, nos deparamos com uma variedade de realidades e práticas que precisam ser esclarecidas e encaminhadas para um objetivo em comum naquele espaço escolar. Com isso, não quero dizer que todos os professores de uma escola devem pensar e agir da mesma maneira, mas trabalhar no intuito de efetivar uma educação atrelada a objetivos em comum, cada qual da sua forma, cada qual na sua particularidade.

A formação continuada precisa estar atrelada a uma política pública que fomenta a vida profissional do educador ao longo da sua jornada e que articule aspectos pessoais com o contexto e as condições de trabalho. Essa política pública deve vir tanto das esferas municipal, estadual e federal, como da própria equipe de gestão da escola.

Nesse trabalho de formação no próprio espaço escolar, é preciso ter clareza que não são temas alheios ao dia a dia da escola que serão desenvolvidos, mas assuntos pertinentes ao contexto e à necessidade da escola. A formação deve estar centrada na prática e nas expectativas dos professores na busca de uma educação de qualidade, pautadas sempre nas vivências daquela específica realidade escolar. Aguiar (2008, p. 2) esclarece que “as ações de formação serão mais eficazes à medida que responderem às necessidades individuais dos professores”, pois é eminente uma efetiva formação continuada de professores com implicações no desempenho profissional e a aplicabilidade destes saberes aos contextos de trabalho. “Para que ocorra a mudança educacional é preciso que haja conexão com os professores, com sua formação e com a transformação das práticas pedagógicas da sala de aula.” (AGUIAR, 2008, p. 3). Para isso, o formador – coordenador pedagógico – necessita estar preparado e compromissado com o processo formativo destes professores, acompanhando e assessorando estes profissionais nas suas dificuldades e necessidades.

2.3.4 Reunião Pedagógica: a formação em pauta

O desafio de desenvolver um processo de formação continuada no próprio espaço escolar é querer “compreender a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras.” (AGUIAR, 2008, p. 3). Num espaço como o escolar, existem mais possibilidades de práticas reflexivas que sejam conscientes, compreendidas e elaboradas a fim de enfrentar os desajustes que aparecem no caminho.

Ainda, para que isso realmente aconteça, “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). Acredito que não há lugar melhor que a reunião pedagógica para isso.

Nesse contexto, a formação continuada de professores deve ser entendida como um espaço de troca de experiências e saberes, num trabalho coletivo e colaborativo, pois “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções” (AGUIAR, 2008, p. 4). Isso se dá através de práticas reflexivas, em que se compreende e se elabora novas formas de enfrentar variadas condições do exercício da profissão, além de se envolver com toda a estrutura organizacional da escola, a fim de compreendê-la, articulando e qualificando a ação docente.

A formação continuada de professores no espaço escolar passa por muitos caminhos. Porém, estes caminhos devem estar atrelados a objetivos claros de qualificação do profissional docente e como isso irá se refletir na prática educativa. Este processo de aperfeiçoamento precisa articular o desempenho profissional com projetos de ação que visam a inovação do trabalho pedagógico. Aguiar (2008, p. 4) compreende que

a formação precisa articular-se com o desempenho profissional do professor e as escolas como lugares de referência. E os programas de formação deverão ser estruturados em torno da resolução de problemas e de projetos de ação; o apoio às práticas de formação permanente deve estimular a apropriação pelos professores, individual e coletivamente, dos seus próprios processos de formação. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e sua formação que deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Como também para reflexão crítica sobre a sua utilização. Passando, ainda, por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. É preciso passar de uma investigação sobre os professores para uma investigação com e pelos professores.

Esse processo de formação continuada no espaço escolar, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, requer ser pensado e planejado com antecedência, na perspectiva de focar quais as metas a serem atingidas. Não se pode esperar colaboração do acaso e do imprevisto, pois isto acaba desqualificando uma formação que deveria estar qualificando. Menegolla (1992, p. 21), coloca esta organização de maneira bem clara ao afirmar 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.” Não basta atingir resultados e

esquecer das discussões anteriores. Os objetivos alcançados também precisam ser analisados e, a partir deles, visar outros.

Na verdade, todo esse processo de formação continuada também se constitui como um investigar a si próprio, um investigar a escola e sua realidade, um investigar os alunos com quem se trabalha e um investigar o colega professor, pois com ele é possível aprender e trocar experiências para a construção coletiva do trabalho pedagógico de qualidade.

Esta investigação possibilita que o formador deste processo saiba quais são as informações que o professor possui e como ele percebe e vivencia o cotidiano da escola, para, então, transformar estes dados “investigados” em possibilidades de formação. Não basta trabalhar a formação com assuntos isolados e dispersos. É imprescindível que tudo aquilo que está sendo trabalhado no processo formativo esteja realmente relacionado com as necessidades escolares e ajudem a tornar o processo educativo mais atraente e eficaz.

As reuniões pedagógicas, vistas como esse espaço de formação continuada de professores no próprio espaço escolar, e o coordenador pedagógico, responsável por esta formação, precisam trabalhar vinculando planejamento, metodologia e avaliação num íntimo processo de ação-reflexão-ação. É a partir destas ações que os docentes e coordenador pedagógico discutem, analisam e planejam, implementam e avaliam as ações educativas, conforme Cassalate (2007).

A autora também enfatiza que o coordenador pedagógico

assume 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).

Um trabalho de formação voltado para esta perspectiva necessita que o coordenador pedagógico se reinvente e configure sua atuação, a fim de

estabelecer um processo coletivo de formação que tenha como ponto de partida a avaliação das práticas escolares, rompendo com a padronização e estimulando sua reflexão e recriação permanente, de modo que todos sejam sujeitos no processo de reinvenção da escola. (FREITAS, 2005, p. 10).

A partir do momento que é percebida essa nova postura do coordenador pedagógico como formador na escola, abre-se o caminho para um trabalho coletivo de práticas educativas consolidadas e de qualidade. Pois, conforme Ferrari,

a ação supervisora contemporânea traduz um conjunto de atividades planejadas e organizadas, com vistas ao fortalecimento do grupo de profissionais que atuam na escola e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nada mais é do que um movimento dentro dos espaços escolares de coordenar esforços coletivos para que, aquilo que está na teoria, possa se aproximar da prática, num ambiente de abertura, cordialidade, encorajamento e fortalecimento do sentimento de equipe. (2005, p. 13).

É importante que toda a equipe escolar perceba que este é um trabalho coletivo visando mudanças. Não é possível que seja feito apenas por uma ou outra pessoa. Todo o processo de formação é permeado por desafios, questionamentos e reflexões. Por ser coletivo e abranger tanto professores como o coordenador pedagógico, este último precisa compreender que é ele quem irá fazer a mediação da formação continuada para a qualificação da ação pedagógica pelos docentes, envolvendo todos num processo de construção e reconstrução dos saberes e fazeres docentes. Ou seja, a ação do coordenador pedagógico “pressupõe, tal como a ação do docente, um saber fazer, um saber ser e um saber agir.” (CASSALATE, 2007, p. 24). Enfim, é um trabalho coletivo e em equipe.

Não basta que o coordenador pedagógico tenha esta visão se o professor não estiver comprometido e se sentir [co]responsável, pois o

professor que é pesquisador de sua prática, desvela caminhos para a inserção de sujeitos no mundo letrado, através de processos de alfabetização que pressupõem momentos sensíveis para ouvir as vozes dos que o circundam e para ver além da sala de aula, construindo, na interação, ambientes alfabetizadores. (VARELLA, 2004, p. 33).

A partir desse olhar, professores das diferentes áreas de conhecimento poderão perceber, com mais nitidez, o quão rico este processo de formação pode ser. No entanto, é preciso ficar atento, já que

o estudo da prática escolar não pode se restringir a mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 2006, p. 16).

Observando as múltiplas relações de formação existentes no ambiente escolar, é preciso perceber este espaço como um local de contínua formação. Além disso, “um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico.” (GEGLIO, 2006, p. 113).

Assim, Garrido colabora ao refletir o quanto o trabalho do coordenador pedagógico está atrelado à formação continuada em serviço. No momento que organiza as reflexões dos docentes em relação às ações pedagógicas, também está “favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.” (2006, p. 9). Ao fazer isso, pode proporcionar a busca de alternativas na solução de possíveis problemas da prática pedagógica, desenvolvendo o professor como profissional e tornando-o autor da sua própria prática.

Enfim, a formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas escolares está permeada por uma relação dialógica entre professores e coordenador pedagógico na articulação da ação docente de qualidade e na superação de muitos desafios. Além disso, tem a consciência e a necessidade de refletir, observar e avaliar sempre, para, então, construir novas práticas educativas. É nesta relação que acontece a formação e se possibilita construir um estado de conhecimento, na perspectiva de um processo ensino-aprendizagem muito mais rico e significativo.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA REUNIÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADE DE GOVERNANÇA COMPARTILHADA

Por trás da formação continuada existem espaços diferenciados em que ela ocorre. Nesse caso, o espaço da reunião pedagógica é um deles. Por trás de uma reunião pedagógica, há uma escola onde ela é realizada. Por trás desta escola, há a Secretaria de Educação, que por sua vez está vinculada ao Poder Público².

² Em referência a Escola, a Secretaria Municipal de Educação e o Poder Público de Bom Princípio/RS.

É visível perceber que os processos de formação continuada de professores estão agregados a uma rede de relações e possibilidades, e que tem objetivos a atingir. Mas como se dão esses processos? Há uma governança por trás de cada uma destas relações? Como estas governanças se dão umas com as outras? Por ser uma rede de relações que se comunicam e buscam a formação continuada como seu maior objetivo, esta governança deveria ser compartilhada?

Buscando responder estas perguntas, inicio o texto buscando compreender o campo destas relações e qual proximidade elas têm com o campo científico (BOURDIEU, 2004). Em seguida, vinculado às regras do jogo e ao capital cultural próprios do campo científico, determinarei as ações de governança compartilhada no contexto inicialmente apresentado.

2.4.1 Formação continuada de professores: inter-relações escola e o poder público

Bourdieu (2004, p. 20), ao definir campo, afirma que é um universo

[...] no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Com isso, podemos dizer que a reunião pedagógica é um destes espaços que buscam difundir algo entre seus pares. Torna este campo num *habitus* que promove a cultura, o crescimento profissional e a qualificação de outro campo intrínseco a este.

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

O fato de coordenar um processo de formação continuada no próprio espaço escolar é um ganho de capital cultural dentro daquele contexto, pois denota reconhecimento intelectual e prestígio em ser capaz de conduzir as diferentes e variadas situações que ocorrem ou podem

vir a ocorrer nesta formação. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico precisa estar atento às disputas deste campo, pois há muitos professores que são alheios ao crescimento profissional de seus colegas devido a questões políticas, pessoais e até profissionais. Estas disputas são muito discretas e pouco palpáveis, mas também, não se pode ser ingênuo e deixar de aproveitar estas oportunidades que instigam ao debate.

A posição dentro do campo permite observar com mais eficiência estas redes de relações e os diferentes interesses que passam por ali. Com isso, o coordenador pedagógico precisa ter clareza de seu papel no espaço e conhecer esta realidade, a fim de pontuar o que necessita ser refletido, debatido e construído em grupo. No entanto, esta dinâmica está atrelada a outro campo, que é o da escola na qual a reunião acontece.

O coordenador pedagógico necessita relacionar o seu trabalho ao da escola e a sua equipe diretiva. Como a reunião pedagógica é um campo de formação continuada, para que ele tenha êxito nos processos formativos e de articulação do grupo de docentes, é imprescindível que esteja em total sintonia com outro campo – a escola. Não são campos totalmente distintos, mas sim, que se completam e que necessitam um do outro para promoverem formação de qualidade que se efetiva no dia a dia da escola, envolvendo a comunidade escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

A direção da escola, atenta ao trabalho do coordenador pedagógico, também precisa apresentar resultados e explicações a outro campo – a Secretaria de Educação. Não pode ser considerado um campo totalmente distinto, mas um pouco mais distante daquela realidade. A relação entre a escola e a coordenação pedagógica é de proximidade, interna (numa dimensão micro). A relação entre a escola e a Secretaria é de proximidade local ou regional numa dimensão macro, mas nem por isso menos preocupada em saber o que está acontecendo naquele contexto, porém sem muitos detalhes e com um olhar mais geral e abrangente.

A Secretaria percebe a escola no contexto de município e/ou estados e, a partir dali, busca fazer relações, estabelecer metas e definir estratégias de interferência, quando necessário. Mesmo de longe, a escola está agregada a este campo maior, a Secretaria, que por sua vez, tem atrelada a ela muitas outras escolas, diferentes umas das outras, cada qual com suas particularidades e sujeitos.

A visão desse campo é muito mais generalizada que específica, pois precisa perceber o contexto do município e/ou do estado e buscar subsídios que satisfaçam a todos (ou a maioria). A Secretaria também promove atividades pontuais, principalmente quando uma escola gera esta necessidade muito mais em detrimento de outras. Apesar de a Secretaria estar

situada numa posição de hierarquia, ou seja, superior, ela só se concretiza e tem sucesso quando está em sintonia com as escolas de sua rede e os sujeitos que fazem parte delas.

A Secretaria deve ter a preocupação com a formação continuada de seus professores. A diferença é que ela está numa posição que não permite uma relação mais próxima com todos os sujeitos envolvidos, até porque cada um pertence a uma escola e às particularidades da mesma. Apesar de ser do mesmo município e/ou estado, há grandes e pequenas singularidades de uma escola para outra. Assim, a possibilidade mais viável é acompanhar o processo de cada espaço escolar e promover ações conjuntas de formação em alguns períodos do ano.

Essas ações costumam ocorrer no início e no meio do ano letivo, quando professores de toda a rede são convocados a participar de seminários, fóruns e palestras de formação. Na formação oferecida pela Secretaria são tratados assuntos vinculados à temática escolar, mas de maneira generalizada, buscando atingir os problemas mais acentuados dessa rede de ensino, percebidos por meio do contato com os professores, coordenações e as equipes diretivas das escolas. É evidente que nem todas as discussões são do interesse de todos os professores, mas, de alguma forma, é válido conhecer um pouco mais das temáticas trabalhadas em formação continuada.

Para essas formações gerais, a Secretaria busca estabelecer parcerias com instituições de ensino superior. Estas instituições externas trazem ao grupo o campo científico necessário para uma formação argumentada e de qualidade. São nestes momentos que fica visível a posição de autoridade dos sujeitos provenientes das universidades, devido ao fato de possuírem um capital cultural enriquecido e com subsídios suficientes para a formação de um grupo de professores. Com isso, não se quer fazer entender que um profissional é melhor ou pior que outro, mas a qualificação permite um ganho de capital importante nesta dinâmica do jogo científico, já que o campo ultrapassa o sujeito e está permeado de conjunturas. Ou como Bourdieu (2004, p. 27) destaca:

[...] esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também duas regularidades [...].

A Secretaria, por sua vez, está atrelada ao Poder Público e a seu dirigente. Para que estas ações de formação aconteçam, o dirigente e sua equipe precisam juntos delinear estas ações com antecedência e planejar a obtenção de recursos para a sua efetivação, assim como operacionalizar estas questões no orçamento previsto para a pasta da educação. Além desse vínculo com o poder público, a Secretaria precisa desenvolver um trabalho em rede com os outros municípios da região. Isso é efetivado por meio de reuniões de secretários e/ou coordenadores regionais de educação que, juntos, estabelecem parcerias e estratégias de encaminhamento de ações para a formação de professores, entre outros assuntos relativos à educação. Ou seja, estabelece-se uma rede de relações, em que diferentes campos influenciam uns aos outros a todo o momento e em todo lugar.

Os campos estão instituídos, bem como suas regras e o capital cultural está atrelado a toda esta dinâmica de relações. Porém, esses campos não possuem total autonomia como muitas vezes acreditam possuir. Todos estão inter-relacionados a outro campo e a este devem explicações e resultados. Bourdieu (2004, p. 20) deixa isso bem evidente ao afirmar que

[...] a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem.

Definidos os campos, apesar da relativa autonomia, almeja-se um ponto em comum: atingir uma formação continuada de qualidade, relacionada ao contexto da escola e aos sujeitos que nela produzem saber. Não haveria sentido algum se tantos campos diferentes mantendo relações múltiplas não estivessem voltados para um mesmo objetivo.

A formação continuada dos professores na escola necessita ser uma meta a ser alcançada, sendo que a reunião pedagógica é um espaço adequado para ela ocorrer. Muito mais que campos em embate de forças, precisam a sua maneira e, conforme suas possibilidades, oferecer abertura e auxílio para que a reunião pedagógica aconteça e seja uma rica experiência de crescimento profissional *in loco*. Ou seja, mesmo todos priorizando a mesma meta, vale lembrar que “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

2.4.2 Ações de governança compartilhada: possibilidades para a formação continuada

Governança é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo o relacionamento entre conselho, equipe executiva e demais órgãos de controle. As boas práticas de governança convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar a reputação da organização e otimizar seu valor social, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para sua longevidade. Os princípios básicos da governança são: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade.

As ações de governança estão inicialmente atreladas às duas espécies de campo científico defendidas por Bourdieu (2004). Enquanto um seria puro, relativo ao capital científico adquirido com uma qualificação e suas contribuições para a ciência, o outro seria uma estratégia política.

Em relação à formação continuada no espaço da reunião pedagógica, pode-se afirmar que quem se beneficia com um poder cultural maior são os professores, pois estão destinando seu tempo a debater a educação, no sentido de buscar meios para torná-la mais eficiente e significativa. Com isso, também estão ganhando um capital científico puro e que deve ser qualificado continuamente.

No entanto, não se pode esquecer que, para esta formação acontecer, é necessário vincular profissionais de diferentes níveis. Esses profissionais nem sempre apresentam um capital científico puro, com qualificação suficiente para o papel que executam, mas que estão naquele lugar devido a uma estratégia política baseada em interesses externos. É aqui que entram as relações de força do campo, que podem prejudicar ou não o processo de formação continuada. Com isso, é necessário buscar, assim como pressupõe Bourdieu (2004, p. 66), ter uma visão

[...] não desencantada da vida científica, preceitos ou máximas, procedimentos e processos, especialmente em matéria de organização da discussão e da circulação da informação que permitiram tornar a prática e a vida científica ao mesmo tempo mais eficazes e mais felizes ou menos infelizes [...].

Além de compreender as relações de força do campo, é preciso compreender as ações de governança destes diferentes profissionais em um contexto de formação continuada no

espaço da reunião pedagógica. No sentido de facilitar esta compreensão foi criado o quadro abaixo, a fim de elucidar as funções de cada sujeito num determinado campo, porém relacionados à grande conjuntura da formação continuada de professores, exemplificados e ordenados conforme a hierarquia do contexto municipal:

Sujeitos do campo	Função
Prefeito Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer subsídios à Secretaria Municipal de Educação para que esta possa desenvolver um adequado trabalho de formação continuada de professores da rede. • Acompanhar os resultados obtidos com a formação continuada. • Oportunizar uma base legal para esta formação, assim como valorizar o processo em relação ao Plano de Carreira.
Secretária Municipal de Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o trabalho das escolas de sua rede em relação à formação de professores na reunião pedagógica. • Normatizar a reunião pedagógica como espaço de formação continuada. • Analisar os resultados desta formação e criar estratégias para superar dificuldades. • Oferecer formação continuada aos professores da rede através de palestras ou seminários. • Prestar contas ao Poder Público Municipal sobre os investimentos relativos à formação continuada, assim como os resultados atingidos. • Apoiar pedagogicamente as escolas e suas equipes a fim de desenvolverem um adequado trabalho de formação continuada.
Direção da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o trabalho da coordenação pedagógica e criar um trabalho de parceria por uma escola com professores qualificados e constantemente atentos ao dia a dia da escola. • Manter a Secretaria Municipal de Educação informada sobre a formação continuada da escola, apresentando resultados e buscando apoio. • Avaliar as ações desenvolvidas pelos professores provenientes de formação continuada e perceber quais avanços foram possíveis no processo ensino-aprendizagem.
Coordenação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar a formação continuada na reunião pedagógica, fomentando o desejo dos professores em debater, refletir e construir um processo ensino-aprendizagem de qualidade e eficiência. • Manter uma relação de parceria com a direção da escola, buscando atender as necessidades da mesma.

Quadro 3 – Função na Escola e os diferentes campos na formação continuada
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Definidas as funções de cada sujeito nesta trama em busca da formação continuada mais eficaz, pode-se afirmar que há extrema necessidade de ações de governança para que isso tenha a possibilidade de acontecer. Sendo assim, governança é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, buscando otimizar o tempo e suas atividades, trazendo uma contribuição social.

Para que a ação de governança tenha sucesso, é necessário estar atrelada a princípios básicos. São eles: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade. Conforme o Guia das Melhores Práticas de Governança para Fundações e Institutos Empresariais (2009, p. 19-20), do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, entende-se que

Transparência: Mais do que a obrigação de informar, é o desejo de disponibilizar para as partes interessadas as informações que sejam do seu interesse e não apenas aquelas impostas por disposições de leis ou regulamentos. A adequada transparência resulta em um clima de confiança, tanto internamente quanto nas relações da organização com terceiros. [...]

Equidade: Caracteriza-se pelo tratamento justo de todas as partes interessadas (*stakeholders*). Atitudes ou políticas discriminatórias, sob qualquer pretexto, são totalmente inaceitáveis.

Prestação de Contas (*accountability*): Os agentes de governança – associados, conselheiros, executivos, conselheiros fiscais e auditores – devem prestar contas de sua atuação, assumindo integralmente as consequências de seus atos e omissões.

Responsabilidade: Os agentes de governança devem zelar pela sustentabilidade das organizações, visando à sua longevidade, incorporando considerações de ordem social e ambiental na definição dos programas, projetos e operações.

Cada um dos segmentos de sujeitos apresentados pelo quadro devem ter clareza destes princípios dentro do contexto em que estão inseridos, a fim de tornar o processo formativo válido.

Quando se pressupõe transparência, espera-se uma governança aberta e disposta a compartilhar informações, na busca de um clima de confiança na relação. Equidade, com o objetivo de tratar todos os envolvidos de maneira justa e igualitária. Também prestar contas da governança realizada, com o compromisso de assumir consequências dos seus atos, sejam eles positivos ou negativos. E, por último, a responsabilidade com o processo e os sujeitos envolvidos nele.

Os diferentes campos aqui analisados, assim como seus sujeitos, precisam ter clareza daquilo que é esperado de uma governança compartilhada. Pelo fato de estarem interligados uns aos outros pelo mesmo objetivo,

estas realidades desafiam todos os participantes a dividirem a governança para entender o que significa ser o mercado inteligente e considerar se suas prioridades são uma missão centrada; elas também exigem que todos, mas especialmente os líderes institucionais, sejam politicamente esclarecidos. (MORTIMER, 2010, p. 111).

Mortimer (2010) também destaca que não se pode concentrar em apenas um dos campos, pois assim não estaríamos trabalhando com o conceito de governança compartilhada, mas, sim, percebendo a interação dos diferentes campos e os desafios impostos a esta interação. A formação continuada na reunião pedagógica só será viável se houver esta governança compartilhada. Todos os segmentos precisam estar conectados e operacionalizando para que a formação tenha êxito no dia a dia da escola, cada qual no seu contexto e conforme seu grau de poder. Com isso, não se quer afirmar que um é mais ou menos importante que outro, mas são diferentes campos em relação a uma mesma atividade.

De maneira mais concreta e ilustrativa, pode-se dizer que os professores contam com a coordenação pedagógica na formação continuada *in loco*. E também partilham com ela o compromisso de estudar, refletir e desenvolver um bom debate em torno de temas pertinentes ao universo da escola. Estando esta partilha bem definida, o compromisso em estabelecer um processo de formação eficiente torna-se muito mais viável e prazeroso.

Tendo os professores clareza da necessidade de partilhar responsabilidades e compromissos com a formação continuada, a coordenação pedagógica também deve ter esta mesma clareza em relação à direção da escola, colocando-a a par de tudo que está sendo desenvolvido e construído. Já a direção deve partilhar com a coordenação suas necessidades, anseios e preocupações. A direção, por sua vez, tem o compromisso de partilhar com a Secretaria de Educação o processo de formação continuada que está acontecendo na escola, bem como os resultados obtidos com esta atividade. A Secretaria, estando ciente da situação, pode e deve compartilhar com outras escolas as experiências positivas, demonstrar seu interesse em resultados e metas a serem atingidas, assim como estabelecer junto ao governo políticas públicas de formação, a fim de beneficiar os professores da rede e, conseqüentemente, os alunos e a comunidade.

Mortimer (2010, p. 113) define a governança compartilhada com muita clareza ao dizer que ela “significa formulação e implementação de formas significativas para envolver grande número de pessoas no processo de partilha”. É o que se evidencia no processo de governança em que diferentes sujeitos e campos interagem em torno de um único processo comum a todos. No caso da formação continuada na reunião pedagógica da escola, para que ela tenha êxito em si mesma, há a necessidade em estabelecer vínculos de confiança entre os sujeitos envolvidos, permitindo, com isso, a eficácia das futuras decisões e intervenções no processo formador já instituído.

Na governança compartilhada todos têm um papel a executar, sendo que se tentará equilibrar a participação máxima na tomada de decisões com responsabilidade clara e manter

uma comunicação ampla e sem fim. Nessa perspectiva, onde professores, coordenação pedagógica, equipe diretiva escolar, Secretaria de Educação e Poder Público juntos poderão manter um diálogo, mais aberto possível, na perspectiva de construir processos formativos *in loco*.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO

*Não há caminhos. Precisamos abri-los.
(MARQUES, 2003, p. 33).*

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para a realização desta pesquisa.

A metodologia do trabalho de pesquisa é o que dá a direção do processo investigativo e da construção de um saber, pois ela busca “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 1987, p. 43).

Uma pesquisa científica precisa atender os objetivos propostos, buscando mais informações do que aquelas que já existem, a fim de ampliar o conhecimento sobre determinado assunto.

Para que os objetivos fossem atendidos na sua essência e o problema da pesquisa respondido, a maneira como este trabalho foi conduzido tem fundamental importância. Daí a necessidade de uma correta identificação do tipo de pesquisa e a adequada elaboração dos instrumentos para a coleta de dados e sua aplicação, além de uma profunda análise do campo a ser investigado.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” Toda esta dinâmica proporcionada pela pesquisa permite que não fiquemos indiferentes a ela, mas comprometidos em ampliar mais este conhecimento produzido neste e em outros tempos, cada qual com suas especificidades.

A partir disso, as autoras evidenciam que

os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz os dados, baseada em tudo que ele

conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito - , que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 4).

Ou seja, a pesquisa, de uma forma ou de outra, está atrelada a conhecimentos anteriores e suas consequências ao estabelecer certos caminhos de investigação.

Assim, buscando responder o problema desta pesquisa e atender os objetivos propostos para esta investigação, apresenta-se a seguir o método de pesquisa e seus procedimentos, os campos de investigação, os sujeitos participantes, os procedimentos éticos, a coleta de dados e a análise dos dados.

3.1 MÉTODO DE PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS

Para que uma pesquisa tenha seu valor científico, é necessária clareza na metodologia adotada e o conhecimento do caminho realizado a fim de atender os objetivos do trabalho.

Gil (1987, p. 27) diz que a ciência busca atingir a verdade dos fatos e que para o conhecimento ser considerado científico, é necessário definir qual o método que vai possibilitar chegar a esse conhecimento. Assim, conceitua o método “[...] como caminho para se chegar a determinado fim”.

Lüdke e André (1986) lembram que a natureza do problema a ser pesquisado é quem determina a escolha do método. E Gil (1991, p. 45) acrescenta “[...] que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério. Com relação às pesquisas, é usual a classificação com base em seus objetivos gerais.”

Nessa perspectiva, este estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa, do tipo pesquisa exploratória. Conforme Gil (1987, p. 45), esta tem “[...] o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo”, neste caso, acerca das reuniões pedagógicas como momentos de formação continuada de professores no espaço escolar. O autor, também, lembra que através desta pesquisa é possível conseguir obter mais familiaridade com o problema a ser pesquisado e, assim, aprimorar ideias e intuições acerca do tema. Conforme o autor,

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (GIL, 1987, p. 44).

Diante disso, percebe-se que entre as demais pesquisas, estas são as que têm um menor índice de rigidez em relação ao planejamento, estando abertas a mudanças necessárias no decorrer do percurso de investigação.

Em relação aos procedimentos técnicos, foi adotado o estudo de caso, cujos instrumentos de coleta de dados são: pesquisa bibliográfica, observação, questionário com questões semi-abertas e análise documental.

Sabe-se que o estudo de caso apresenta maior utilidade nas pesquisas exploratórias, sendo que é “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”. (GIL, 1987, p. 78). Cabe salientar que é necessário ter um certo cuidado ao fazer uso deste procedimento técnico, já que a análise de um caso pode ser usada para generalizar determinado contexto. Por isso, é necessário estudar as variedades dos casos e ter algum conhecimento prévio daquele contexto.

Gil (1987, p. 80) salienta que,

quando os pesquisadores tomam a precaução de selecionar os casos adequadamente, mediante estes e outros critérios, é possível que as conclusões do estudo apresentem um valor muito alto e que possam ser generalizadas para todo o universo, com razoável grau de confiança.

A vantagem do estudo de caso, na presente pesquisa, é devido ao estímulo a novas descobertas, pois além da flexibilidade do planejamento no decorrer da investigação, também permite que a pesquisadora fique atenta a fatos e dados novos. Dados estes que não estavam previamente disponíveis para serem observados, já que o contexto a ser estudado é de conhecimento da pesquisadora.

Outro aspecto positivo é em relação à totalidade daquele universo e não apenas a um aspecto pontual, possibilitando ao pesquisador voltar-se para “[...] a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo.” (GIL, 1991, p. 60).

Lüdke e André (1986, p. 18) lembram que o estudo de caso fica bem enquadrado numa pesquisa qualitativa, pois “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

As autoras também destacam que os estudos de caso visam à descoberta, pois

mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importante durante o estudo.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 18).

Ou seja, o pesquisador está aberto a buscar novas respostas e novas dúvidas no decorrer do desenvolvimento de seu trabalho, partindo do pressuposto que o conhecimento não é algo acabado.

Além de realizarem uma interpretação do contexto a ser investigado, os estudos de caso também buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando as multiplicidades daquele meio, “[...] evidenciando a inter-relação dos seus componentes”. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 19).

Buscando qualificar a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a observação, a pesquisa documental e um questionário com questões semiabertas, cuja análise se deu por meio da técnica de análise de conteúdo.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (1991, p. 48) destaca que “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”, pois se faz um estudo prévio do assunto consultando livros e artigos científicos, além destes auxiliarem na posterior análise dos dados. O autor lembra que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 1991, p. 50).

Com isso, a pesquisa bibliográfica oferece um aparato sólido e reflexivo ao pesquisador, proporcionando um trabalho coerente e fundamentado em diferentes autores a respeito daquele tema. Isso permite que o pesquisador tenha subsídios para ir adiante na sua investigação e confrontar aquilo que a bibliografia oferece com aquilo que ele está encontrando em campo.

Na observação sabemos que a história pessoal de cada indivíduo – e o pesquisador não foge desta regra – pode interferir nesta opção de coleta de dados. Além disso, a nossa bagagem cultural também influencia que observemos mais alguns aspectos em detrimento de outros. No entanto, para a observação ter cunho científico, houve a necessidade de uma preparação por parte do pesquisador para a arte de saber observar. Além deste preparo, foi preciso planejar a observação. Isso significa “[...] determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar”. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 25).

No momento em que o pesquisador delimita o objeto do estudo a ser observado, seu olhar está mais focado e os dados aos quais ele tem acesso facilitam a continuidade da pesquisa.

A observação é um dos métodos mais utilizados de coleta de dados, principalmente nas pesquisas de abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986, p. 26) salientam que “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.”

As autoras colocam que “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26). Com isso, o pesquisador consegue chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, já que está acompanhando *in loco* as experiências destes, o que colabora muito com a pesquisa de abordagem qualitativa.

Gil (1987, p. 104) diz que “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” O autor continua afirmando que na observação “[...] os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.” (GIL, 1987, p. 104-105).

Lüdke e André (1986, p. 26) inferem que “[...] as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema.”

Sabe-se que também há outros olhares em relação à observação e que não são muito positivos. Um desses olhares é que o método de observação pode alterar o ambiente ou o comportamento das pessoas observadas. Mesmo assim, há autores que, apesar de concordarem com esta afirmação, não acreditam que estas alterações possam mudar o teor de um determinado contexto, pois acreditam que a maioria dos ambientes são um tanto que estáveis. Quanto a isso, Gil (1987, p. 105) lembra que “as reações das pessoas à observação por parte de terceiros devem ser levadas em conta no processo de investigação.”

No ato da observação, o pesquisador inicia “[...] a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 30). Além disso, apresenta-se ao grupo observado e deixa claro qual seu objetivo com aquele método de coleta de dados, que é o caso da presente pesquisa, já que as reuniões pedagógicas da escola foram observadas.

Outro procedimento utilizado na presente pesquisa é o questionário com questões semiabertas. Gil (1991, p. 90) explica que “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” Mas define como

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1987, p. 124).

O autor coloca que este instrumento de interrogação possibilita “[...] a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados.” (GIL, 1996, p. 90). Esta particularidade pode limitar a obtenção de alguns dados relacionados a relações sociais, mas não é o caso desta pesquisa.

Gil (1987, p. 125) apresenta algumas vantagens do questionário:

- [...] a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento de pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Para que essas vantagens sejam evidenciadas, é de fundamental importância que o questionário seja bem elaborado. Gil (1987, p. 126) enfatiza que “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.” Além disso, as perguntas do questionário devem estar relacionadas ao projeto pesquisado, serem claras e objetivas, possibilitar uma única interpretação e não sugerir respostas.

Assim, a presente pesquisa fará uso de um questionário com nove questões semiabertas acerca da formação continuada e das reuniões pedagógicas (Apêndice B).

Como último procedimento tem-se a análise ou a pesquisa documental. Esta possui muitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, porém, a diferença entre uma e outra são as fontes.

Na pesquisa documental há diversas fontes, como “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos,

roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

As autoras enfatizam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39). Além de ser uma fonte natural de informação, a análise documental fornece informações sobre aquele determinado contexto, já que foi nele que elas surgiram.

Uma grande vantagem da análise documental é que, como técnica exploratória, ela “[...] indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39).

Esta pesquisa buscou, através da análise documental, acessar pautas e/ou atas de reuniões pedagógicas das escolas, legislação sobre formação continuada disponível no município e outros documentos pertinentes ao tema da pesquisa.

3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Bom Princípio, localizada no estado do Rio Grande do Sul, onde teve como objeto de estudo professoras de uma escola de Ensino Fundamental.

Bom Princípio é um município que se emancipou logo após meu nascimento e juntos traçamos histórias de conquistas e avanços. É conhecido como a “Terra do Moranguinho”, devido às extensas e crescentes plantações do fruto, localizando-se no Vale do Caí, a 79 Km de Porto Alegre. Faz divisa ao norte com São Vendelino, ao sul com São Sebastião do Caí e Harmonia, a leste, com Feliz, e a oeste, com Barão, Tupandi e Harmonia. Possui 90 Km² de extensão territorial, é “cortada” pelo Rio Caí e tem uma população em torno de 11.789 habitantes. A determinação e o poder de organização e de trabalho dos germânicos marcam a história de Bom Princípio, que tem um povo predominante de descendentes alemães.

A educação é um processo abrangente de um povo, de uma nação. Ela permite que tenhamos uma ligação mais íntima e compreensiva da realidade e do mundo do qual fazemos parte. Foi pensando dessa maneira que o município de Bom Princípio foi privilegiado por saberes culturais desde a colonização alemã de suas terras, no início do século XX.

A mais alta manifestação de cultura que um povo pode ter é a existência, em seu meio, de atividades educacionais à altura, pois são nessas atividades e possibilidades que residem o

possível anseio de sempre aprimorar mais a formação intelectual e moral das gerações futuras, elevando o nível civilizatório dos indivíduos.

Foi, em primeira instância, a religiosidade do povo de Bom Princípio que constituiu a alavanca mestra das iniciativas no setor educacional. Os religiosos trouxeram a ideia do saber oficial, do conhecimento, assim como as escolas para os filhos das famílias do município iniciarem seus estudos. Seibel (2004, p. 18), traz um modelo de educação muito forte para o município até hoje:

O exemplo mais consistente foi a implantação do Colégio Sagrado Coração de Jesus em 1900, contemplando Bom Princípio com a primeira instituição dos Irmãos Maristas no Sul do Brasil, com cursos de nível secundário e superior, fato raro na época.

Em seguida, a educação no município complementa-se ao proporcionar um ensino voltado às mulheres:

Em 1904, uma nova conquista destacou Bom Princípio, com a instalação do Colégio Santa Thereza, internato e externato para moças, do qual saíram muitas mulheres preparadas para o escasso campo de trabalho da época, principalmente no magistério. (SEIBEL, 2004, p. 19).

Após alguns anos, as escolas paroquiais assumiram a educação, sempre com a preocupação de dar uma boa formação religiosa às crianças. Estas escolas eram visitadas, semanalmente, pelos vigários para darem aula de catequese, firmando, desta forma, cada vez mais a ideia da religião e também da moral do povo.

Segundo Kreutz (1994), nas décadas de 1920/30, os imigrantes alemães haviam organizado, na região rural do Estado, uma rede de 1.041 escolas comunitárias com 1.200 professores paroquiais ou comunitários, sendo que 8 escolas eram de Bom Princípio. Praticamente não havia analfabetos nestas comunidades teuto-brasileiras quando a média nacional, em área rural, ainda passava de 80%, número bastante significativo.

O interesse dos imigrantes alemães pela questão escolar vinha de uma tradição já secular na Alemanha e no Rio Grande do Sul que estava vinculado a uma perspectiva mais ampla de organização comunitária com um projeto comum. Não havia sido incentivado

somente escola comunitária para todos, mas estabeleceu-se também toda uma estrutura de apoio à mesma, que, por sua vez, estava inserida numa organização maior, ou seja, no projeto dos imigrantes teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul.

Dentro do Colégio dos Irmãos Maristas, a partir de 1968, o Irmão Miguel, juntamente com a Frente Agrária Gaúcha (FAG), criaram o Instituto de Educação Rural, masculino e feminino. Como o número de alunos ia reduzindo ano após ano, fechou-se o instituto para reformas, reabrindo-o em 1977 com três finalidades: para encontros, retiros e para formação de maristas em nível de primeiro grau.

A educação tem sido uma das grandes conquistas de Bom Princípio desde o início da colonização, o que comprova o privilegiado nível cultural dos pioneiros e a sua dedicação à preparação dos descendentes para o futuro.

Essas referências históricas vêm sendo cultuadas e mantidas através dos anos. Hoje, Bom Princípio é exemplo na educação e cultura em nível de Brasil, com menor índice de analfabetismo e de crianças fora da escola. Em torno de 50 adultos estão sendo procurados e cadastrados para integrarem-se ao mundo alfabetizado através de programas e projetos específicos, como o ABC Alfabetizando (Grupo Sinos), conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Atualmente, o município conta com 10 escolas municipais, 4 estaduais e 1 privada, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Crianças com necessidades de atendimento complementar encontram o seu desenvolvimento no CADE – Centro de Atenção e Desenvolvimento. O CADE procura dar uma assessoria aos alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou que não estão conseguindo acompanhar a etapa do ciclo em que estão naquele ano. As escolas municipais de Bom Princípio estruturam-se em cima de um regime de Ciclo de Alfabetização e Seriação. O Ciclo da Alfabetização é composto pelas turmas do 1º, 2º e 3º ano. Já a Seriação é formada pelas turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Atendendo a essa formatação do trabalho escolar, o CADE busca promover atividades variadas com profissionais de diversas áreas – psicologia, neurologia, fonaudiologia, artes, atividades físicas, pedagogia e psicopedagogia – em busca de melhorar o rendimento escolar dos alunos para que estes não sejam simplesmente aprovados, mas que tenham condições para isso.

Aos estudantes universitários e de cursos técnicos em outras cidades, a prefeitura fornece auxílio para o custeio do transporte escolar. Professores da rede municipal que ainda não possuem formação superior são estimulados a ingressar na universidade, com o auxílio de 50% da mensalidade.

O resgate dos costumes trazidos pelos imigrantes e ameaçados de extinção pela modernidade tem sido uma das metas da administração pública. Uma das ações foi a elaboração de livretos, com informações obtidas através de pesquisas e depoimentos colhidos com os munícipes veteranos. As Profissões de Antigamente, “Die Schule in Winterschneiss” (As Escolas de Antigamente), Histórias Natalinas e “Kerb in Winterschneiss” (A Festa da Padroeira) são preciosos testemunhos das tradições dos antepassados. Também é desenvolvido no município o Projeto História Mais Viva, em que os alunos aprendem e passam a conhecer a história do município, desde a colonização até os dias atuais.

Frente a isso foi feita a escolha por esta rede de ensino, reconhecida na região por suas inovações no campo educacional, como a instauração do ciclo de alfabetização há mais de 10 anos e o trabalho por projetos, visando a qualidade do ensino, destacado na imprensa local e regional. Já a escola, por ser considerada referência no município em relação ao pioneirismo pedagógico e concentrar o maior número de alunos e professores da rede.

Também houve interesse por parte da Secretaria Municipal de Educação nos resultados dessa pesquisa, visando qualificar as práticas pedagógicas do corpo docente de suas escolas e possibilitar uma formação continuada no próprio educandário e não apenas em ambientes externos a ele.

3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES

Os sujeitos alvo da pesquisa para o questionário são os docentes da escola referência no município, num total de 35 professores que atuam em sala de aula. A seleção dos professores para o questionário foi feita através de alguns critérios. São eles:

- professores que atuam em sala de aula com turmas do Ensino Fundamental;
- professores que tenham participado de formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação e por outras instituições;
- professores que possuem no mínimo 3 anos de experiência com o Ensino Fundamental nas escolas que estão trabalhando atualmente;
- professores que sejam de áreas diferentes do conhecimento;
- professores com formação em nível de Graduação e Pós-Graduação.

Considerando os critérios acima, foram selecionados os professores que atenderam integralmente os critérios indicados. No que se trata dos critérios de exclusão, não integraram a presente pesquisa os professores que:

- não atenderam aos critérios acima relacionados;
- manifestaram o desejo de não participar da pesquisa.

Selecionado o grupo de professores, fiz contato com cada um, no intuito de apresentar a proposta desta pesquisa e fazer o convite para participação do estudo. O questionário pôde ser respondido por cada professor em sua residência, em momento oportuno e conveniente a ele, porém tendo o prazo de 5 dias para devolvê-lo à pesquisadora.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A pesquisa científica deve valer-se de todos os meios para a obtenção de dados que permitam a construção de um novo conhecimento, porém deve manter a ética nesse processo e respeitar os sujeitos que optaram por colaborar com a investigação. Lüdke e André (1986) enfatizam isso especialmente em pesquisas que fazem abordagens qualitativas, como é o caso desta.

As autoras também salientam que no uso do método de observação esse cuidado precisa ser ainda maior, pois por estar invadindo a privacidade dos sujeitos, o pesquisador tem o compromisso de revelar-se e expor seus objetivos com a observação.

Elas propõem que para a realização da pesquisa, é importante que seja solicitado o consentimento aos sujeitos participantes através de um termo com todos os detalhes do processo e assinado pela pesquisadora e a pessoa observada.

Outra questão bastante delicada e de extrema importância para o progresso da pesquisa foi em relação à garantia do sigilo das informações. “Para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 50). Entretanto, não basta fazer a promessa, é dever do pesquisador cumprir com o trato.

Lüdke e André (1986, p. 50) destacam que “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los.”

Frente a essas observações, cabe explicar que para o questionário com questões semiabertas, os professores selecionados, conforme os critérios estabelecidos, foram convidados a participar da pesquisa, deixando livre a decisão de aceitar ou não, assim como, de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo. Também foi entregue a cada professor que aceitou participar da pesquisa um Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (Apêndice A) com todas as informações sobre o processo de coleta de dados e uso destas informações. Este termo teve duas vias, sendo que uma ficou com a pesquisadora e a outra com o professor participante.

No Anexo A, segue a carta de conhecimento da pesquisa por parte da Secretaria Municipal de Educação onde foi realizado o presente estudo, a partir da apresentação da proposta de pesquisa, dos objetivos e dos procedimentos envolvidos.

Além disso, o Projeto foi encaminhado à Comissão Científica da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, conforme carta no Anexo B, cujo parecer de aprovação está no Anexo C.

3.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2012.

Em relação à pesquisa bibliográfica, além das teorias de autores específicos da área desta pesquisa que foram utilizados, também foi realizado um estudo exploratório no site da ANPED e da CAPES, com o objetivo de verificar o que já foi pesquisado sobre o assunto, conforme já discutido no capítulo 2.

Além disso, foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação sobre formação continuada e as reuniões pedagógicas obrigatórias nas escolas e que fazem parte da carga horária dos professores. Também pareceres e resoluções que tratam sobre este tema no âmbito nacional e outros documentos que contribuíram com esta pesquisa.

Em relação ao questionário com questões semiabertas, busquei, com este instrumento, compreender a ideia de formação continuada e reunião pedagógica por parte dos professores.

3.5.1 Construção do instrumento para coleta de dados

Para a construção do questionário com nove questões semiabertas foi necessário ter clareza dos objetivos deste estudo, assim como leituras que abordassem o assunto, o estudo exploratório (QUIVY, CAMPENHOUDT, 1998) e as leituras flutuantes realizadas na ANPED e CAPES, bem como observação da prática cotidiana das reuniões pedagógicas.

3.5.2 Pré-teste do instrumento

Gil (1987, p.132) esclarece que a finalidade do pré-teste é “[...] evidenciar possíveis falhas na redação do questionário [...]” e por isso ele deve passar por uma “prova” antes de ser aplicado definitivamente como instrumento de coleta de dados da pesquisa.

O autor aponta que o pré-teste assegura validade e precisão na coleta de dados, sendo que é neste momento que o questionário está sendo avaliado quanto a sua elaboração, principalmente em relação a:

- [...] a) clareza e precisão dos termos;
- b) forma das questões;
- c) desmembramento das questões;
- d) ordem das questões; e
- e) introdução do questionário. (GIL, 1987, p. 133).

Para verificar se o instrumento de coleta de dados – no caso, o questionário - estava claro e atendendo aos objetivos e ao problema de pesquisa, o mesmo foi aplicado em outubro de 2011 com quatro professores. Elas atuam na escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em estudo, de acordo com os critérios estabelecidos.

Assim que a pesquisadora explicou os objetivos do presente estudo, os professores foram convidadas a participar do pré-teste do instrumento. Após aceitarem o convite, cada professor recebeu um questionário e foi combinado um prazo de entrega do mesmo à pesquisadora. Dessa forma, cada professor teve cinco dias para responder o questionário no momento que considerasse oportuno. Todos os questionários entregues para a realização do pré-teste retornaram dentro do prazo estipulado.

Foi solicitado que cada professor comentasse sobre a clareza e o entendimento de cada questão.

Como resultado do pré-teste foi incluída uma questão referente a como cada professor avalia sua própria participação na formação continuada, que no atual instrumento é a última, contendo assim nove questões semiabertas. As demais questões na opinião dos professores entrevistados estavam claras.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos documentos, da observação e dos questionários com questões semiabertas foi realizada por meio de princípios da técnica de análise de conteúdo. O

desenvolvimento desta técnica é necessário devido ao grande volume de material produzido pelos meios de comunicação, possibilitando a quantificação desse material e uma posterior produção de conhecimento.

Bardin (1977, p. 95) diz que a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: “[...] 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

A primeira fase busca fazer uma organização do material e a leitura flutuante do mesmo, identificando aquilo que realmente deve fazer parte da pesquisa. A segunda etapa é a continuidade da primeira, porém muito mais detalhada e sistemática, pois é nesta fase que se faz a classificação e categorização dos dados. E, a terceira e última fase, confronta as informações obtidas com aquelas já existentes, construindo novas relações de conhecimento.

Para uma boa análise de dados, é importante que o estudo tenha um referencial teórico sólido, pois ele “[...] fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 48).

As autoras também lembram que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 48).

Gil (1991, p. 123) coloca que é importante que o pesquisador defina seu plano de análise com antecedência, pois ele

[...] deve considerar as limitações dos dados obtidos, sobretudo no referente à qualidade da amostra. Sabendo que sua amostra é boa, ele tem uma base racional para fazer generalizações a partir dos dados. Quando não tem certeza dessa qualidade, será razoável apresentar suas conclusões em termos de probabilidade.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 49), “a classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados.”

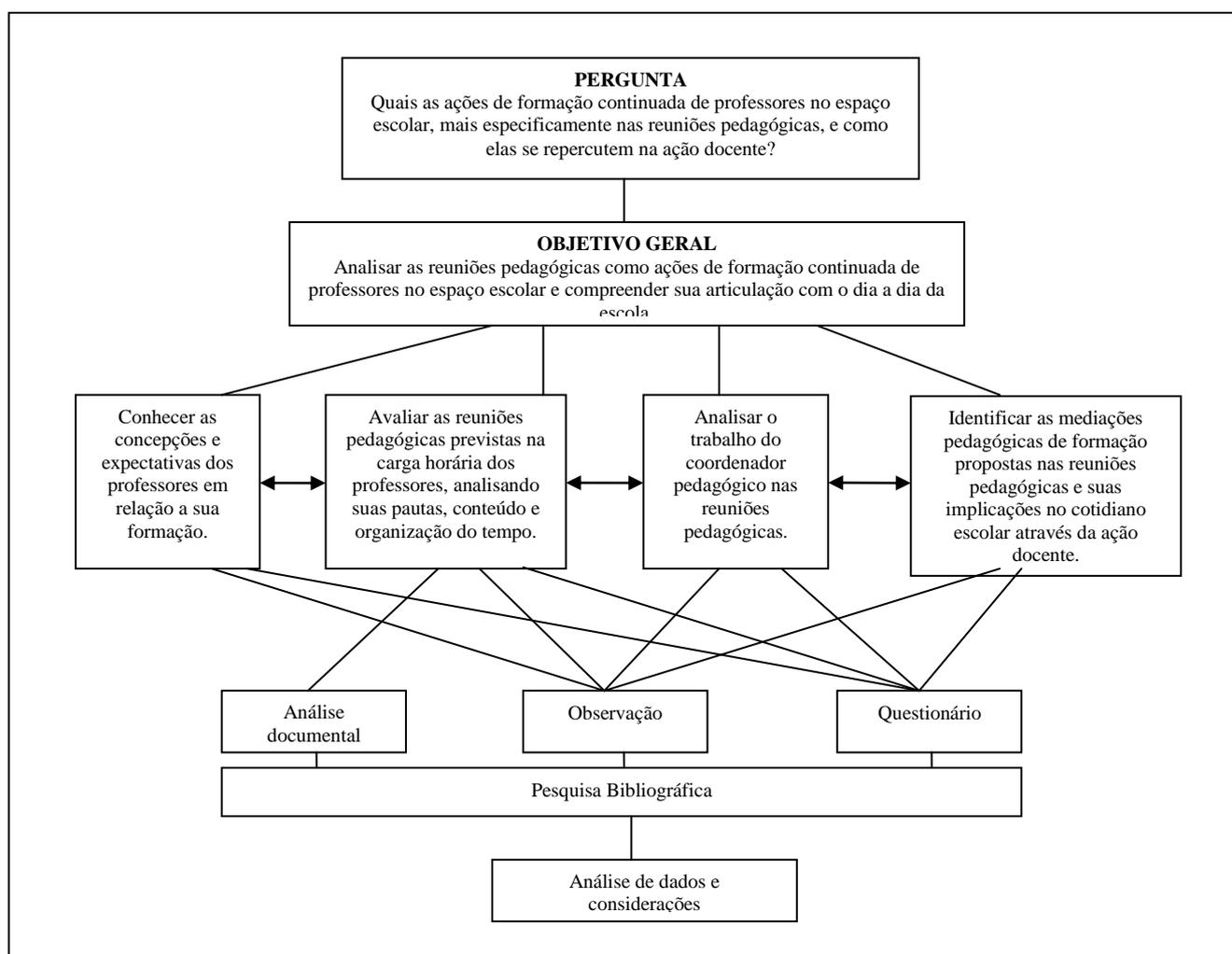
Em relação às respostas das questões semiabertas do questionário, foi realizada uma leitura flutuante para posterior classificação e categorização. Com isso, foi montada uma tabela (Apêndice C) que proporcionou o cruzamento de dados, a fim de perceber conexões entre elas, bem como pontos divergentes.

Entretanto, a classificação e a categorização não esgotam a análise. É necessário que o pesquisador vá além e, a partir disso, produza conhecimento e acrescente algo àquilo que já existe sobre este assunto. “Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 49).

Enfim, ressalta-se que a análise de dados foi continuamente relacionada com o referencial teórico estudado.

Frente a esse contexto, passo para o capítulo no qual apresento a discussão e análise dos dados, resultados efetivos desta pesquisa.

3.7 QUADRO DE ANÁLISE



Quadro 4 – Quadro de Análise
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4 REUNIÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADE, ARTICULAÇÃO E EXPECTATIVAS

Construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo. [...] Escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação. (MARQUES, 2003, p. 26).

“O homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo [...]”. (MARQUES, 2000, p. 41). Com esta afirmação inicio o capítulo sobre a análise dos dados coletados, estes que foram conquistados com muita ética e verdade, para uma análise profunda e justa com a presente pesquisa. O autor consegue evidenciar com simplicidade e diretividade aquilo que a investigação foi mostrando e abrindo no decorrer da pesquisa: a formação de cada profissional da educação precisa se manter aberta a si mesmo, ao outro e ao *lócus*. Diante disso, o autor lembra que “em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva.” (MARQUES, 2000, p. 207), mas em “[...] permanente recomeço e renovação [...]” (MARQUES, 2000, p. 208).

O fato da presente pesquisa ter uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, foi possível ter uma visão geral e também focal do tema, buscando desenvolver ideias e confirmar (ou não) algumas intuições acerca da reunião pedagógica como espaço de formação continuada.

Por ser uma metodologia de pesquisa aberta a mudanças no decorrer do percurso da investigação, logo se percebeu que seria mais rico o trabalho contemplando uma escola e o grupo de professores desta, oportunizando uma coleta e análise de dados mais eficiente e dinâmica. Gil (1987, p. 80) confirma isso ao afirmar que

quando os pesquisadores tomam a precaução de selecionar os casos adequadamente, mediante estes e outros critérios, é possível que as conclusões do estudo apresentem um valor muito alto e que possam ser generalizadas para todo o universo, com razoável grau de confiança.

4.1 UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Para uma formação continuada acontecer, é necessário que haja um *locus*. Assim, fez parte da pesquisa a escola com maior número de alunos e professores da rede municipal de Bom Princípio/RS. Esta escola se apresenta bem constituída dentro de um Projeto Político-Pedagógico estruturado, político e construído por toda a comunidade escolar. Há 18 anos desenvolve suas atividades escolares no município, atendendo 422 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Conta com uma equipe diretiva composta pela diretora, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas. O quadro de professoras é composto por 25 profissionais qualificadas na sua área e em constante processo de formação continuada.

Como uma instituição pública de ensino, apresenta aspectos positivos e algumas carências. Em relação aos aspectos positivos, apresenta uma estrutura privilegiada, com amplo espaço livre e um prédio com salas de aula climatizadas, auditório com multimídia e lousa digital, Laboratório de Informática e Artes, salas específicas para Educação Infantil e 1º ano, quadra de vôlei, de areia e ginásio de esportes, assim como área de lazer e parquinho infantil. Apesar de boa estrutura, ainda apresenta carências físicas: refeitório adequado e acessibilidade ao 2º piso. A escola já investiu em algumas obras que permitem o acesso digno a todos, como rampas na entrada da escola, ginásio e parada do transporte escolar. Ainda há dificuldades no acesso ao segundo piso e banheiros adaptados. Quanto ao refeitório, o mesmo não é adequado e está situado em local de pouca higiene e de difícil acesso. Estes e mais alguns indicadores podem ser visualizados no quadro que segue:

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE	REALIDADE DA ESCOLA
Qualidade da instituição	Infraestrutura envolvendo instalações adequadas.	Positivo: Prédio de alvenaria em constante manutenção, com salas espaçosas, arejadas, iluminadas e climatizadas. Número suficiente de classes e cadeiras, bem como lousas. Quadra e ginásio de esportes, quadra de vôlei e pátio amplo. Negativo: restrições de acessibilidade ao piso superior, refeitório inadequado.
	Laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes.	Positivo: Laboratório de Informática novo e com um computador por aluno. Acesso à internet banda larga. Laboratório de Artes com pia, mesas e espaço para organização de material. Negativo: No Laboratório de Informática não há professor ou monitor em tempo integral, dificuldades na utilização do programa instalado nos computadores e constantes problemas

Qualidade da instituição		técnicos com a impressora. No Laboratório de Artes há um depósito de diferentes tipos de materiais da escola e limpeza.
	Biblioteca atualizada e com acesso irrestrito.	Positivo: Constante doação e aquisição de livros, bem como livros enviados através do PNDE – Plano Nacional do Livro Didático e Programa Biblioteca na Escola. Boa procura dos alunos e professores no empréstimo de livros e pesquisa. Espaço do professor e acesso à internet. Negativo: Dificuldades em manter atualizado o acervo e atrasos na devolução dos livros. Acesso à Biblioteca apenas nos turnos manhã e tarde, com a presença da responsável. À noite, apenas com acompanhamento de professor.
	Projeto institucional orientador das ações educativas.	Todo início de ano é elaborado um projeto que parte das necessidades da escola avaliadas ao final do ano anterior. Com a comunidade escolar são traçados objetivos e ações em comum, bem como projetos paralelos que vão acontecendo no decorrer do ano, numa constante orientação e análise do seu desenvolvimento. Há participação de todos os envolvidos do início ao final do ano e as ações desencadeadas pela escola sempre apresentam relação com o projeto.
Qualidade do corpo docente	Titulação compatível.	A maioria dos professores apresentam titulação compatível com o trabalho que desenvolvem.
	Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica.	Positivo: No início de cada ano letivo há uma jornada de formação aos professores e em momentos esporádicos no decorrer do ano. Reuniões pedagógicas com espaço para formação continuada. Negativo: Pequenos incentivos financeiros para o desenvolvimento profissional e nenhum auxílio relativo a tempo e/ou diminuição da carga horária para estudo e formação.
	Carreira e progressão estruturada.	Plano de Carreira do Magistério com incentivos de progressão por tempo de serviço e formação.
	Regime de trabalho.	Positivo: Privilegia o ensino. Negativo: Não atende o tempo mínimo para planejamento e pouco incentiva a pesquisa.
Qualidade do corpo discente	Condições de apoio e permanência dos estudantes.	Positivo: Auxílio aos estudantes em relação a transporte, alimentação e acompanhamento psicopedagógico. Negativo: Resistência de algumas famílias e estudantes em receber acompanhamento psicopedagógico.
	Programas de estudos compensatórios.	Positivo: Reforço escolar quinzenal gratuito. Negativo: Pequena participação ou reduzido grau de aproveitamento dos estudantes em relação ao reforço.
	Programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral.	Projetos culturais; passeios de estudo; visita a instituições de Ensino Médio; orientação profissional; participação em concursos e feiras educativas.

Quadro 5 – Indicadores de qualidade aplicados à escola pesquisada
Fonte: elaborado pela pesquisadora baseado em Cunha, 2009.

No que diz respeito ao setor pedagógico, a escola é atendida por um grupo de professores qualificados (em relação à formação inicial e continuada) e que desenvolvem as atividades correspondentes a sua área de estudo. Também participam de aperfeiçoamento e formação continuada. Há um trabalho voltado ao acompanhamento dos alunos e de suas famílias, mas algumas destas não correspondem de maneira positiva. Há em torno de 7% dos alunos que não alcançam um bom rendimento escolar, mesmo sob acompanhamento pedagógico, que acabam reprovando com frequência e alargando a disparidade idade-série.

A escola participa de avaliações externas e acompanha de perto os seus resultados. Assim como desenvolve um trabalho junto aos professores, alunos e pais no intuito de clarear quais os objetivos destas avaliações, também apresenta propostas e aceita opiniões em como todos os segmentos da escola podem contribuir para a melhoria destes índices.

O dado mais atual da escola é a nota do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Na sua terceira edição, que começou em 2007 e é medido a cada dois anos, o IDEB foi criado para monitorar as políticas públicas no país e auxiliar na definição de metas de qualidade para os sistemas de ensino. O seu cálculo tem como base o fluxo escolar e os resultados de desempenho em Matemática e Língua Portuguesa de avaliações nacionais para o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, o índice busca analisar o nível de aprendizagem dos alunos em relação à idade e série.

A escola desta pesquisa registra um gradativo aumento nos resultados da avaliação correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, o índice era de 4,9; em 2009 de 5,8 e em 2011, de 6,3. Com este último resultado, já atingiu a meta para 2017. O mesmo não acontece em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, cujo discreto aumento nas duas últimas avaliações teve uma queda significativa, não conseguindo atingir a meta proposta para o ano de 2011, que seria 4,8 e ficou apenas em 4,4.

O quadro a seguir possibilita uma visualização da escola pesquisada em relação ao país, ao estado e ao próprio município, fazendo uso de índices da última avaliação do IDEB (2011). Cabe salientar que os índices apresentados são referentes aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública e privada de ensino, mas no município em estudo não há rede privada que oferece esta modalidade de ensino:

	Brasil		Rio Grande do Sul		Bom Princípio	Escola
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Pública
Anos Iniciais 5º ano	4,7	6,5	5,1	6,7	6,4	6,3
Anos Finais 9º ano	3,9	6,0	3,9	6,1	5,0	4,4

Quadro 6 – IDEB da Escola Pública e Privada (2011)
Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados do INEP.

Esses dados não são simplesmente apresentados, mas constantemente analisados pela direção e coordenação pedagógica com o grupo de professores. Há toda uma retrospectiva de outros índices, de trabalhos e projetos desenvolvidos neste período e um debate entre os anos

inicias e finais do Ensino Fundamental. Com este debate, a escola não busca controvérsias ou disputas de poder, mas quer proporcionar uma conversa que aproxime as duas realidades a fim de cultivar e manter um bom e crescente índice.

A reunião pedagógica é o espaço de reflexão, debate e análise de estratégias para qualificar estes índices, o que pode ser visualizado através de alguns recortes das pautas que seguem e com grifos da autora a fim de destacar o trabalho realizado pela coordenação e direção:

<p>Reunião Pedagógica 18/07/2011</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensagem • <i>Avaliação da Escola à vista de todos, análise das médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que fazer para melhorar este índice?</i> • Planejamento de Volta às Aulas. • Detalhes da Noite Cultural (19/08).
<p>Reunião Pedagógica 07/04/2011</p> <p>✓ Dinâmica de grupo para discutir os textos previamente lidos pelos professores, problematizando questões sobre aprendizagem, postura dos profissionais da educação, metodologia de trabalho e avaliação. Textos:</p> <p>CHALITA, Gabriel. <u>Nadando contra a correnteza</u>. Primeira Hora, 17 dez/2010 MENEZES, Luis Carlos de. <u>Sobre saberes, sabores e valores</u>. Nova Escola, out/2009 PRADO, Rose Marinho. <u>Aprovar ou Ensinar?</u> Zero Hora, 20 fev/2011 AQUINO, Ruth de. <u>A mente de nossos filhos</u>. Época, 20 dez/2010</p>

Quadro 7 – Recortes de Pautas de Reunião Pedagógica
Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados da Escola.

Na reunião pedagógica do dia 18/07/2011, foi realizada uma avaliação dos índices do IDEB referentes ao ano de 2010. Neste processo da coordenação pedagógica e direção com o grupo de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, foram apresentados os índices respectivos a cada nível e aberto espaço para discussão. Alguns professores imediatamente colocaram-se em defensiva e justificaram suas ações, outros analisaram e compararam com o contexto daquele ano e há aqueles que ouvem e pouco participam, muitas vezes indiferentes à dinâmica proposta. Mesmo assim, apesar destas diferentes manifestações, o grupo buscou compreender o índice frente à realidade daquele momento, estabeleceu

critérios de avaliação e adotou algumas estratégias no intuito de qualificar a escola frente às avaliações externas.

Já na reunião do dia 07/04/2011, o trabalho desenvolvido na reunião pedagógica com o grupo de professores tinha como objetivo trazer temas e situações polêmicas e de destaque no dia a dia da escola através de textos de diferentes autores e fontes. Com isso, a coordenação conseguiu analisar alguns problemas escolares e ainda desenvolveu um trabalho formativo com o grupo. Também conseguiu desafiar os anos iniciais e finais a um debate de ideias e posições, sendo que uns escutaram os outros e analisaram as diferentes posturas adotadas na mesma escola.

Nesses debates, muitas vezes tensos e com opiniões múltiplas, cabe destacar que o perfil de alunos da escola é diferente nos anos iniciais em relação aos anos finais do Ensino Fundamental. No primeiro, os alunos ingressam na escola durante a Educação Infantil e iniciam seu processo de alfabetização, mantendo estreitas e contínuas relações de aprendizagem até o 5º ano. Com isso, estes alunos estabelecem um perfil homogêneo dentro da escola no que se refere à bagagem de conhecimentos construídos e desenvolvidos no espaço escolar.

A partir do 6º ano, ou seja, nos anos finais, a escola recebe alunos de diferentes bairros e localidades do município, desde a zona rural como urbana. Desta maneira, inicia uma trajetória com diversas bagagens de conhecimento e cultura, tornando o processo ensino e aprendizagem com muitas nuances e rupturas. Aqui também é visível a dificuldade dos professores em trabalhar com estas diferenças e manter um nível de aprendizagem satisfatório, algo trabalhado nos momentos de formação e que ainda tem seus pontos altos e baixos.

O quadro que segue apresenta a situação atual da escola em relação ao número de alunos em cada nível:

	TURMAS	Nº DE ALUNOS
	Jardim A	11
	Jardim B	21
	1º ano 11	12
	1º ano 12	15
	2º ano 21	23
	2º ano 22	22
	3º ano 31	16
	3º ano 32	22

4º ano 41	16		
4º ano 42	21		
5º ano 51	16		
TOTAL TARDE:		195	
61 (6º Ano)	24	46	
62 (6º Ano)	22		
71 (7º Ano)	21	57	
72 (7º Ano)	20		
73 (7º Ano)	16		
701 (7ª Série)	25	50	
702 (7ª Série)	25		
81 (8ª Série)	22	43	
82 (8ª Série)	21		
TOTAL MANHÃ:		196	
Etapa I			
Etapa II	11		
Etapa III	7		
Etapa IV	13		
TOTAL NOITE:		31	
TOTAL DE ALUNOS:		422	

Quadro 8 – Alunos por turma, 2012
 Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados da Escola.

Em relação à disparidade entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da escola nas avaliações externas, a coordenação pedagógica se mantém atenta aos dois processos e busca trabalhar com o grupo aspectos específicos de cada nível, bem como aspectos em comum e de complemento. Algumas dessas ações podem ser percebidas nas pautas das reuniões pedagógicas que foram recortadas e grifadas a seguir:

**Reunião Pedagógica
 15/03/2012**

- Estourando o balão e refletindo! Seis balões com questões sobre o conhecimento e o sentido de estudar serão lançadas para refletir e responder no grande grupo.
- Leitura e debate do texto "Qual é o sentido de estudar?", de Cláudia Santarosa, Mundo Jovem, Fev/2012.
- Apresentação da caixa "O que vai ser estudado durante o ano?": nesta caixa cada professor deverá colocar questões sobre sua área de conhecimento para instigar os alunos a buscarem o conhecimento no decorrer do ano. Esta caixa ficará na sala dos professores até 23/03 e depois as questões serão expostas aos alunos nos diferentes espaços da escola.

- *Projeto 2012 - organização do projeto em dois grupos: anos finais e anos iniciais. Para finalizar, com todos reunidos novamente, exposição das ideias propostas por cada turno e fechamento do projeto.*

Reunião Pedagógica
15/05/2012

AVALIAÇÃO

- * Mensagem em vídeo (youtube.com): “Avaliação de desempenho escolar”
- * Dinâmica do envelope com 8 cartões coloridos para trabalhar: Conceito; ideias norteadoras pessoais, de autores, LDB e do grupo; questões para reflexão; representações; instrumentos de avaliação; avaliando a avaliação.
- * Frase de Paulo Freire!!!
- * *Em grupos separados (Anos Iniciais e Anos Finais), revisar o regimento atual, refletir e debater, apresentar alterações do MEC, refletir a avaliação realizada e o seu registro.*

Reunião Pedagógica
02/08/2012

Para conversar e orientar...

Reunião com pais de alunos que não estão apresentando um bom rendimento escolar:

DIA	HORÁRIO	TURMA
02/08	18h às 19h	71 – 72 – 701 - 702
5ª feira	19h 15min às 20h 15min	61 – 62 – 73 – 81 - 82

Local:

71 e 72/ 61 e 62 – Sala da Turma 11
701 e 702/73, 81 e 82 – Salão

Quadro 9 – Recortes de Pautas de Reunião Pedagógica 2
Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados da Escola.

A reunião pedagógica do dia 15/03/2012 organizou o projeto escolar do ano com todos os professores. As propostas e sugestões foram apresentadas, debatidas, explicadas e devidamente organizadas no ano letivo atual, sendo que o título é “Conhecimento: uma busca que dá sentido à vida”.

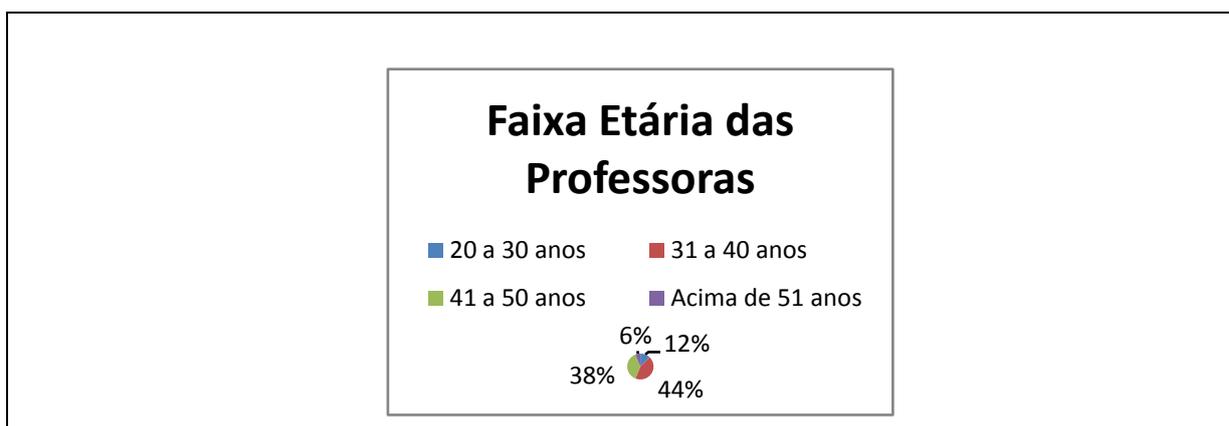
A atividade de separar os Anos Iniciais e Finais na reunião pedagógica do dia 15/05/2012 teve como objetivo desenvolver um trabalho pontual e específico com cada grupo relativo ao regimento escolar e a orientação do Ministério da Educação sobre a aprovação automática até o 3º ano do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido um debate reflexivo e foram sugeridas alternativas a fim de qualificar a prática pedagógica dos primeiros anos de alfabetização. Vale destacar que a rede municipal de ensino de Bom Princípio trabalha com

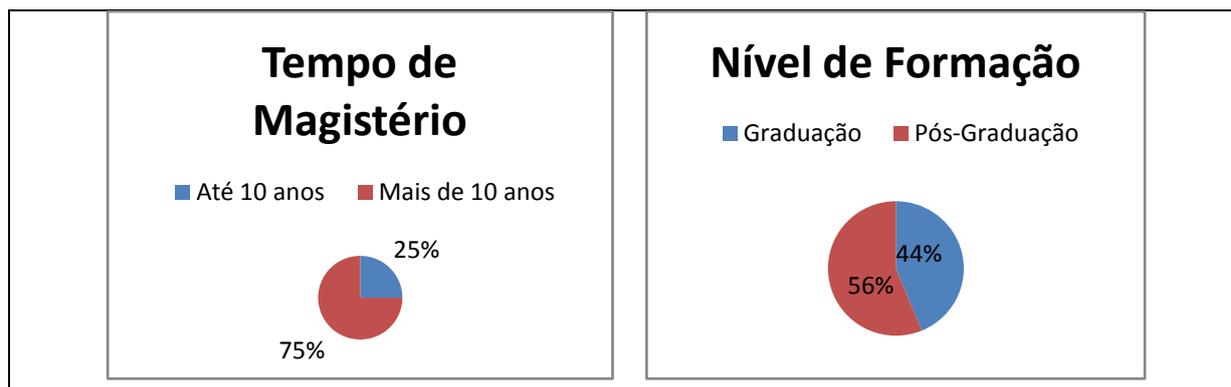
Ciclo de Alfabetização desde o ano de 2001, ou seja, não há retenção de aluno nos primeiros três anos há mais de dez anos (salvo exceções).

E, no dia 02/08/2012, foi realizada uma reunião com pais de alunos que apresentaram baixo rendimento escolar. Esta atividade acontece na escola a cada trimestre do ano letivo, sempre um mês antes do período das recuperações. O objetivo destas reuniões é conversar, alertar e buscar apoio com a família em relação à situação do aluno perante os estudos. A escola tem avaliado um retorno positivo desta atividade e já mantém esta prática há três anos.

Este ano foram divulgados os dados do IDEB relativos a 2011, sendo que vieram a público no início do segundo semestre de 2012. Anterior a isso, no período de 07 a 11 de maio do corrente ano, foi aplicado um questionário ao grupo de professoras da escola em estudo (somente docentes do sexo feminino participaram, sendo que estarei fazendo uso da palavra professora como definição do gênero sujeito da pesquisa). Foram entregues 19 (dezenove) questionários, sendo que 16 (dezesseis) retornaram respondidos. Os questionários foram entregues pessoalmente às professoras, após breve explicação do objetivo deste instrumento de coleta de dados. Também foi determinado o prazo de devolução do mesmo. O retorno foi imediato e, aqueles que não retornaram foram pelos seguintes motivos: solicitação de exoneração da escola por parte de uma das professoras, esquecimento por outra e falta de tempo pela última.

Participaram da pesquisa somente professoras que atuam em sala de aula com turmas do Ensino Fundamental, professoras que participaram de formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação e por outras instituições, professoras que possuem no mínimo 3 anos de experiência com o Ensino Fundamental na escola em que estão trabalhando atualmente, professoras de diferentes áreas do conhecimento e com formação em nível de Graduação ou Pós-graduação. No quadro 9 são apresentados dados do grupo que participou da pesquisa em relação à idade, tempo de magistério e nível de formação:





Quadro 10 – Dados do grupo de professoras
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É possível observar que a maioria das professoras tem entre 30 e 50 anos, com mais de 10 anos de experiência no Magistério e com satisfatório grau de formação, sendo que mais da metade do grupo possui Pós-graduação.

A esse grupo foi entregue um questionário semiaberto, estruturado com 9 (nove) questões que abrangiam três campos de interesse desta pesquisa em relação às professoras. O primeiro é sobre as concepções das professoras em torno da formação continuada; o segundo é o que de fato elas compreendiam sobre a reunião pedagógica como formação continuada e, por último, as expectativas em torno do tema.

Foi realizado um teste piloto com o instrumento de coleta e o questionário inicial sofreu alterações, pois não atendia por completo as expectativas da pesquisa. O questionário atual pode ser visualizado no Apêndice B.

No decorrer da análise das respostas do questionário, citarei as professoras da pesquisa através de letras do alfabeto, privando e respeitando a sua identidade. No Apêndice C apresento o quadro resumo das respostas levantadas no questionário. Segue quadro com mais dados do grupo de professoras:

PROF ^a	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA ESCOLA	TITULAÇÃO	TURMA DE ATUAÇÃO
A	31	14	5	Lic. Letras e Pós-Graduação Coordenação Pedagogia e Orientação Educacional	2º ano
B	29	11	5	Lic. Pedagogia	1º ano
C	35	7	6	Lic. Educação Física e Pós-Graduação Psicopedagogia	Anos Finais EF
D	44	14	14	Lic. Letras/Alemão e Pós-Graduação Psicopedagogia	Anos Finais EF
E	42	7	7	Lic. História	Anos Finais EF
F	38	18	14	Lic. Pedagogia e Pós-Graduação Orientação Educacional e Psicopedagogia	Anos Finais EF
G	29	3	3	Lic. Matemática	Anos Finais EF
H	59	40	16	Lic. Pedagogia	4º ano

I	47	17	15	Lic. Artes Visuais e Pós-Graduação Coordenação Pedagógica	Anos Finais EF
J	36	11	11	Lic. Letras e Pós-Graduação em Língua Portuguesa	Anos Finais EF
L	44	18	15	Lic. Geografia e Pós-Graduação Psicopedagogia	5º ano
M	39	18	10	Lic. Pedagogia	2º ano
N	39	20	17	Lic. Matemática e Pós-Graduação Gestão Escolar	Anos Finais EF
O	47	5	5	Lic. Biologia	Anos Finais EF
P	45	20	7	Lic. Pedagogia	Anos Finais EF
Q	39	13	7	Lic. Letras e Pós-Graduação em Leitura e Produção textual	Anos Finais EF

Quadro 11 – Dados do grupo de professoras, 2012
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Enfim, acredito que consegui basear minha pesquisa num “[...] diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 230).

4.2 PROFESSORAS E FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS CONCEPÇÕES

Iniciei o questionário perguntando às professoras o que elas entendiam por formação continuada de professores. A grande maioria definiu como um aprimoramento profissional, espaço de estudo e aperfeiçoamento. Percebe-se com isso, que há um entendimento por grande parte do grupo de que a formação é um processo contínuo, que pode se dar de diferentes formas e que almeja uma qualificação do trabalho.

Além de uma produção de conhecimento, a formação também proporciona uma parada para reflexão e estudo do fazer pedagógico, prática essa, muitas vezes, esquecida ou ignorada pelos docentes por falta de um espaço propício e tempo. A professora Q define bem o que foi citado acima ao afirmar que é um “[...] *aperfeiçoamento gradual, paralelo e constante*”.

Candau (1998), ao discutir sobre as tendências atuais da formação continuada de professores, confirma as evidências apresentadas nesta primeira questão e acrescenta:

[...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Neste sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. (p. 51).

Além disso, a autora salienta que “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente.” (CANDAUI, 1998, p. 56). *“Também é um momento a mais de formação, onde todos que trabalham com educação podem construir e acrescentar novos conhecimentos à sua prática pedagógica.”* (professora B).

A professora D compreende a formação continuada como *“[...] aprendizagens que podem ocorrer mediante diversas situações de vivências do dia a dia do professor em sala de aula, reuniões e cursos. Os temas discutidos têm como objetivo melhorar a qualidade de ensino, bem como, trazer novas técnicas e metodologias de ensino para aperfeiçoar as aulas. A formação continuada também é fazer com que o professor se sinta bem, feliz e sonhador em dar aula; é ter um brilho no olhar para fazer com que os alunos tenham vontade e interesse em querer aprender.”*

Imbernón (2011, p. 17) acredita que

mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem. Isso implica ter uma visão diferente do que é o aperfeiçoamento e de qual é o papel docente, além de uma nova metodologia de trabalho.

E Lindo (2010, p. 30) lembra que apareceu

[...] la idea de la ‘educación permanente’ que abarca os individuos de todas las edades em interacciones que superan el marco de los ciclos y de las instituciones tradicionales. La UNESCO sugiere que “la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción vá más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de um mundo que cambia rápidamente”.

Já a professora O entende que a formação continuada promove *“[...] novas técnicas de ensinar [...]”*, ficando atrelada a possíveis soluções para trabalhar determinado conteúdo e a “receitas” de aulas interessantes e que dão “certo”. Essa é uma visão que grande parte dos professores ainda espera dos cursos de formação, não percebendo que há diferentes realidades e que cada profissional precisa criar suas aulas e atividades com dinamismo e de acordo com os alunos e a realidade da escola. Quando não há esse olhar no planejamento do professor, as

aulas acabam tornando-se insignificantes e tediosas, ambiente pouco propício à aprendizagem.

Para este tipo de professor, Candau (1998, p. 86) lembra que a formação continuada proporciona “o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação.”

Lindo (2010, p. 38) enfatiza que

la actividad pedagógica requiere conocimientos sobre los procesos cognitivos, sobre las actitudes de los sujetos de la educación, sobre los métodos de enseñanza, sobre las formas de organización escolar, sobre las políticas educativas de una sociedade.

Lück (2009) destaca dois princípios essenciais a um bom educador e gestor da sala de aula: comprometimento e competência. Ao definir comprometimento, reforça o que Candau (1998) já havia afirmado, onde o professor precisa ter o sentimento de responsabilidade com a educação como um todo e com seus resultados.

E, ao definir competência, salienta que ela

[...] se refere a uma circunstância associada à profissionalização, isto é, à busca contínua pelo aprimoramento da capacidade profissional e pessoal, mediante estudos, observações, reflexões e escrita de sua própria história. (LÜCK, 2009, p. 108).

Quando questionadas sobre o que esperam de uma formação continuada, além de buscarem mais conhecimento e qualificarem suas aulas, vale a pena destacar que também buscam “[...] tempo para estudar, trocar ideias com os colegas, planejamento coletivo, discutir teorias para repensar nossas práticas e metodologias, realizar pesquisas” (professora A). A questão do tempo é um item que tem muita predominância no discurso do professor, pois a maioria desenvolve dupla ou tripla jornada de trabalho e, diferente do que solicita aos alunos, não se organiza para leituras, reflexões e escritas. Assim, a formação acaba sendo esse momento de reflexão e estudo, apesar de nem sempre ser utilizado dessa maneira.

Tardif (2002, p. 53) consegue compreender esta necessidade reflexiva dos professores em relação ao seu campo de atuação quando afirma que

a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experenciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julga-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Quando os professores afirmam que a pesquisa é um de seus anseios dentro do processo de formação continuada, Tardif (2002, p. 234-235) completa que

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Em relação à formação do professor, Candau (1998, p. 48-49) reforça que ela “[...] deve estar continuamente alimentada pela pesquisa e ensino, e esta deve estar em contínua interação com a própria evolução do conhecimento em cada área específica.”

Assim, a professora B destaca que, ao participar de uma formação continuada, espera que sejam tratados “[...] assuntos de encontro com a realidade e aspirações educacionais do momento.” Ou seja, que a pauta da formação venha de encontro aos anseios e dificuldades daquela realidade. Com isso, não percebe que uma formação continuada, de modo geral, não atende apenas anseios pontuais de uma ou outra realidade, mas busca fomentar estudo e discussão sobre diversas possibilidades e realidades educacionais. Isso se deve ao fato da formação continuada abranger um grande número de pessoas com a mesma proporção de anseios e necessidades.

Enfim, muitas vezes uma determinada atividade formativa poderá estar agradando e superando as expectativas de determinados profissionais, mas também poderá estar sendo insignificante para outros, já que não condiz com aquilo que estavam esperando daquela

formação. Contudo nem por isso deverá desmerecer a atividade, pois algum dia ou em algum momento ela poderá ser útil na sua prática docente ou até numa simples discussão ou debate.

A professora D diz que espera “[...] discutir temas, assuntos que tendem fazer com que o professor cresça e queira aprofundar seus conhecimentos, seus sonhos. É obvio que surgem divergências entre os professores, elas devem ser respeitadas e discutidas para que se chegue a um consenso e, assim, trabalhar em equipe para tornar um ambiente de aprendizagens legal. É na troca de saberes que acontecem aprendizagens.”

Com isso, pode-se fazer alusão àquilo que Freire (1997, p. 37) diz e que todo professor deve ter claro em relação ao seu trabalho e aos processos formativos dos quais participa: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesmo e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.”

Esta ausência clara de neutralidade no trabalho docente permite uma gama infinita de possibilidades e aprendizagens, basta que o

[...] professor considere que o papel do processo educacional é o de levar o aluno a desenvolver seu potencial, mediante o alargamento e aprofundamento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma associada [...] (LÜCK, 2009, p. 59).

No momento que a formação continuada dos professores tiver esta dimensão, conseqüentemente este professor vai passar a

[...] envolver o aluno em uma participação ativa, pela qual exercita processos mentais de observação, análise, crítica, classificação, organização, sistematização, dentre outros, e, fazendo perguntas, conjecturando soluções e problemas, sugerindo caminhos, exerce poder sobre o processo educacional e sobre como e o que aprende. (LÜCK, 2009, p. 59).

“A formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar à uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.” (Professora F).

Onde acontece ou deveria acontecer a formação continuada de professores? Esta terceira questão apresentada às professoras no questionário teve um retorno bastante interessante. O grupo ficou dividido em relação à resposta. Assim como alguns acreditam ser na escola, outros tantos acreditam que deve ser oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação, mas também compreendem que pode ser tanto uma como a outra. Também foram citados espaços externos e instituições de ensino. *“A formação continuada acontece durante todo o ano letivo, em reuniões pedagógicas dentro da própria escola e em palestras oferecidas pela SMECD do município.”* (Professora B).

Devo admitir que não esperava um retorno tão significativo das professoras em relação a reunião pedagógica como um espaço de formação continuada, onde das 16 que participaram, 15 citaram este espaço como o primeiro do processo formativo. Isso pode ser evidenciado na fala da professora G: *“pode-se dizer que a formação vem acontecendo na forma de reuniões pedagógicas, pois há a análise de textos referentes à educação, debate de propostas trazidas pela coordenação de diversas formas [...], discussão dos projetos escolares, do trabalho em sala de aula, programação, entre outros”* e na escrita da professora Q: *“acredito que a maioria dos encontros deva ocorrer na própria escola, onde muitas questões já estão pautadas e esperam algumas alternativas concretas como solução. [...]”*.

Acredito que esta percepção se concretiza desta maneira hoje, devido a uma caminhada de estudo, reflexão e acompanhamento por parte da coordenação pedagógica em relação às professoras e todo o processo ensino-aprendizagem. É interessante verificar que o grupo compreende a escola como uma formação em serviço possível e construtiva, resultado de um “[...] trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto.” (LÜCK, 2009, p. 61).

As experiências cotidianas do professor na escola fazem com que a mesma seja percebida como um espaço de formação. *“Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação.”* (CANDAUI, 1998, p. 57).

Ao constatar que o grupo de professores consideram a escola como ambiente de formação continuada, também constato que o grupo percebe uma outra forma de buscar formação além dos modelos clássicos. Entretanto, para chegar a esse entendimento, tenho clareza que isso é resultado de uma caminhada de quatro anos, sendo que o grupo foi mobilizado para além de práticas repetitivas e dominadoras. Foi através de

[...] uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAUI, 1998, p. 57).

E Nóvoa (1991, p. 30) complementa:

a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Enfim, “fortalecer a formação dos professores em serviço significa recuperar o espaço pedagógico da escola.” (NASCIMENTO, 1998, p. 84).

Além da escola e das reuniões pedagógicas, as formações proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação também foram lembradas pela metade das professoras. Essas formações acontecem no início do ano letivo e no recesso escolar de julho. Tem por hábito serem atividades pontuais e buscam tratar de assuntos predominantes na rede municipal de ensino, contribuindo com o trabalho do professor desenvolvido em sala de aula.

Também foram citados cursos específicos nas diferentes áreas do conhecimento, cursos oferecidos por instituições de ensino superior através de cursos de extensão e participação em fóruns e seminários de educação. Esses também têm sua importância e concordo quando Marques (2000, p. 208) diz: “o contexto interno da escola é ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas é também ponto de partida para outras modalidades da formação profissional.”

A professora L diz que “[...] não é necessário um ambiente específico. Basta ter vontade e estar aberto e flexível.” De fato. Não há formação e aprendizagem quando não há abertura para tal. Todo espaço bem preparado e acolhedor, com pessoas qualificadas e dispostas a compartilhar ideias e opiniões, torna-se um espaço que promove a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação. Não basta estar participando de uma formação continuada se aquele profissional não perceber que ele precisa fazer parte do processo, que ele tem sempre a aprender e a ensinar e, que tudo isso traz muitas contribuições a sua vida profissional e, principalmente, a sua prática pedagógica.

Imbernón (2011, p. 16-17) lembra que “em primeiro lugar, a formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações.”

Em relação aos assuntos que devem ser tratados na formação continuada de professores muitas foram as sugestões: reflexões sobre a prática, avaliação, inclusão, relação família e escola, relações pessoais, problemas pedagógicos e de aprendizagem, metodologia de ensino, projetos e novidades referentes ao mundo da educação. “*Assuntos referentes à educação e de interesse dos profissionais que atuam neste meio [...]*” (professora B), “*assuntos que viabilizem a construção, socialização dos conhecimentos, que enriqueçam o desenvolvimento profissional*” (professora J) e “[...] *que contemplem diversos assuntos, como os didáticos, pedagógicos e também específicos de cada área, sempre resgatando os bons teóricos/autores/profissionais de cada assunto e buscando de maneira atenta, aberta e crítica as novidades que vão surgindo no mundo da educação*” (professora Q).

Ou seja, há muito assunto para ser discutido, aprendido e debatido por professores e formadores, pois a escola a cada dia tem mais e novas necessidades que precisam ser bem compreendidas para também serem bem trabalhadas.

Destaco a resposta da professora O, onde pontua apenas assuntos específicos da área em que atua. É claro que a formação continuada pode e deve atender as necessidades formativas de cada professor nas suas especificidades, mas não acredito que deva se ater apenas a isso, até porque não estará sendo atendido o restante do grupo de professores e, sempre que há um trabalho coletivo, predomina aquilo que pode satisfazer de uma forma ou de outra a todos. Certamente, pode-se pensar em espaços e momentos específicos, através de oficinas, por exemplo, ou até grupos de estudo. Nascimento (1998, p. 78) acredita

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

4.3 PROFESSORAS E REUNIÃO PEDAGÓGICA: UMA COMPREENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A reunião pedagógica faz parte da carga horária das professoras da rede municipal de Bom Princípio, conforme Lei nº. 1206/04, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município. Nesse, o Artigo 28 diz que

a jornada de trabalho para o profissional integrante do cargo de professor será de 22 (vinte e duas) horas semanais, sendo que 3 (três) horas deverão ser destinadas a atividades de planejamento e outras conforme proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Em relação a este artigo, o 1º parágrafo esclarece que

são consideradas outras 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 [...].

Desta maneira, as escolas organizam-se para as reuniões pedagógicas com encontros de 4 horas quinzenais ou 2 horas semanais, com o objetivo de construir projetos, refletirem a ação pedagógica, traçarem um plano de formação continuada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, receber assessoramento por parte da coordenação pedagógica e outras atividades relacionadas à educação.

Portanto, entrando no espaço da reunião pedagógica como *locus* de formação continuada, as professoras são questionadas se elas percebem essa relação e porquê. Com unanimidade, todas respondem que sim, percebem a reunião pedagógica como espaço de formação continuada. A professora A diz perceber essa relação quando são promovidas *“atividades individuais e coletivas envolvendo assuntos pertinentes ao fazer pedagógico e a formação pessoal e profissional do educador.”* A professora B diz que a reunião pedagógica é um *“[...] momento bastante oportuno para se desenvolver e incentivar a formação continuada, pois é um espaço, onde os professores tem a oportunidade de pensar, questionar e ao mesmo tempo refletir questões pedagógicas que estão norteando o momento educacional.”*

A professora F confirma isso ao afirmar que é o *“[...] local onde acontece com maior intensidade a formação continuada. Troca de experiências e um suporte teórico e prático*

para nós professores.” E a professora G continua: “[...] amplia o cotidiano escolar, auxilia nas dificuldades, dúvidas e desafios do professor.”

Cabe destacar que as reuniões pedagógicas acontecem a cada quinze dias, com duração de três a quatro horas, e durante todo ano letivo.

“Com certeza que a reunião pedagógica é um espaço de formação continuada, pois ali são tratados assuntos relacionados ao ambiente escolar que visam melhorar o ensino-aprendizagem e também tornar o ambiente escolar um lugar onde todos se sintam bem e acolhidos – professores, direção, funcionárias, pais e demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar”. (Professora D). A professora Q também considera este espaço, desde que “[...] seja coordenada por um profissional preparado e comprometido com essa causa. Desse modo, é possível que nessa reunião não se trate tanto de recados gerais e de problemas de alunos e haja tempo viável para se desenvolver outros trabalhos que favorecerão tanto os professores como os estudantes. [...]”.

As professoras L e M destacam os momentos de leitura, reflexão e troca de experiências como aspectos relevantes destes momentos de formação na reunião pedagógica. Toda esta experiência fez o grupo crescer e amadurecer pedagogicamente. Um traz contribuições para o outro e todos se orgulham daquilo que de positivo acontece, confirmando o sucesso de uma trajetória de estudo e dedicação, onde todos tem algo a contribuir.

Frente ao sucesso da reunião pedagógica como espaço de formação continuada, Candau (1998, p. 59) ressalta:

*[...] a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram [...]*

A autora ainda complementa:

é, portanto, neste espaço, contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação dos professores. (CANDAU, 1998, p. 82).

Quando questionadas sobre a articulação da reunião pedagógica com o cotidiano da escola, todas as professoras destacam que existe sim esta articulação e ela acontece de diferentes maneiras, como: sanar problemas que aparecem, suporte pedagógico frente às dificuldades, “[...] *discutindo projetos escolares e integrando os conhecimentos nas diferentes áreas*” (professora G), “*construção coletiva e trabalho integrado entre anos finais e iniciais*” (professora M) e organização para o estudo. Sobre esta organização, a professora H cita que “[...] *toda a pauta da reunião está sempre direcionada aos acontecimentos, datas, programações e estudos a serem realizados.*” E a professora Q completa: “*procura-se abordar primeiramente o que se considera mais urgente e relevante na rotina e programação da escola. Discutem-se questões em grande grupo e procura-se achar uma solução, nem que seja provisória, num primeiro momento. [...] Depois abre-se um espaço para se tratar de projetos ou outras atividades que envolvam toda a escola.*”

De fato há uma compreensão por parte do grupo de professoras que toda a formação que é desenvolvida nas reuniões pedagógicas está tendo seus desdobramentos no dia a dia da escola, com os alunos e no próprio processo ensino e aprendizagem. As reflexões realizadas, amparadas por uma leitura e um estudo sólido e sério, mais o acompanhamento sistemático de todo o processo e do nível de rendimento dos alunos no decorrer das aulas, vem trazendo resultados positivos e animadores. Percebe-se que há um retorno da formação diretamente com os alunos, mostrando a necessidade deste apoio coletivo.

“*A necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. E esta preocupação em nossa escola há, pois as reuniões são articuladas com o cotidiano da nossa escola sim. Através dos assuntos abordados nas nossas reuniões pedagógicas, do suporte que nos é dado (em nosso planejamento, sala de aula, alunos), ajuda na busca de soluções de entraves que surgem em nosso dia a dia, na permissão e apoio da busca de qualificação...*”. (Professora F).

Enfim, é visível o que a professora D afirma: “*nós tratamos nas reuniões assuntos, vivências, relatos que ocorrem na nossa escola e procuramos sanar o que não está bem e melhorar cada vez mais o que está funcionando bem.*” E esse é o propósito de grande parte dos professores desta escola juntamente com a coordenação pedagógica e a equipe diretiva. Se não fosse assim, através de um trabalho coletivo e integrado, os resultados não estariam aparecendo e o grupo não estaria tendo esta percepção.

“Dentro das reuniões pedagógicas de minha escola, todos os professores tem um momento para debater e refletir assuntos que estão acontecendo no cotidiano escolar. Muitos dos assuntos trazidos nas reuniões vêm de encontro com o cotidiano escolar.” (Professora B).

Outro item destacado pelo grupo e que Candau (1998, p. 85) também destaca é “a socialização de experiências bem sucedidas que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores”. O grupo enfatiza o quanto experiências positivas podem despertar a criatividade e o anseio na busca de melhores resultados.

Lück (2009, p. 58) já apontava que o

[...] estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição.

E a professora I complementa: *“eu espero da formação continuada uma melhora da qualidade de ensino, não só no país, mas principalmente no nosso meio. Eu particularmente gostaria de narrar e principalmente ouvir narrativas de processos vividos, para com estes poder enriquecer minhas aulas.”*

4.3.1 Pautas: formação continuada com organização

Uma reunião pedagógica de qualidade pressupõe organização e uma pauta. Pauta essa que não determina e nem impõe, mas organiza e sistematiza as ideias, o tempo e a formação continuada para que todo este conjunto de fatores torne a reunião um momento agradável, organizado, produtivo e de qualidade.

Durante as observações das reuniões pedagógicas da escola, percebi que a pauta sempre estava presente e era entregue no início das atividades, dando um panorama do que aconteceria naquela noite e qual o rumo sugerido para o estudo, as reflexões e os encaminhamentos pedagógicos. De fato, buscava com que todos, juntamente com a coordenação pedagógica, pudessem desenvolver um bom trabalho, com ordem e tempo para tudo.

Analisando as pautas das reuniões pedagógicas (Apêndice D) , todas iniciavam com o nome da escola e o título “Reunião Pedagógica”, seguido da data. Na sequência, variava conforme as necessidades e distribuição de tempos. Algumas vezes iniciava com uma reflexão dirigida para um debate na sequência e uma atividade formativa por final. Outras vezes, iniciava com assuntos mais pontuais e burocráticos, para depois ter mais liberdade para desenvolver um trabalho somente formativo.

Todas as reuniões apresentavam uma proposta de texto para debate, reflexão e interlocuções com o cotidiano escolar. O debate e a reflexão aconteciam através de dinâmicas de grupo, proporcionando momentos de maior envolvimento dos professores e tornando o ambiente mais descontraído e produtivo.

Algumas vezes partia-se para a elaboração de um produto concreto desse momento de formação continuada, organizando as professoras em duplas ou grupos para externar de alguma maneira aquilo que foi trabalhado teoricamente naquele período, buscando relacionar o trabalho diário de cada uma ou da escola como um todo.

O retorno ao projeto da escola e o repensar da prática de sala de aula de cada professor eram atividades que nunca ficavam fora, sempre estavam incutidas em alguma dinâmica, escrita ou vídeo apresentado. Este ponto considero essencial, pois o fato da formação estar acontecendo na própria escola, nada mais justo e adequado que problematizar o seu dia a dia e torná-lo mais eficiente e agradável a toda a comunidade.

4.3.2 Gestão: formação continuada com liderança

O Projeto Político-Pedagógico da Escola é um trabalho de destaque no processo de formação continuada. Está de acordo com aquilo que Candau (1998, p. 85) destaca: a “construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar.” Ou seja, “[...] fortalecer a formação dos professores em serviço [...] significa recuperar o espaço pedagógico das escolas.” (CANDAU, 1998, p. 84).

Buscando o olhar das professoras em relação à gestão da reunião pedagógica, a professora A coloca o que o grande grupo também percebe: “[...] o coordenador consegue mobilizar o grupo, passar segurança e credibilidade”, fazendo com que todos participem de uma maneira ou de outra. Também é destacado que há assuntos pertinentes e esses são tratados com criatividade, organização, dinamicidade e com foco pedagógico. A professora N

destaca a eficiência desta gestão e a professora I complementa ao afirmar que há uma gestão “[...] atuante e sintonizada, com temas bem direcionados.”

A professora B destaca que hoje ela percebe *“as reuniões pedagógicas como um espaço onde a formação continuada realmente acontece e onde todos tem a oportunidade de refletir assuntos realmente pedagógicos e não simplesmente a reunião pedagógica ser administrativa, como acontece em muitas escolas.”* A professora D traz uma compreensão da gestão da reunião na mesma perspectiva da anterior: *“as horas pedagógicas são preparadas com gosto, dedicação e muito carinho pela coordenadora; os assuntos discutidos são todos de interesse do professor e visam tornar um ambiente bom e com um ensino cada vez melhor.”*

“De forma dinâmica e atraente, elencando assuntos do nosso dia a dia e dando um suporte teórico e prático” é a consideração da professora F sobre a gestão da formação na escola. E a professora G conclui afirmando que *“sempre é bem programada, planejada com antecedência, visando atender aspectos fundamentais para o bom andamento das atividades da escola. [...] Enfim, o enfoque é na sala de aula, no cotidiano escolar”*.

Imbernón (2011, p. 16) destaca a centralidade do papel e do trabalho do coordenador pedagógico.

Cabe a ele ajudar as respectivas equipes a refletir e encontrar soluções para as situações – problema do cotidiano da sala de aula – o que, por sua vez, vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente caia por terra definitivamente.

E Gouveia (2011, p. 23-24) pontua: *“é o coordenador pedagógico que deve ser o par mais experiente do grupo, o interlocutor que leva à reflexão sobre a prática e o cooresponsável pela aprendizagem dos alunos.”*

A professora Q evidencia em sua fala essa atenção da coordenação pedagógica para com o grupo e a formação: *“na escola em que atuo, a gestão da reunião pedagógica é muito boa. As questões são tratadas por ordem de urgência e prioridade, a abordagem de assuntos é feita com dinâmicas variadas, as discussões em grandes ou pequenos grupos também são uma prática frequente. Além disso, a coordenação não tenta impor suas concepções, mas apresenta estratégias para levar os professores à reflexão e uma possível adesão ao novo pensamento ou a uma nova prática. Também se procura atentar para o estado físico e*

psicológico do professor, fazendo eventualmente uma reunião mais descontraída, como uma janta ou um passeio no final do semestre para relaxar.”

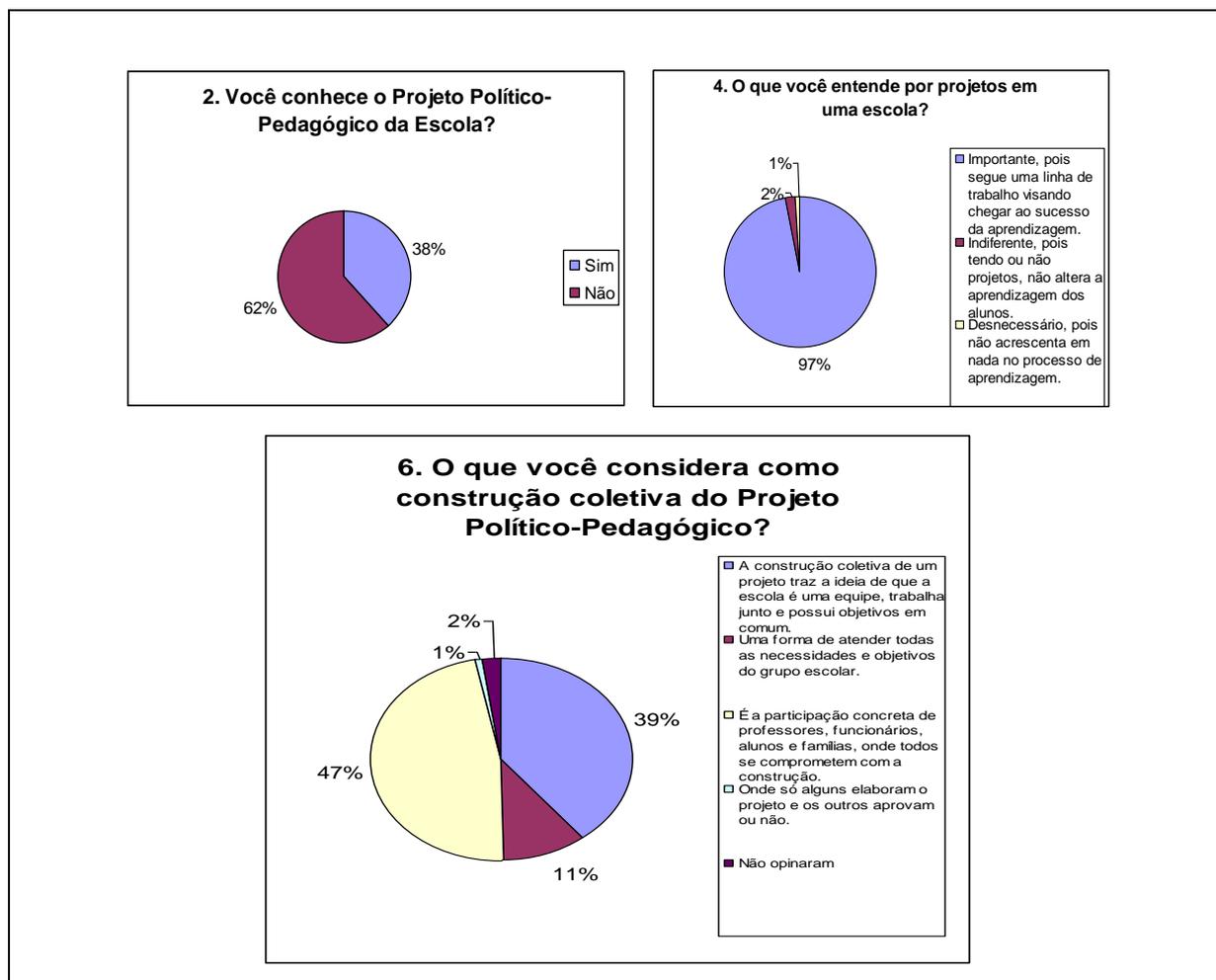
De fato, não há um trabalho de qualidade se alguns aspectos acima citados não estiverem presentes. A segurança e credibilidade passadas pela coordenação pedagógica são frutos de um trabalho de quatro anos, iniciado aos poucos e buscando conquistar em cada professor o desejo e a necessidade de aprender mais. Além disso, ter um real conhecimento daquilo que estava sendo estudado, mas também aberto ao diálogo e o aprendizado com o colega, assim como ouvi-lo frente ao seu dia a dia e reais necessidades. Enfim, “criar um espaço que convide os professores a ler, estudar, escrever, pensar e discutir com os colegas.” (LOPES, 2011, p. 27).

Outro aspecto a ser destacado é o nível de qualificação da coordenação pedagógica, gabaritando suas propostas e inferências, assim como saber escolher temas pertinentes àquela realidade, organizando o trabalho para ele não perder o foco e mobilizando todos a participar de alguma maneira.

Observando o trabalho da coordenação pedagógica em relação ao acompanhamento do trabalho das professoras e na organização das reuniões, fica evidenciado as percepções das professoras no questionário e todo o processo de coletividade construído ao longo de anos de trabalho e assessoria pedagógica.

A coordenadora, quando questionada sobre as conquistas e o retorno das colegas sobre as atividades desenvolvidas, entende que toda essa conquista atual de um trabalho coletivo e sólido teve início quando ela propôs ao grupo construir um Projeto Político-Pedagógico – PPP – coletivo há três anos. Apesar de todos já terem ouvido falar no projeto, não tinham um real conhecimento do mesmo e muito menos se imaginavam construindo-o coletivamente. A coordenadora pedagógica deixa claro que seu objetivo era *“compreender uma dinâmica diferente para as reuniões pedagógicas, promovendo discussão, estudo, reflexão e escrita do novo texto como uma maneira de deixar a Escola com a ‘nossa cara’ e conseguir projetar ações futuras, visando as suas necessidades. Todo este processo, além da reflexão provocada e despertada, buscava com que o PPP fosse conhecido por todos e compreendido em toda sua estrutura, não sendo mais visto como um mero documento burocrático, mas sim a ‘cara’ da escola”*.

O quadro abaixo representa a visão da escola em relação a este processo que estava iniciando uma formação continuada em serviço. Ele dá um panorama da visão da comunidade escolar em relação ao PPP, dando início a uma caminhada de estudo, reflexão e produção nas reuniões pedagógicas:



Quadro 12 - Pesquisa de opinião sobre Projeto Político-Pedagógico³

Fonte: elaborado pela pesquisadora com dados fornecidos pela coordenadora pedagógica da Escola.

Conforme a coordenadora pedagógica, todo o trabalho iniciou com uma pesquisa sobre o nível de compreensão da comunidade escolar em relação ao PPP, o que entendiam por projetos desenvolvidos pela escola e o que consideravam ser a construção coletiva do PPP. Com este panorama inicial montado, a profissional percebeu uma possibilidade de iniciar um trabalho de formação continuada com o grupo de professores da escola. Com isso, ela evidencia o que Rangel (2005, p. 57) já afirmava sobre o coordenador pedagógico:

ele faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades

³ Fragmentos da pesquisa realizada pela coordenadora pedagógica da Escola. Além destas questões, também tiveram outras, selecionei apenas as mais relevantes.

didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é, portanto, por natureza, uma função que se encaminha de modo interdisciplinar.

Gadotti (2010, p. 3) enaltece e valoriza esta construção de uma formação continuada que teve seu início no estudo do projeto da escola afirmando que esse “[...] depende sobretudo da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da cara que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espço.” Além disso, o autor também considera esse momento como uma importante renovação da escola. “Projetar significa ‘lançar-se para frente’, antever um futuro distante do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar.” (GADOTTI, 2010, p. 3).

Em relação a essa atividade que deu início a um trabalho mais engajado e comprometido ao grupo, a coordenadora acrescenta: *“a realização de todo esse trabalho partiu da necessidade do grupo e promoveram-se meios para que este trabalho fosse desenvolvido com clareza e crescimento, não tendo outro produto final que não o sucesso de um projeto político-pedagógico com a ‘cara’ da escola. Além de ter promovido a união do grupo e de ter aberto um novo olhar sobre as reuniões pedagógicas, também fez com que todos percebessem a escola como sua e que cada um é responsável pelo seu sucesso, e que com a união de todos tudo fica mais fácil e possível de realizar”*.

De fato, todo esse processo de construção coletiva do projeto da escola proporcionou um vínculo maior entre o grupo para enfrentar o dia a dia da escola, construir laços profissionais mais comprometidos e fazer perceber a escola como um local de ação e transformação. Esse foi o início de uma caminhada que vai se efetivando e consolidando a cada reunião pedagógica, que além de construir uma formação continuada em serviço, também possibilita “fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (caminhar com as próprias pernas) e na criatividade (descobrir o próprio caminho).” (VASCONCELLOS, 2006, p. 21).

4.3.3 Articulando com o cotidiano: a coordenação pedagógica e a formação em ação

Com uma abertura de pensamento e ação para o novo, a reflexão sobre o cotidiano da escola e as possíveis articulações entre a formação continuada que acontece nas reuniões pedagógicas e o trabalho de sala de aula começa a aparecer. É nesse momento que o

coordenador pedagógico precisa estar sensível às ações do dia a dia e engajar um processo formador de acordo.

Toda essa ruptura de paradigmas e de uma real transformação do saber produzido na escola acontecerá se a coordenação pedagógica, ao reorganizar e reestruturar o currículo e os programas, contar com a participação dos professores e promover momentos de estudo e reflexão. Esses momentos – reuniões pedagógicas – são necessários para que os docentes possam ser mais competentes e críticos em relação ao material didático que irão utilizar como recurso na aprendizagem do aluno. É necessário que a coordenação pedagógica interfira nesse processo e reflita com o corpo docente quanto ao material mais adequado à realidade da comunidade escolar e que, de fato, possibilite uma visão mais reflexiva e crítica da realidade.

Além de promover a reflexão sobre fundamentos teórico-metodológicos da prática docente, a coordenação pedagógica também precisa trazer para o debate princípios e conceitos sobre a educação. Com esses subsídios, pode-se estimular ainda mais o estudo e promover a discussão coletiva, para então, buscar a ressignificação da prática pedagógica.

Enquanto Ferreira (2005) diz que a coordenação pedagógica além de ser articuladora, também precisa estar centrada na dinâmica da globalização da qual a escola faz parte, Vieira (1993) refere-se ao coordenador pedagógico como um profissional que tem competências e funções nas áreas de reflexão e experimentação. A autora identifica que na área da coordenação, o profissional precisa ter competências evidenciadas, atitudes de abertura, de disponibilidade, de flexibilidade e criticidade. Levar informações aos professores e desafiá-los a estudar. Na área da observação do contexto e das práticas escolares, o coordenador pedagógico precisa possuir saberes de diferentes processos do contexto educacional e saber questionar e sugerir alternativas de estudo e de debates. Já na área da didática, possuir capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação.

Medina (2002, p. 157), retoma a ressignificação da ação supervisora atrelada ao trabalho da coordenadora pedagógica⁴ dessa escola, lembrando que

[...] o espaço que o supervisor ocupa na escola não lhe garante privilégios pelo fato de não estar em sala de aula; ao contrário, atribui-lhe um trabalho amplo na escola envolvendo a ação dos professores, o anseio da comunidade e o desejo dos alunos. Essa ação requer do supervisor habilidades e

⁴ A escola desta pesquisa tem no papel da coordenação pedagógica, também o papel da supervisão escolar. Portanto, algumas vezes estarei tratando sobre as duas funções como apenas uma, já que na prática é dessa forma que acontece.

conhecimentos para participar e, ao mesmo tempo, observar o que se desenvolve no dia-a-dia da escola sempre recomeçada; registrando as falas que ouve, os gestos que observa, os pensamentos que surgem como materiais necessários para o repensar da ação vivida pelos professores.

O conhecimento produzido e as ações dos sujeitos que dinamizam o espaço escolar caracterizam o trabalho realizado na escola e o papel do supervisor nesse processo. Assim, Medina (2002, p. 158) acredita “que o supervisor, por intermédio de atividades baseadas na pesquisa do trabalho realizado no dia-a-dia da escola, identifica os espaços que pode ocupar ao problematizar o trabalho do professor de sala de aula.”

Voltando a Rangel (2006), percebe-se que a autora, ao abordar a supervisão escolar, reconhece a importância desse profissional dialogar com os sujeitos da escola, a dualidade da ação de ensinar e aprender, assim como repensar a sua ação supervisora num constante fazer e pensar coletivo. Nesse sentido, é oportuno dar voz novamente à autora, quando ela reitera:

[...] Repensar a supervisão escolar é perguntar, responder, achar, perder, desejar, expulsar, encontrar, enfim, problematizar a ação supervisora, criando um movimento no qual os eixos – aluno, professor e supervisor – incorporam e defendem o mesmo ato; ensinar e aprender ou aprender e ensinar. [...] Entendo supervisão escolar como ação (ação compreendida como um fazer coletivo envolvendo reação) pensada com base na prática cotidiana da escola. (p. 28-29).

Por já ter sido professor e também pela possibilidade de voltar a sê-lo algum dia, o supervisor já vivenciou experiências que o professor está vivenciando. A possibilidade de aproximação do trabalho do supervisor com o trabalho do professor pode ser considerada quando a escola for vista como um local de trabalho produtivo. Medina (2006, p. 30) também afirma que:

[...] as experiências e os estudos de aprofundamento realizados pelo supervisor é que irão desencadear um trabalho visando compreender o desempenho do professor no cotidiano da escola, especialmente na sala de aula. No movimento para compreender o trabalho do professor, o supervisor levanta interrogações, faz afirmações, confronta idéias, tentando com o professor descobrir a melhor maneira de ensinar, aprender e educar numa determinada classe de alunos.

E Medina (2006) complementa esta abordagem ao afirmar que:

[...] considerando as características próprias do professor, o supervisor desenvolve com ele as formas possíveis de controlar o processo de aprender e de ensinar. O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de ‘problematizador’ do desempenho docente. (p. 32).

Quando a autora discorre sobre o supervisor ser um problematizador, ela quer dizer que esse profissional, junto com o professor, precisa assumir uma atitude de indagação e comparação; assim como “responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino em geral.” (MEDINA, 2006, p. 32). Tomando essa atitude de provocação crítica e reflexiva da ação educativa, professor e supervisor tornam-se parceiros, onde ambos confrontam e trocam saberes e conhecimentos. Essa integração dá referência e sustento à ação do professor, assim como integra-o à comunidade na qual a escola está inserida. Observando isso, é oportuno novamente recorrer à Medina (2006, p. 32):

[...] é o trabalho do professor regente de classe que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objeto de ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora. Impugna-se, portanto, a concepção de uma ação supervisora centrada no controle puro e simples do trabalho do professor e em seu lugar apresenta-se como uma possibilidade de ação conjunta voltada para a produção do trabalho do professor em sala de aula como sujeito que ensina-e-aprende.

Diante da prática de todas essas conquistas e lutas das funções do supervisor escolar e coordenador pedagógico, em relação ao seu espaço de trabalho, não podemos desconsiderar a importância desse profissional. Ele se especializou, e portanto possui capacidade profissional. Hoje, penso que um bom supervisor escolar, frente aos desafios atuais da escola, precisa considerar as aspirações e necessidades dos alunos e professores. É necessário que ele acredite na prática dialógica e coletiva e, constantemente, revise seu papel de supervisor, examinando sua prática e investigando situações que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo de sua ação.

Assim, percebo que além de uma maior qualificação na área, o supervisor escolar/coordenador pedagógico precisa integrar o processo educativo. No momento em que ele fizer parte desse processo, conseguirá ter mais clareza de suas ações, compreendendo também as possibilidades e limites da sua ação. O mundo atual necessita de um supervisor/coordenador que tenha como uma das suas principais funções problematizar a prática pedagógica e buscar subsídios para transformá-la.

Sabemos que o processo educativo é algo dinâmico, no qual professor e aluno estão em constante interação. Para que esse processo torne a aprendizagem significativa, vejo que a coordenação pedagógica precisa mediar adequadamente essa relação professor-aluno e aluno-professor para que haja qualidade nas ações e cumplicidade na caminhada, numa troca importante de saberes.

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça como foi citado, também sabemos que o professor precisa ter alguém que o apoie, incentive, questione e lhe traga sugestões de estudo e/ou atividades pedagógicas. Alguém que realize estudos que favoreçam o avanço qualitativo da prática. Essa articulação entre professor e supervisor/coordenador na sala dos professores, corredores da escola, no recreio, enfim, no universo escolar, faz com que possamos continuar esperançosos em relação aos bons resultados no campo educacional.

Geglio (2006, p. 118) discute estas questões ao dizer que:

[...] é importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade.

Porém, nem todas as ações supervisoras são fáceis e perceptíveis. Muitas vezes encontramos obstáculos na realização de atividades, tanto para resolver pequenas urgências do cotidiano escolar, como pela não aceitação de alguns colegas. Contudo, não se pode desanimar frente a isso e, sim, vencer medos e inseguranças na perspectiva de fazer um bom trabalho e conquistar seu espaço. O supervisor/coordenador precisa apresentar-se

[...] como um líder (reconhecido pela competência, pela identificação com os interesses coletivos) que mobiliza, que dinamiza encontros para discussão e atualização teórica das práticas. E, entre os vários objetivos desta ‘mobilização’ ao estudo, destacam-se, novamente, a consciência do propósito das ações e a ampliação (político-social) dos princípios e dos conceitos que as orientam. (RANGEL, 2006, p. 149).

Considerando esta conquista de espaço, de mobilização, atualização e articulação, o supervisor escolar precisa ter clareza

[...] que a ‘especificidade’ da função supervisora não implica ‘divisões’ que dissociam, desarticulam ou elitizam as atividades pedagógicas; ao contrário, a ação (específica) do supervisor se faz no sentido de fortalecer os elos entre as ações e os sujeitos que as realizam. Esses elos também se destacam, quando se pensa o currículo como um dos objetos de trabalho (e estudo) da supervisão. (RANGEL, 2006, p. 152).

Ações de mediação e articulação só serão possíveis se houver um processo de parceria entre supervisor-professor-aluno. Medina (2006, p. 31) configura o processo de ensinar e aprender quando esse “se dá numa relação entre o professor que ensina-e-aprende, o aluno que aprende-e-ensina e o supervisor que orienta-aprende-e-ensina, embora não se possa identificar com precisão quem inicia este processo.” E a autora continua:

[...] para poder focalizar a realidade do processo de ensinar e aprender é preciso que o supervisor se utilize de metodologias que possibilitem um trabalho voltado para a ação diária do fazer do professor como regente de classe.

O trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento.

O supervisor, tomando como objeto de seu trabalho a produção do professor, afasta-se da atuação linear, hierarquizada, burocrática que vem sendo questionada por educadores e passa a contribuir para um desempenho docente mais qualificado. (MEDINA, 2006, p. 31).

Ao estabelecer todas essas relações ricas em significados, o supervisor/coordenador também se torna um parceiro político-pedagógico do professor num movimento de participação e formação continuada, em que saberes e conhecimentos estão em constante

confronto. Igualmente desenvolve competência de compartilhar ações educativas, fazendo com que toda comunidade escolar sintam-se envolvida no processo de ensino e aprendizagem.

“É preciso que o compromisso político do educador-supervisor faça uso do discurso e dos espaços instituídos, fazendo uma reinterpretação crítica da burocracia imperante no sistema, a fim de colocá-la a serviço da finalidade educativa da escola.” (FERNANDES, 2006, p. 121).

Em vista desse olhar mais politizado e pedagógico e vendo que ações cotidianas coerentes e reflexivas são importantes para que o supervisor escolar tenha êxito no cumprimento de suas funções, Medina (2002, p. 102-103) descreveu características de atividades que podem favorecer o crescimento profissional do corpo docente:

- [...] desenvolvendo um trabalho harmônico dentro da escola;
- conversando diariamente com os professores e procurando saber quais são as suas dificuldades;
- orientando e incentivando o desempenho individual e grupal dos professores;
- acompanhando e avaliando o professor em relação ao que faz e como faz o seu próprio trabalho;
- assessorando o trabalho do professor;
- descentralizando as decisões a respeito da ação docente;
- criando situações para a solução dos problemas que surjam no grupo de professores;
- procurando subsídios que facilitem a ação docente;
- revisando modelos de provas bimestrais;
- analisando sugestões de provas que não estão claras para os professores;
- pesquisando as formas como os professores trabalham;
- discutindo diferentes maneiras de trabalho e comunicando experiências;
- elogiando o que é positivo e esclarecendo o que considera negativo;
- repensando idéias;
- incentivando os professores a avançar em seus estudos;
- organizando as condições de trabalho para o professor;
- estudando para atualizar-se;
- refletindo e avaliando as questões da escola como organização social.

Enfim, precisamos ter clareza que

[...] a coordenação das atividades didáticas e curriculares é interdisciplinar tanto em seus fundamentos, quanto no sentido da promoção de articulações entre os elementos do processo ensino-aprendizagem: professores, alunos, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, recuperação e contexto. (RANGEL, 2005, p. 57-58).

É nesse olhar e nessa perspectiva que cada escola necessita de um supervisor/coordenador à frente de seu tempo e capaz de superar dificuldades da caminhada. Um profissional atento aos professores e alunos, capacitando professores em serviço e de olho em diferentes possibilidades de ações de mediação e articulação. Alguém preocupado e atento ao planejamento das ações pretendidas e que estejam articuladas com o PPP da escola e a sua realidade. Assim haverá qualificação do corpo docente e um consequente destaque da escola.

4.4 PROFESSORAS E REUNIÃO PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nada surgiu do acaso. Todo o processo de formação que aconteceu e continua acontecendo nas reuniões pedagógicas desta escola é fruto de um trabalho de pesquisa, de observação constante, de conversas informais, de cruzamento de dados e estatísticas, enfim, de uma leitura da escola em tempo real e de muita dedicação e inteligência. Isso pode ser verificado pelas pautas das reuniões pedagógicas, falas das professoras e projetos desenvolvidos na escola nos últimos quatro anos.

Buscando conhecer as expectativas das professoras em relação à reunião pedagógica na perspectiva da mesma contribuir na qualificação da sua ação docente, solicitei a opinião ao grupo. Percebi diferentes e variados olhares. Enfatizaram que esse espaço não pode ser burocratizado, mas sim um *“espaço de aprimoramento profissional”* (professora A); *“que o debate não fique só na teoria, mas seja efetivado na prática”* (professora D), *“enfoque na sala de aula”* (professora G), *“professores abertos ao estudo e às mudanças”* (professora J), bons coordenadores pedagógicos e *“que todos os professores estejam dispostos a trazer para a sua prática docente o que é estudado e debatido nas reuniões e que todos participem efetivamente”* (professora N).

Ou seja, a reunião pedagógica dessa escola está atendendo à maioria das expectativas dos professores, como já foi possível visualizar nas respostas das questões anteriores e nas que seguem: *“tenho certeza que as reuniões já contribuem para a nossa qualificação profissional”* (professora H); *“penso que, como estão acontecendo, estão contribuindo para nosso aprimoramento. [...] As reuniões pedagógicas nos oportunizam momentos de trocas”* (professora L); *“o espaço e assuntos já contribuem para a qualidade da nossa ação, pois quem se faz presente está comprometido com a prática”* (professora M).

Percebo que ainda é preciso que alguns poucos professores participem efetivamente e contribuam com suas experiências e, que uma coordenação pedagógica qualificada e eficiente

permaneça nesta caminhada. As angústias são do grupo e de qualquer profissional comprometido, buscando uma escola eficiente e qualificada, atenta muito mais aos anseios pedagógicos, que politiqueros ou de interesse próprio. A professora F traz uma importante contribuição na sua fala ao destacar a necessidade de um excelente coordenador pedagógico no papel de formador, *“pois este se torna imprescindível para orientar o processo. Ele terá que estar sempre atualizado com as didáticas específicas – compostas dos saberes sobre os conteúdos, da forma de ensinar cada um deles e da maneira como as crianças aprendem. É com esse conhecimento que o coordenador pedagógico deverá planejar os encontros de formação. E, para tal, será necessário oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática, reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico e fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula.”*

O trabalho do supervisor escolar/coordenador pedagógico está intimamente ligado ao trabalho do professor. Conforme Medina (2006, p. 34), o “trabalho do supervisor está tramado na ação do professor.” Ele precisa acompanhar o ensino escolar, suas intervenções e conjunturas, assim como a qualificação dos profissionais de educação. Também precisa estar em constante diálogo com os professores e saber quais são suas expectativas.

A questão da educação continuada precisa ser vista pelo professor como forma de receber e buscar subsídios que o permitam estabelecer relações entre a teoria e a prática. Essa relação favorece a tomada de consciência e oportuniza que o professor veja no supervisor/coordenador alguém que o possibilite crescer, algo muitas vezes adormecido no seu interior. Garrido (2006, p. 9) complementa ao afirmar que

[...] o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas ações pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva; para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

A propósito da formação continuada, Fusari (2006, p. 17-18) diz:

[...] dado o exagero de a formação contínua, durante anos, ter centrado suas atividades na retirada dos educandos (sic) de seu local de trabalho, principalmente da escola – fato amplamente criticado em todas as avaliações realizadas -, há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como o lócus da formação contínua. Além de grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação. Algumas são muito conhecidas, como ciclos de palestras e grupos de estudo.

Outro aspecto que se pode constatar é que não há supervisor escolar ou coordenador pedagógico que faça um professor sentir a necessidade de formação se isso também não partir dele mesmo.

Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. (FUSARI, 2006, p. 23).

Não basta esperar somente pelo supervisor/coordenador. Esse profissional não é e nem pode ser visto como solucionador de todos os problemas da escola. Ele pode indicar caminhos e possibilidades na superação de dificuldades, mas também estimular o professor a estudar e pesquisar, como forma de enriquecer a ação-reflexiva do docente. Esse hábito de estudo não deve ser visto como uma atitude apenas dos alunos, mas principalmente do educador atual.

A especificidade da escola que é a de garantir conhecimento deve ser incentivada através do hábito de estudo, como subsídio para temas específicos assim como aprofundamentos para o ato educativo. O supervisor tem como função perceber a ‘missão’ do estudo e que implicações ele tem no processo didático. Assim como os fundamentos, princípios e conceitos do mesmo. A escola não pode voltar-se somente ao estudo técnico, mas retomar as relações pessoais que envolvem afetividade, emoção, prazer. Assim, a ‘disciplina’ do ‘trabalho’ de ensinar e aprender não exclui a finalidade e o direito da vida humana prazerosa. (RANGEL, 2005, p. 59).

A autora reafirma a importância da formação dos professores que deve ser incentivada pelo supervisor/coordenador. O estudo permanente e continuado para esse profissional da educação pode ser algo que o auxilie na tarefa educativa e também desperte mais prazer em ensinar.

Os professores reconhecem a importância do constante estudo para manterem-se atualizados e darem conta das atuais demandas. No entanto, sentem também, a necessidade de verem em seu trabalho uma organização mais ligada ao conhecimento e todo o processo dinâmico que este necessita. Os objetivos educacionais a serem trabalhados em aula, muitas vezes, não são claros o suficiente para os professores que precisam desenvolvê-los, o que acaba resumindo em práticas educativas baseadas no “achismo” e na aposta de que pode dar certo para alguns e para outros não. Rangel (2005, p. 60-61) coloca considerações pertinentes frente a esse emaranhado de problemáticas:

[...] considera-se que ensinar e aprender são ‘trabalhos’ que requerem planejamento, organização, sistematização. Assim como os planos, os objetivos são elementos de referência à orientação do processo didático. Objetivos associam-se, portanto, a ‘pré-visões’, ao que se ‘vê’ adiante na condução metodológica do ensino para a aprendizagem. Portanto, objetivos dizem respeito ao que, com fundamento, com estudo, se espera e se faz por onde que o aluno alcance.

Diante deste profissional novo de supervisão/coordenação, com um olhar muito mais atento e acolhedor à educação, podemos perceber claramente que

[...] essa compreensão da supervisão – como prática profissional do pedagogo, como trabalho que se desenvolve no movimento de interpretação/subsídio de políticas públicas e de coordenação, organização e controle das práticas profissionais que se desenvolvem no âmbito escolar/educacional – não se apóia no modelo de ciência que a gerou. (FERREIRA, 2005, p. 90).

Hoje se vê um supervisor/coordenador muito mais articulado na escola e que consegue preencher com mais dinamismo e diálogo seu espaço conforme as expectativas dos professores, estabelecendo um novo vínculo pedagógico, apoiado na ideia da coletividade e na democracia dos processos. Ferreira (2005, p. 93) destaca esse novo olhar dos profissionais da educação, especialmente o supervisor escolar, como um trabalho de

[...] traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, a partir dessas transformações, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as articulações necessárias para construir coletivamente alternativas que

ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Contudo, não é deste supervisor/coordenador que a escola e o professor precisam e/ou buscam nos dias atuais, mas sim alguém que aponte caminhos e possibilidades, alguém que escute e os desafie, que sente junto, que tenha uma relação além de profissional, também pessoal, pois estamos tratando de pessoas que têm necessidades e vontades e juntos buscam garantir as finalidades da escola. Quando o próprio coordenador constata esse desejo de aprender do professor, a comunicação e o trabalho ficam mais fáceis. Medina (2002, p. 110) diz que:

[...] os supervisores apontam como positivo nas ações individuais conversar com os professores; olhá-los, ouvi-los em relação às suas facilidades, dificuldades, desejos; saber identificar os medos, as raivas e os limites de cada professor. Essas atividades ajudam a perceber qual é o momento certo para o supervisor intervir no trabalho do professor, facilitando sua participação nas atividades que o professor realiza com seus alunos e também abrindo espaço para observações e visitas dos supervisores às salas de aula.

As reuniões pedagógicas que precisam ser cumpridas pelos professores do município, muitas vezes são vistas como algo sem significado. O professor busca no supervisor um melhor aproveitamento desse horário de trabalho tão único e exclusivo do educador. Almeida (2006, p. 85), focaliza essa ansiedade dos professores em relação ao supervisor ao afirmar que “é preciso que haja espaço para que os professores se encontrem, troquem suas vivências, reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos”. Almeida recorre a Perrenoud (apud ALMEIDA, 2006, p. 200) para enfatizar:

[...] pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente.

Enfim, o supervisor/coordenador precisa constatar essas e muitas outras necessidades e expectativas dos professores. Seja onde for, há muito por fazer e, no momento em que o supervisor conseguir estabelecer um trabalho conjunto com o professor, ações concretas serão

evidenciadas. Uma prática mais significativa e com desafios que permitam uma ousadia maior no aprender e ensinar tornarão a escola um local de múltiplas aprendizagens e diálogos. A ação supervisora precisa estar atenta às novas demandas da sociedade atual, assim como aos desejos, interesses e necessidades dos professores.

Eles consideram ser necessário que o coordenador pedagógico abra espaços diversificados para que haja uma construção de saberes mais criativa e significativa, para que tanto o professor sinta-se “cutucado” a desenvolver novos projetos, quanto os alunos percebam, na educação, a possibilidade de um futuro melhor. Fusari (2006, p. 18) estimula que os professores criem dentro de seus espaços de ação diária um local de formação: “além de grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação. Algumas são muito conhecidas, como ciclos de palestras e grupos de estudo.” Formação esta que não precisa ser buscada sempre fora do contexto escolar em ações promovidas por outras instituições.

Assim como Fusari (2006), Almeida (2006) também assume esse pensamento em relação ao fato da educação continuada estar centrada prioritariamente na escola. Canário (apud ALMEIDA, 2006, p. 86) também aborda a importância da formação continuada dos professores acontecer na escola e diz: “[...] a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.”

E, para encerrar, questionei cada professora como elas avaliam sua participação nas reuniões pedagógicas. O grupo se dividiu entre aquelas que participam ativamente e aquelas que escutam mais do que falam. A professora A diz que *“gosta muito de participar das reflexões, ouvir o que os colegas pensam a respeito dos assuntos que são discutidos e repensar conceitos”*. A professora Q percebe sua participação como muito boa e diz que *“procura aproveitar ao máximo tudo que é disponibilizado para promover o meu trabalho como docente. Gosta de participar das discussões em grupo, apesar de perceber que muitas vezes se foge do assunto realmente em questão e que as pessoas têm uma dificuldade incrível de primeiramente ouvir. Realizo todas as atividades solicitadas com prontidão, interesse, comprometimento, boa vontade e sempre me disponho a colaborar com o que ainda for necessário. Sempre que tenho algum material novo ou alguma sugestão de atividade, procuro dividir com os colegas. [...] O que considero muito importante também é que eu vou à reunião aberta a novas ideias, sugestões e mesmo críticas. Penso que isso faz toda a diferença também no aproveitamento de tudo que é apresentado.”* Acredito que estas professoras é quem dinamizam uma reunião, pois se colocam perante o grupo, não falam apenas nos bastidores e buscam refletir suas falas na prática pedagógica.

As professoras N e A pontuam que além de dar sugestões e opiniões, a primeira gosta de refletir a própria prática docente e a segunda de repensar conceitos. A professora F pontua que participa com vontade, pois o benefício da formação é dela e de seus alunos, mas também vai além e busca mais material para complementar a reunião. Já as professoras que preferem escutar, todos percebem que poderiam participar com mais ideias, opiniões e até expor experiências do trabalho.

É claro que é importante uma reflexão solitária, mas assim como as colocações dos colegas são importantes, a colocação do professor mais tímido também o é para a própria pessoa e para o grupo. Ninguém é melhor ou pior que os outros, mas todos têm experiências e contribuições importantes para compartilhar e que podem fazer a diferença. A professora D diz não expressar muito sua opinião nas reuniões, mas reflete e tenta colocar em prática as propostas apresentadas e discutidas. A mesma professora ainda desabafa: *“as reuniões sempre mexem bastante comigo, pois elas me fazem pensar como eu estou agindo e atuando como profissional da educação. As reuniões são um espaço de transformação, crescimento e avaliação da educação.”*

Enfim, foi possível perceber que a reunião pedagógica é um espaço múltiplo e permeado por conjunturas diversas que vão dando forma a um grupo, a uma escola e a um processo educativo de sucesso ou não. A oportunidade de ter esse espaço e um trabalho que olha para aquela realidade especificamente, fazendo com que seus professores estudem, reflitam e façam uma educação que busca a qualidade e a excelência, traz um pouco o entendimento que Nascimento (1998, p. 70) tem sobre a formação em serviço:

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

Ao avaliar sua participação nas reuniões pedagógicas da escola, a professora G destaca que elas *“são momentos em que aprendo muito com as experiências das demais colegas. Participo das decisões referentes ao dia a dia da sala de aula, dos projetos propostos, das atividades, enfim, certamente são importantes e necessários esses encontros para um trabalho harmonioso e eficiente em grupo.”*

A autora salienta que “[...] cabe à escola o papel de protagonista na formação dos professores em serviço” (NASCIMENTO, 1998, p. 83), de perceber suas necessidades e fazer com que estas sejam pensadas, construindo espaços de debate na busca de soluções ou caminhos possíveis para o suprimento das mesmas.

Em relação à força de um grupo de professores de uma escola com um espaço de formação continuada, Oliveira (2011, p. 15) nos proporciona uma reflexão ímpar:

Percebemos a importância do grupo como um dispositivo na formação de professores – dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação, de pensar outras formas de vida.

Ou seja, “o trabalho num grupo é um trabalho com outros [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 13) e devemos lembrar sempre que “[...] sujeitos participantes constroem o grupo – identificações e organização grupal – e nele se constroem – formação pessoal e profissional.” (OLIVEIRA, 2011, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Importa então ressaltar que o valor de nossas pesquisas depende do valor de nossas leituras, não só das dos livros, também das do mundo, das da vida, de nossas conversas de uns com outros, de nossas prévias experiências, isto é, de nossa capacidade de dizer a outrem o que aprendemos. (MARQUES, 2003, p. 112).

Com as palavras de Marques (2003), reflito a contribuição das leituras de livros, de pessoas, de mundo e de vida que possibilitaram esta pesquisa. Sem essas leituras, não haveria um por que de pesquisar, de investigar, de analisar, de relacionar e de buscar compreender e aprender. Pesquisar, para me sentir viva e com desejo permanente de querer aprender; investigar, para esmiuçar o desconhecido; analisar, para significar os meus conhecimentos prévios; relacionar, para dar sentido e veracidade; buscar compreender e aprender, para me fazer uma pessoa e profissional cada vez melhor e com o dever de fazer a diferença na educação.

São com essas concepções que chego ao final deste percurso didático de investigação, sendo que me parece importante retomar os fundamentos que sustentaram esse estudo e que pretendiam responder o seguinte problema: quais as ações de formação continuada de professores no espaço escolar, mais especificamente nas reuniões pedagógicas, e como elas se repercutem na ação docente? Para isso, foi traçado como objetivo geral analisar as reuniões pedagógicas como ações de formação continuada de professores no espaço escolar e compreender sua articulação com o dia a dia da escola pesquisada.

Sob essa perspectiva e com o intuito de atingir os objetivos específicos, busquei conhecer as concepções e expectativas dos professores em relação à sua formação, avaliar as reuniões pedagógicas previstas na carga horária dos professores, analisando suas pautas, conteúdo e organização do tempo, bem como o trabalho do coordenador pedagógico. Por fim, identificar as mediações pedagógicas de formação propostas nas reuniões pedagógicas e suas implicações no cotidiano escolar através da ação docente.

Cabe salientar que a escolha do percurso metodológico se deu de forma a legitimar a pesquisa, através de uma coleta de dados honesta, ética e científica, fomentando a discussão teórica e estabelecendo relações de aproximação e distanciamento com a prática observada. As observações foram devidamente planejadas com antecedência, buscando não perder o foco da pesquisa. O questionário semiaberto entregue a cada professora, foi tabulado e categorizado, assim como as falas foram utilizadas no texto sem denegrir a imagem e respeitando a identidade de cada profissional que colaborou com o trabalho. Aqui destaco a transparência do processo e a liberdade de cada sujeito envolvido na pesquisa de se expressar quanto a seus conceitos, percepções e expectativas em relação ao tema. O retorno do material foi de uma riqueza de profundidade e verdade ímpar, destacado no decorrer do último capítulo e que trouxe contribuições importantes às questões teóricas levantadas inicialmente.

O trabalho conseguiu identificar três campos de interesse no percurso de investigação. O primeiro traz as concepções das professoras em torno da formação continuada, onde o grupo tem um entendimento de permanente aperfeiçoamento e estudo, em que tanto atividades convencionais de formação como práticas escolares vivenciadas no dia a dia podem ser consideradas como formativas do trabalho docente, sempre atreladas aos princípios de comprometimento e competência. Também fica evidente que o grupo espera que a formação continuada seja um momento de reflexão e estudo da ação pedagógica com todos seus atravessamentos, bem como tornar possível um trabalho conjunto entre pesquisa e ensino já no Ensino Fundamental.

O segundo campo traz a reunião pedagógica como espaço de formação continuada, destacado pela maioria do grupo. Esse retorno, num primeiro momento trouxe surpresa, mas muito bem desenvolvido pelas professoras no decorrer das respostas dos questionários e na observação da visível expectativa em tornar esse espaço um *locus* de formação, onde as práticas, dificuldades e anseios do corpo docente em relação a ação pedagógica podem ser discutidas, estudadas, trabalhadas, compartilhadas e superadas a cada novo encontro. Há uma sintonia entre os professores e a coordenação pedagógica, onde os primeiros se posicionam frente às diferentes adversidades e a segunda fica atenta ao entorno e busca trazer uma contribuição para o crescimento do grupo. É nesse momento que percebo com muita clareza a afirmação de Nascimento (1998, p. 84), “fortalecer a formação dos professores em serviço significa recuperar o espaço pedagógico da escola.”

Já o terceiro busca perceber as expectativas das professoras em relação à reunião pedagógica como espaço de formação continuada. Sobre este, destaco quatro diferentes

olhares: os temas para formação, a gestão da reunião, a articulação da formação com a ação docente e a participação das professoras.

Em relação aos temas para formação, percebi uma diversidade de assuntos e interesses, cada qual buscando agradar aos seus desejos individuais e, por vezes, não pensando como grupo. Aqui as professoras que trabalham com anos finais do Ensino Fundamental destacavam com mais propriedade a ausência de atividades formativas específicas de cada área curricular, sendo que há no máximo três pessoas dessa mesma área, tornando uma atividade dessa ordem mais significativa numa proporção municipal ao invés de escolar. Contudo, outra parte do grupo, bem como o anterior já citado, também destaca temas de cunho pedagógico, como: didática, metodologias de ensino, projetos, avaliação e problemas de aprendizagem.

No que diz respeito à gestão da reunião, destaco o trabalho da coordenação pedagógica frente a esse processo formativo com as professoras da escola pesquisada. Todas confirmam essa mesma percepção e tem clareza que só um trabalho comprometido, atento às necessidades da escola e com a devida qualificação para o exercício da função é que vai contribuir efetivamente na qualidade da formação. São apontados diferentes aspectos relativos ao trabalho da coordenação pedagógica e que mostram fazer a diferença no processo formativo: organização, responsabilidade, segurança, criatividade, competência e credibilidade.

A articulação da formação desenvolvida na reunião pedagógica com a ação docente é o ponto culminante do processo. Acredito que não há formação se ela não é evidenciada na prática da sala de aula, se ela não é transformadora no exercício pedagógico e se ela não desestabiliza conceitos ou práticas. Meu olhar buscava incessantemente perceber essa realidade, tanto na prática como nas respostas das professoras ao questionário. Alegro-me em verificar que isso se efetiva de fato e que o trabalho de formação tem seus atravessamentos na prática, tanto e, principalmente, com alunos, mas também com as famílias e a comunidade escolar. Há um caminho de constantes idas e vindas, onde o que acontece na sala de aula retorna à reunião e, os encaminhamentos dados nesta, voltam ao trabalho do docente com seus alunos, na infinita busca de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo.

E, por último, o nível de participação nas reuniões pedagógicas. Isso faz a diferença. O quanto cada profissional se coloca perante o grupo para discutir, pensar e construir uma escola melhor. Expor ideias, concepções e práticas traz junto nossas fragilidades e competências. A

participação faz com que o grupo saia fortalecido e rico de experiências, para a partir daí pensar em alternativas e propostas de qualificar a ação docente.

Frente a esse panorama que se abre, busquei a Secretaria Municipal de Educação e a Direção, Coordenação e Professoras da Escola para dar um retorno da pesquisa da qual foram as protagonistas. Considero esse retorno de fundamental importância, pois qualifica o trabalho e potencializa uma ação concreta que está alcançando resultados positivos e que precisam ser confirmados, aproximando o campo científico com o campo de estudo. O fato de tê-lo feito surpreendeu ambas, pois comumente não há uma “prestação de contas” daquilo que foi pesquisado e aberto ao pesquisador, tornando a academia ainda mais distante do espaço escolar. Acredito que o retorno, detalhando cada etapa e as teorias e concepções aplicadas, os autores que conversam com o tema, também foi um momento de formação e crescimento no grupo, para quem sabe, vislumbrar uma continuidade na sua qualificação profissional.

Também considero oportuno destacar algumas considerações pertinentes para a formação continuada realmente acontecer na escola. Uma delas é a participação das professoras nas reuniões pedagógicas. A partir do momento que algum docente falta, a construção de identidade e crescimento do grupo não é a mesma, pois há um ou mais elementos que não estão completos. Esse aspecto é percebido com clareza no processo formativo *in loco* e os desajustes na prática pedagógica, tornando-os alienados à dinâmica escolar de formação para a ação.

Outro item que necessita destaque é o nível de participação das professoras na reunião pedagógica. Uma formação precisa de participação ativa dos interlocutores desse processo. A passividade não constrói e nem permite avanços. O silêncio de algumas professoras durante a reunião pedagógica não contribui com o grupo e nem com elas mesmas, pois não há trocas recíprocas e nem contribuições que possam ser compartilhadas, fazendo o grupo crescer como tal. Acredito que precisa haver respeito com as diferenças individuais, mas também defendo que todos precisamos nos superar e tentar sair do medo e da timidez para, de fato, fazer parte de um grupo que busca crescer e qualificar seu trabalho pedagógico.

E, como última consideração, acredito que a coordenação pedagógica da escola precisa ter um acompanhamento mais próximo por parte da Secretaria Municipal de Educação. Há uma sintonia em buscar os mesmos objetivos em relação à educação, mas na maior parte das vezes não há o conhecimento da Secretaria sobre como as formações e reuniões são desenvolvidas e construídas na prática. As pautas até são enviadas com antecedência, mas considero que seria muito mais oportuno um trabalho integrado entre as coordenadoras das escolas do município: com reuniões pontuais de encaminhamentos a serem feitos, com

espaços de formação às coordenações de escola e com um acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido. Ainda percebo um distanciamento entre o trabalho da coordenadora com a Secretaria e as demais escolas do município, pois cada uma faz aquilo que considero o mais adequado. Por se tratar de uma rede municipal de ensino, um projeto de formação precisa existir e ser compartilhado, respeitando a realidade de cada contexto escolar.

Nesse cenário, observo que a escola é um espaço rico de relações, práticas e desejos, à espera que alguém a veja assim e faça uso de todas as suas potencialidades ali mesmo, tão perto de cada professor, mas ao mesmo tempo tão longe. Na escola pesquisada, as professoras a percebem com olhos bem abertos, com o intuito de não querer perder nada e fazer de cada ação uma formação em potencial, agregando valor ao grupo e ao processo educativo.

Por fim, ressalto que não tive a pretensão de findar o assunto e todos os seus possíveis desdobramentos. No entanto, espero que a realização desta pesquisa possa contribuir com a comunidade científica e escolar na área de formação de professores, promovendo uma análise e reflexão acerca da formação continuada no próprio espaço escolar, qualificando as reuniões pedagógicas como propulsoras desse processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf>. Acesso em: 25 de mai de 2011.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época; v. 8)

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2006.

ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2006.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Grupos de Trabalho*. Reuniões Anuais: 2008, 2009, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLZAN, Dóris. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOM PRINCÍPIO. Lei n. 1206, de 17 de maio de 2004. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e dá outras providências.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Decreto Lei n. 11494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 7, 21 jun. 2007.

_____. *Lei do Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

_____. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP*.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 22987, 13 out. 1997.

BRUNO, Eliane B. Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Banco de Teses* (Dissertações). 2006, 2007, 2008.

CASSALETE, Marisa Salina. *Atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades*. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

CUNHA, Maria Isabel (Coord.). *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2009. Projeto de Pesquisa.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “12 DE MAIO”. *Projeto Político-Pedagógico*. Bom Princípio, 2010.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: RANGEL, Mary e SILVA JR, Celestino Alves da (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FERRARI, Alice Flores Ilha et al. O que é e como acontece a ação supervisora na escola contemporânea? In: *Espaço Inovação Revista Pedagógica*. ASSERS, Ano 2, n. 3, Nov/2005.

FERREIRA, Naura Syria C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2005.

FRANCO, Francisco Carlos. *As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época, vol. 23)

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A complexidade da gestão dos projetos político-emancipatórios desafiando a reinvenção da supervisão escolar. In: *Espaço Inovação Revista Pedagógica*. ASSERS, Ano 2, n. 3, Nov/2005.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda R. de e CHRISTOV, Luiza Helena da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GADOTTI, Moacir. *O Projeto Político da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. Disponível em: http://sistemas.virtual.udesc.br/html/planos/avaliacao_especiais/texto_especial_planejamento.pdf. Acesso em: 20 jul. 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação; v. 1)

_____. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI; v. 2)

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação; v. 1)

GOUVEIA, Beatriz. *Sete soluções para não pecar na reunião pedagógica*. In: NOVA ESCOLA Gestão Escolar. Ano III, n. 12, Fev/Mar 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época; v. 14)

_____. *Somente boas intenções não bastam*. In: NOVA ESCOLA Gestão Escolar. Ano III, n. 14, Jun/Jul 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=430235>. Acesso em: 12 de Nov de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. *Guia das Melhores Práticas de Governança para Fundações e Institutos Empresariais*. São Paulo, SP: IBGC, 2009.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. *Necessidades formativas e formação continua 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.

LOPES, Noêmia. *Sete soluções para não pecar na reunião pedagógica*. In: NOVA ESCOLA Gestão Escolar. Ano III, n. 12, Fev/Mar 2011.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Série Cadernos de Gestão).

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

_____. *Formação do profissional da Educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação, vol. 13)

MEDINA, Antonia da Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2002.

_____. *Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor*. In: RANGEL, Mary e SILVA JR, Celestino Alves da (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

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

MOROSINI, Marília Costa et al. *A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores*. 2012. (no prelo).

MORTIMER, K., SATHRE, COLLEN O. *The art and politics of academic governance: relations among boards, presidents and Faculty*. The ACE – Series on Higher Education. Maryland: Rowman&Littlefield, 2010. Capítulo 7. p.111-129.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. *Magistério: construção cotidiana*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação; v. 1)

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Dispositivo grupal e formação docente. In: *Educere et Educare – Revista de Educação*. Vol. 6, n. 11, Jan/Jun 2011.

LINDO, Augusto Perez. *Para qué educamos hoy?* Buenos Aires: Biblos, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2006.

QUIVY, Raymond. CHAMPENHOUDT, LucVan. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

RANGEL, Mary (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2005.

_____. SILVA JR, Celestino Alves da (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

SEIBEL, Nelci Terezinha. *Bom Princípio: construções históricas*. Joinville: S&A, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARELLA, Noely Klein. *Leitura e escrita: temas para reflexão*. Belo Horizonte: Premier, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006. (Subsídios Pedagógicos do Libertad – v. 3)

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Flávia. *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Tinto, Portugal: Edições Asa, 1993. (Coleção em foco)

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)!

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa educacional, intitulada: **“Reunião Pedagógica: a formação continuada no espaço escolar”**. A pesquisa tem como objetivo geral analisar ações de formação continuada de professores no espaço escolar dentro das reuniões pedagógicas e compreender como isso é articulado com o dia a dia da escola, em duas escolas municipais de Ensino Fundamental de Bom Princípio.

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como são conduzidas as reuniões pedagógicas em cada escola, a fim de compreender se há espaço para a formação continuada em serviço e se a mesma está atrelada ao cotidiano escolar. Sabe-se que a formação de professores é um tema que vem sendo amplamente debatido e colocado em pauta, pois além do processo inicial da sua qualificação profissional, não termina por aí. Precisa haver um entendimento e uma necessidade de continuidade. É neste momento que entra a formação continuada. Esta que se pode dar em diferentes espaços e por que não na própria escola?

Assim, sua opinião é de fundamental importância para este estudo, uma vez que irá contribuir na identificação e reflexão de ações de formação continuada nas reuniões pedagógicas destas escolas do município.

Se concordar em participar, você será solicitado a responder um questionário, no qual discorrerá, a partir de sua percepção e experiência como professor(a) de escola municipal de Ensino Fundamental, sobre as reuniões pedagógicas da sua escola e suas relações com a formação continuada dos professores e o cotidiano escolar.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados respondidos. As respostas também podem ser usadas em publicações da área de educação sobre o assunto pesquisado, porém a identidade dos participantes não será revelada de forma alguma. Os participantes têm direito de acesso aos próprios dados.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Esta pesquisa trata-se de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – e será desenvolvida pela mestranda Grasiela Zimmer Vogt, sob orientação da professora Dr. Marília Costa Morosini.

Assinando este termo de Consentimento estou ciente de que:

1. A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.
2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei um questionário com questões abertas, não sendo obrigada a responder todas as questões.
3. Estou ciente de que os dados do questionário poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
5. Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
6. Minha participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a escola onde atuo como docente. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecida de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012.

Assinatura da Professora Participante

Grasiela Zimmer Vogt

Prof. Dra. Marília Costa Morosini

Pesquisadora: Grasiela Zimmer Vogt – (51) 9849-7835 – grasizimmervogt@hotmail.com
Orientadora: Dra. Marília Costa Morosini – (51) 3320 – 3620 – marília.morosini@pucrs.br
Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS – (51) 3320 – 3345 – cep@pucrs.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)!

Muito obrigada por aceitar colaborar com a pesquisa da minha Dissertação de Mestrado em Educação pela PUCRS. O tema da pesquisa é “Reunião Pedagógica: a formação continuada no espaço escolar”.

Com este questionário, quero conhecer a sua opinião sobre o tema através das seis questões semiabertas abaixo, cujas respostas irão colaborar com minha investigação e validar ou não alguns conceitos construídos no decorrer do meu estudo. Fique bem à vontade em responder as questões e lembro que não é necessário identificar-se.

Atenciosamente, Grasiela Zimmer Vogt.

QUESTIONÁRIO

Nome (opcional): _____ **Idade:** _____ **Sexo:** () M () F

Escola: _____

Tempo de atuação no Ensino Fundamental: _____

Tempo de atuação no Ensino Fundamental desta Escola: _____

Curso de Graduação: _____

Outra titulação: _____

Já exerceu outro cargo na educação? Qual? _____

1. O que você entende por formação continuada de professores?
2. O que você espera de uma formação continuada?
3. Onde acontece ou deveria acontecer a formação continuada de professores?
4. Quais assuntos devem ser tratados na formação continuada de professores?
5. A reunião pedagógica é um espaço de formação continuada? Por quê?
6. Você percebe a reunião pedagógica articulada com o cotidiano da sua escola? Como?
7. Descreva como você percebe a gestão da reunião pedagógica.
8. No seu ponto de vista, o que é preciso para que a reunião pedagógica contribua para qualificar a ação docente (espaço, assuntos, articulação com o cotidiano e gestão do processo)?
9. Como você avalia a sua participação nas reuniões pedagógicas em relação à formação continuada?

APÊNDICE C – TABELA RESUMO DOS QUESTIONÁRIOS

PROF/ QUEST ÃO	1. O que você entende por formação continuada de professores?	2. O que você espera de uma formação continuada?	3. Onde acontece ou deveria acontecer a formação continuada de professores?	4. Quais assuntos devem ser tratados na formação continuada de professores?
A	Aprimoramento profissional realizado em serviço.	Tempo para estudar, trocar ideias com os colegas, planejamento coletivo, discutir teorias para repensar nossas práticas e metodologias, realizar pesquisas.	Na escola, SMECD.	Reflexões sobre a prática cotidiana. Aprendizagem de temas com aplicação direta na sala de aula. Avaliação. Inclusão.
B	Momento de reflexão e estudo de temas referentes à Educação. Construir e acrescentar novos conhecimentos a sua prática pedagógica.	Assuntos de encontro com a realidade e aspirações educacionais do momento.	Reuniões Pedagógicas e palestras oferecidas pela SMECD.	Avaliação escolar. Objetivos e conteúdos escolares. Relações pessoais. Relação família e escola.
C	Aprendizagem individual e troca de ideias com o grupo de trabalho.	Traga conhecimento.	Reuniões Pedagógicas e palestras oferecidas pela SMECD.	Avaliação escolar. Relações pessoais. Relação família e escola.
D	Aprendizagens em diferentes situações: sala de aula, reuniões e cursos.	Discutir temas e assuntos que aprofundem seus conhecimentos.	No espaço escolar e em fóruns, seminários, cursos e encontros de professores.	Temas que visam melhorar o ensino e superar nossas deficiências.
E	Estudos e reflexões que buscam melhorar seu trabalho.	Informações que contribuam para melhorar meu trabalho com os alunos.	Na escola.	Vida escolar, problemas pedagógicos.
F	Produzir conhecimento.	Autonomia e uma prática crítico-reflexiva.	Na escola e em todos os outros lugares que tenham relação com ela.	Cotidiano escolar.
G	Continuamente pensar, repensar e analisar o cotidiano escolar.	Ampliar o conhecimento e melhorar o desempenho em sala de aula.	Reuniões Pedagógicas.	Projetos, textos para debate.
H	Processo contínuo e progressivo na busca de aperfeiçoar sua prática pedagógica.	Adquirir e desenvolver novas aprendizagens.	Reuniões Pedagógicas e em cursos específicos.	Valorização do professor e sobre disciplinas específicas.
I	Formação que ocorre ao longo da atividade profissional e que contribui para seu desenvolvimento.	Melhorar a qualidade do ensino e enriquecer minhas aulas.	Na escola e em cursos específicos.	Motivação.
J	Atividades de estudo que buscam a melhoria do ensino.	Aprendizagens.	Reuniões Pedagógicas.	-

L	Estudar sempre.	Aprender.	Não é necessário um ambiente específico. Basta ter boa vontade e estar aberto e flexível.	Avaliação. Transtornos de aprendizagem. Primeiros socorros. Técnicas e dinâmicas de revisão de conteúdo.
M	Atualização e constante reflexão da prática pedagógica.	Trabalho em equipe, construções coletivas, troca de experiências e aperfeiçoamento.	Reuniões Pedagógicas da Escola e da SMECD, cursos específicos.	Diversos.
N	Atualização, troca de ideias, sugestões, debates.	Atualização, troca de ideias, sugestões, debates.	Reuniões Pedagógicas.	Aprendizagem e metodologias de ensino.
O	Estudos que promovem novos conhecimentos e novas técnicas de ensinar.	-	Reuniões Pedagógicas, cursos de extensão e pós-graduação.	Específicas da área em que o professor atua.
P	Encontros para abordar assuntos de comum interesse.	Comprometimento do grupo de professores.	Na escola.	Diversos.
Q	Aperfeiçoamento gradual, paralelo e constante.	Abrangente, coordenada por bons profissionais e atualizada.	Escola, instituições universitárias e visitas in loco.	Novidades no mundo da educação.

PROF/ QUES TÃO	5. A reunião pedagógica é um espaço de formação continuada? Por quê?	6. Você percebe a reunião pedagógica articulada com o cotidiano da sua escola?	7. Descreva como você percebe a gestão da reunião pedagógica.	8. No seu ponto de vista, o que é preciso para que a reunião pedagógica contribua para qualificar a ação docente (espaço, assuntos, articulação com o cotidiano e gestão do processo)?
A	Sim, quando promove atividades individuais e coletivas envolvendo assuntos pertinentes ao fazer pedagógico e a formação pessoal e profissional do educador.	Sim, ao desenvolver temas relativos às preocupações e interesses coletivos e individuais.	Participação. O coordenador consegue mobilizar o grupo, passar segurança e credibilidade.	Conceber como um espaço de aprimoramento profissional e não burocrático.
B	Com certeza, onde os professores tem a oportunidade de pensar, questionar e refletir questões pedagógicas.	Sim, vem de encontro com o cotidiano escolar.	Há de fato uma formação continuada em todas as reuniões e o foco sempre é o pedagógico.	Pedagógica e de acordo com a realidade educacional.
C	Sim, é um momento de aprendizado e troca de ideias entre educadores.	Sim, trata assuntos ligados ao dia a dia.	Criativa e dinâmica, com assuntos pertinentes.	Promover discussões e questionamentos para o crescimento individual e coletivo.
D	Com certeza, são tratados	Sim, buscando sanar os	Percebo que há carinho e	Que o debate não fique só na

	assuntos relacionados ao ambiente escolar, ao sucesso do processo ensino-aprendizagem e a comunidade escolar.	problemas e melhorar ainda mais aquilo que está dando certo.	dedicação. Assuntos pertinentes ao trabalho do professor.	teoria, mas seja efetivado na prática.
E	Sim, momentos de reflexão.	Sim, há uma projeção com o objetivo de melhorar a escola.	Tranquila, clara e objetiva.	Boa vontade, interesse e comprometimento dos participantes.
F	Sim, local onde acontece com maior intensidade a formação continuada. Troca de experiências e um suporte teórico e prático para nós educadores.	Sim, através dos temas, suporte pedagógico, auxílio nas dificuldades que aparecem, apoio para qualificação.	Dinâmica e atraente, elencando assuntos do nosso dia a dia e dando suporte teórico e prático.	Excelente coordenador pedagógico para a orientação de todo o processo.
G	Sim, amplia o cotidiano escolar, auxilia nas dificuldades, dúvidas e desafios do professor.	Sim, discutindo projetos escolares e integrando os conhecimentos nas diferentes áreas.	Programada e planejada. Visa o bom andamento da escola.	Enfoque na sala de aula.
H	Sim, há um estudo sobre o processo ensino-aprendizagem.	Sim, há uma organização para o estudo.	Busca atingir a todos e com diferentes temas e atividades.	-
I	Sim.	Sim, trabalhamos a realidade escolar e recebemos orientações.	Atuante e sintonizada, com temas bem direcionados.	-
J	Sim, uns auxiliam os outros nas dificuldades pedagógicas e com os alunos.	Sim, há estudo.	Organizada e dinâmica. Busca atingir a todos e com diferentes temas e atividades.	Bom coordenador pedagógico e professores abertos ao estudo e às mudanças.
L	Sim, proporciona momentos de leitura, reflexão e troca de experiências.	Sim, através de estudo e troca de experiências.	Organizada e dinâmica. Busca atingir a todos e com diferentes temas e atividades.	-
M	Sim, proporciona momentos de leitura, reflexão e troca de experiências.	Sim, construção coletiva e trabalho integrado entre anos iniciais e finais.	Organizada e que busca o crescimento do professor na sua prática diária.	-
N	Sim.	Sim.	Eficiente.	Que todos os professores estejam dispostos a trazer para a sua prática docente o que é estudado e debatido nas reuniões e que todos participem efetivamente.
O	Sim, promove informações didáticas.	Sim, principalmente quando o foco são os alunos.	Empenhada e organizada.	Específica por área de atuação.
P	Sim, mas nem sempre o grupo está receptivo.	Sim, há entusiasmo, compromisso e profissionalismo.	Há entusiasmos, compromisso e profissionalismo.	-

Q	Sim, porque desenvolve atividades que favorecem tanto professores como alunos.	Sim, todo o grupo tem espaço para participar e buscar o bem comum.	Na escola em que eu atuo, a gestão da reunião pedagógica é muito boa. As questões são tratadas por ordem de urgência e prioridade, a abordagem de assuntos é feita com dinâmicas variadas, as discussões em grande ou pequenos grupos também são uma prática frequente. Além disso, a coordenação não tenta impor suas concepções, mas apresenta estratégias para levar os professores à reflexão e uma possível adesão ao novo pensamento ou a uma nova prática; Também procura-se atentar para o estado físico e psicológico do professor, fazendo eventualmente uma reunião mais descontraída, como uma janta ou um passeio no final do semestre para relaxar.	Ambiente favorável, assuntos diversificados e importantes ao trabalho pedagógico, otimização do tempo, e retorno aos professores das ações de formação continuada.
PROF/ QUEST ÃO	9. Como você avalia a sua participação nas reuniões pedagógicas em relação à formação continuada?			
A	Gosto de participar das reflexões, ouvir meus colegas e repensar meus conceitos.			
B	-			
C	Prefiro ouvir meus colegas. Não exponho minhas ideias.			
D	Não expesso muito a minha opinião, mas reflito bastante meu trabalho.			
E	Participo na medida do possível.			
F	Participo com vontade, pois quem sai ganhando são meus alunos.			
G	Participo na medida do possível.			
H	-			
I	Sempre levo algum conhecimento.			
J	Poderia dar mais opiniões e expor experiências do meu trabalho.			
L	Ativamente.			
M	Poderia participar com minhas ideias.			
N	Contribuo com sugestões e opiniões, assim como reflito minha prática docente.			
O	Pouco atraída.			
P	Não participo das reuniões com colocações orais, mas busco fazer a diferença na sala de aula.			
Q	Muito boa. Gosto de participar oralmente, realizo as atividades solicitadas, divido com meus colegas as novidades que tenho conhecimento e vou aberta a novas ideias e sugestões.			

APÊNDICE D – QUADRO DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ANALISADAS
NA PESQUISA

ANO	DATA	PAUTA
	18/03	<p>Mensagem reflexiva sobre o PPP (em Power Point) O que os professores da Escola “12 de Maio” pensam sobre... (apresentação do levantamento feito na reunião pedagógica do dia 18/03 sobre temas ligados a educação e PPP)... Momento para reflexão! Seminário do texto “Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização” (com dinâmica) Vídeo “A gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico” (MEC - TV Escola. Salto para o futuro, 31. Metodologia de revisão e elaboração do novo PPP da “Escola 12 de Maio”: dividir os professores em pequenos grupos, conforme sorteio ou afinidade. Após a formação, cada grupo receberá uma parte do PPP para estudar, pensar, revisar e elaborar a nova redação. Serão destinados 2 encontros para este estudo e a escrita do novo texto: <u>dias 13 e 27/05/2010</u>. Um professor por grupo ficará responsável pela digitação e <u>entrega do novo texto na coordenação (c/ Grasiela) até o dia 04/06/2010 via e-mail, CD, Pen Drive ou Disquete</u>. Assim, a coordenação formata e apresenta em plenária para discussão em grande grupo no dia 17/06/2010. Lembramos que é importante que todos realmente se envolvam e deixem claro a escola que temos e a escola que queremos ter.</p> <p>Grupos do PPP – Projeto Político-Pedagógico: <u>1.Marco Referencial</u> Marco Situacional: Marco Doutrinal: Marco Operativo: <u>2.Diagnóstico:</u> <u>3.Programação:</u> Concepções da Escola - educação, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo, metodologia, avaliação:</p>
2010	22/04	<p>Mensagem reflexiva sobre o PPP (em Power Point) O que os professores da Escola “12 de Maio” pensam sobre... (apresentação do levantamento feito na reunião pedagógica do dia 18/03 sobre temas ligados a educação e PPP)... Momento para reflexão! Seminário do texto “Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização” (com dinâmica) Vídeo “A gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico” (MEC - TV Escola. Salto para o futuro, 31. Metodologia de revisão e elaboração do novo PPP da “Escola 12 de Maio”: dividir os professores em pequenos grupos, conforme sorteio ou afinidade. Após a formação, cada grupo receberá uma parte do PPP para estudar, pensar, revisar e elaborar a nova redação. Serão destinados 2 encontros para este estudo e a escrita do novo texto: <u>dias 13 e 27/05/2010</u>. Um professor por grupo ficará responsável pela digitação e <u>entrega do novo texto na coordenação (c/ Grasiela) até o dia 04/06/2010 via e-mail, CD, Pen Drive ou Disquete</u>. Assim, a coordenação formata e apresenta em plenária para discussão em grande grupo no dia 17/06/2010. Lembramos que é importante que todos realmente se envolvam e deixem claro a escola que temos e a escola que queremos ter.</p> <p>Grupos do PPP – Projeto Político-Pedagógico: <u>1.Marco Referencial</u> Marco Situacional: Marco Doutrinal: Marco Operativo: <u>2.Diagnóstico:</u> <u>3.Programação:</u> Concepções da Escola - educação, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo, metodologia, avaliação:</p>

2010	13/05	<p align="center"><u>CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</u></p> <p>Mensagem reflexiva sobre o que é um projeto: “O Celeiro” (em vídeo) Trabalho nos grupos de interesse para revisão do PPP e nova elaboração dos textos: <u>1.Marco Referencial</u> Marco Situacional: Joana, Cristina, Joelma, Fabrícia, Marina, Rafaela – Local: Sala de diversos Marco Doutrinal: Adriana Segala, Zeli, Verlaine, Juliana, Vera – Local: Salão Marco Operativo: Ilda, Rosalía, Simoni, Lia, Bruna, Cleide, Lisete – Local: Biblioteca <u>2.Diagnóstico:</u> Meri, Marli, Simone, Adriana Schoulten, Vani – Local: Informática <u>3.Programação:</u> Equipe Diretiva e ACPM. Concepções da Escola - educação, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo, metodologia, avaliação: Jaqueline, Joice, Sonia, Tânia, Diva – Local: Salão</p> <p>Entrega de material de apoio aos grupos com opções de diferentes PPPs, na perspectiva de abrir o olhar e iniciar o processo de revisão, reflexão e escrita. Entrega de texto para leitura: “O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania”, de Moacir Gadotti. Ler até a próxima reunião pedagógica, dia 27/05.</p>
	27/05	<p align="center"><u>CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</u></p> <p>Seminário do texto “O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania”, de Moacir Gadotti. Com dinâmica para reflexão e discussão. Acróstico - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Em grupos: revisão e elaboração dos textos <u>1.Marco Referencial</u> Marco Situacional: Joana, Cristina, Joelma, Fabrícia, Marina, Rafaela – Local: Sala de diversos Marco Doutrinal: Adriana Segala, Zeli, Verlaine, Juliana, Vera – Local: Artes Marco Operativo: Ilda, Rosalía, Simoni, Lia, Bruna, Cleide, Lisete – Local: Biblioteca <u>2.Diagnóstico:</u> Meri, Marli, Simone, Adriana Schoulten, Vani – Local: Salão <u>3.Programação:</u> Equipe Diretiva e ACPM. Concepções da Escola - educação, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo, metodologia, avaliação: Jaqueline, Joice, Sonia, Tânia, Diva – Local: Salão</p> <p align="center">Recordando!!!</p> <p>Foram destinados 2 encontros para este estudo e a escrita do novo texto: <u>dias 13 e 27/05/2010</u>. Um professor por grupo ficará responsável pela digitação e <u>entrega do novo texto na coordenação (c/ Grasiela) até o dia 04/06/2010 via e-mail, CD, Pen Drive ou Disquete</u>. Assim, a coordenação formata e apresenta em plenária para discussão em grande grupo no dia 17/06/2010. Lembramos que é importante que todos realmente se envolvam e deixem claro a escola que temos e a escola que queremos ter.</p> <p>Caixa Surpresa: será que tem algum recado para você? Questionário sobre o PPP: NEPSO Vídeo, com reflexão: Capturando o vento!</p>
	17/06	<p align="center"><u>CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</u></p> <p>1ª Plenária do PPP: <i>Diagnóstico, Dados sobre os pais (quadros demonstrativos) e Concepções da Escola.</i> Filosofia da Escola Estudo do texto: “Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva”, de Ilma Passos Alencastro Veiga (Papyrus Editora: São Paulo, 2000). <u>Dinâmica: Trilha do PPP.</u></p>
	22/07	<p align="center"><u>CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</u></p> <p>Plenárias: Marco Situacional, Marco Doutrinal, Marco Operativo, Programação (metas), Atividades Permanentes e Filosofia. Reflexão com dinâmica: Varal do PPP.</p>

	04/11	<p><u>Lendo, refletindo e criando!</u></p> <p>A partir das crônicas sobre educação, de Rubem Alves, vamos trabalhar 6 textos do livro: O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender!</p> <p>Em pequenos grupos, ler, refletir e criar um texto reflexivo e provocador... ousar da criatividade e das cores... pensar em nossos alunos e o que estamos fazendo por eles... que marcas estamos deixando...</p> <p>Apresentar ao grande grupo e formar uma cartilha com as nossas reflexões.</p> <p><u>Concluindo o trabalho...</u></p> <p>Leitura do texto: “Professores marcantes”, de Kátia Canton. Revista Carta ao Professor, out/2010.</p>
2011	07/04	<p>Dinâmica de grupo para discutir os textos previamente lidos pelo grupo de professores, problematizando questões sobre aprendizagem, postura dos profissionais da educação, metodologia de trabalho e avaliação. Textos:</p> <p>CHALITA, Gabriel. <u>Nadando contra a correnteza</u>. Primeira Hora, 17 dez/2010</p> <p>MENEZES, Luis Carlos de. <u>Sobre saberes, sabores e valores</u>. Nova Escola, out/2009.</p> <p>PRADO, Rose Marinho. <u>Aprovar ou Ensinar? Zero Hora</u>, 20 fev/2011</p> <p>AQUINO, Ruth de. <u>A mente de nossos filhos</u>. Época, 20 dez/2010</p>
	28/04	<p><u>Concluindo as reflexões do último encontro...</u></p> <p>Confecção de cartazes conforme os textos debatidos</p> <p>Discussão das ideias apresentadas nos cartazes</p> <p>Vídeo da campanha publicitária “Todos pela Educação”</p> <p>Frases-surpresa de incentivo aos professores</p>
	18/07	<p>Mensagem</p> <p><i>Avaliação da Escola à vista de todos, análise das médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que fazer para melhorar este índice?</i></p> <p>Planejamento da Volta às Aulas.</p> <p>Detalhes da Noite Cultural (19/08).</p>
2012	15/03	<p>Estourando o balão e refletindo! Seis balões com questões sobre o conhecimento e o sentido de estudar serão lançadas para refletir e responder no grande grupo.</p> <p>Leitura e debate do texto “Qual é o sentido de estudar?”, de Cláudia Santarosa, Mundo Jovem, Fev/2012.</p> <p>Apresentação da caixa “O que vai ser estudado durante o ano?”: nesta caixa cada professor deverá colocar questões sobre sua área de conhecimento para instigar os alunos a buscarem o conhecimento no decorrer do ano. Esta caixa ficará na sala dos professores até 23/03 e depois as questões serão expostas aos alunos nos diferentes espaços da escola.</p> <p>Projeto 2012 – organização do projeto em dois grupos: anos finais e anos iniciais. Para finalizar, com todos reunidos novamente, exposição das ideias propostas por cada turno e fechamento do projeto.</p>
	15/05	<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Mensagem em vídeo (youtube.com): “Avaliação de desempenho escolar”</p> <p>Dinâmica do envelope com 8 cartões coloridos para trabalhar: Conceito; ideias norteadoras pessoais, de autores, LDB e do grupo; questões para reflexão; representações; instrumentos de avaliação; avaliando a avaliação.</p> <p>Frase de Paulo Freire!!!</p> <p>Em grupos separados (Anos Iniciais e Anos Finais), revisar o regimento atual, refletir e debater, apresentar alterações do MEC, refletir a avaliação realizada e o seu registro.</p>
	02/08	<p>Para refletir...</p> <p>Vídeo “Pedagogia: cotidiano escolar” (You tube)</p> <p>A escola e as ações cotidianas dos alunos frente ao aprender.</p> <p>Relações e significações</p> <p>Qual a realidade da nossa escola?</p> <p>Vídeo “Toquinho – aquarela (original)” (You tube)</p> <p>O imaginário humano</p> <p>Relações estabelecidas e marcas deixadas</p> <p>Para conversar e orientar...</p> <p>Reunião com pais de alunos que não estão apresentando um bom rendimento escolar.</p>

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE CONHECIMENTO DA PESQUISA POR PARTE DA REDE DE
ENSINO ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO



MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO
Estado do Rio Grande do Sul
Av. Guilherme Winter, 65- Bom Princípio-RS
Fone: 51- 3634-1122 gabinete@bomprincípio.rs.gov.br

Porto Alegre, 31 de outubro de 2011.

À
Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado “**Reunião Pedagógica: a formação continuada dentro do espaço escolar**”, proposto por *Grasiela Zimmer Vogt*, sob a orientação da *Profª Dra. Marília Costa Morosini*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

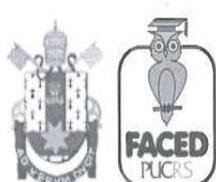
O referido projeto será realizado com professoras que atuam no Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Bom Princípio, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta da aprovação da Comissão Científica ou do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,


Cláudia Raquel Müller München
Secretária Municipal de Educação
Bom Princípio - RS

**CLÁUDIA RAQUEL
MÜLLER MÜNCHEN
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO**

ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO
CIENTÍFICA



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 21 de novembro de 2011.

À
Comissão Científica/ PUCRS

Prezados Senhores

Ao saudá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Mestrado, intitulado **“Reunião Pedagógica: a formação continuada dentro do espaço escolar”**, sob orientação da Prof^a. Dra. Marília Costa Morosini.

Informamos que este estudo será realizado em escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Bom Princípio/RS, com o conhecimento da Secretária Municipal de Educação, Sra. Cláudia Raquel Müller München.

No aguardo do parecer do referido projeto, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Grasiela Zimmer Vogt
Mestranda em Educação - PUCRS

ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO CIENTÍFICA**

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 37 /2011

Título do Projeto:

“Reunião pedagógica: a formação continuada dentro do espaço escolar”

Pesquisadoras:

Grasiela Zimmer Vogt (orientanda)
Marília Costa Morosini (orientadora)

O projeto de pesquisa de doutorado atende aos requisitos exigidos para uma pesquisa, tendo suficientes e adequadas especificações teórico-metodológicas.

Trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida através de análise documental e de aplicação de questionário com perguntas abertas sobre a temática, cuja viabilidade já está autorizada pela Sra. Secretária de Educação de Bom Princípio, conforme documento anexado. Está também, em anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento adotado para apoiar a entrevista já foi submetido a um estudo piloto e, por não apresentar questionamentos invasivos, não consideramos necessário encaminhar ao Comitê de Ética da Universidade, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores.

O projeto em questão está **aprovado** pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Aprovado, em 24/11/2011.



Profa. Nadja Hermann
Comissão Científica da FACED