

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

**Marco Antonio Gaioso de Queiroz**

**As reuniões pedagógicas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em  
Frutal-MG: um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço**

Juiz de Fora

2020

**Marco Antonio Gaioso de Queiroz**

**As reuniões pedagógicas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em  
Frutal-MG: um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia da Costa Guimarães Santana

Juiz de Fora

2020

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

Queiroz, Marco Antonio Gaioso de.  
As reuniões pedagógicas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em Frutal-MG : um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço / Marco Antonio Gaioso de Queiroz. -- 2020.  
139 f. : il.

Orientadora: Cláudia da Costa Guimarães Santana  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Reuniões pedagógicas. 2. Formação continuada em serviço. 3. Planejamento coletivo. I. Santana, Cláudia da Costa Guimarães, orient. II. Título.

**Marco Antonio Gaioso De Queiroz**

**As reuniões pedagógicas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves em Frutal – MG: um estudo sobre como possibilitar a formação continuada em serviço**

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

Aprovada em 23 de novembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Claudia da Costa Guimarães Santana- Orientador(a)  
Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro



\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Paulo Renato Flores Durán  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio

Dedico aos meus pais, minhas melhores e maiores referências; ao meu filho, meu maior presente; as minhas irmãs, das quais tenho muito orgulho, e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

Sempre disse que gratidão é uma das maiores virtudes humanas. Ser grato às pessoas é reconhecer que não somos seres solitários e isolados, e que necessitamos das pessoas para conseguir superar as intempéries e os obstáculos que a vida nos impõe. A gratidão faz parte da árdua missão de amar, uma vez que esse sentimento nos desafia a aceitar as diferenças daqueles que cotidianamente convivem conosco. Sou grato por tudo o que acontece em minha vida. Agradeço às pessoas que passam por ela e os desafios impostos, enquanto pai, filho, irmão, amigo e profissional. Durante este período de mestrado, foram vários combates vencidos e muitos ainda por vencer.

Agradeço a Deus por me conceder vigor para enfrentar com saúde todos os obstáculos diários. Foram dois anos de muito esforço e dedicação, mas um período de muito aprendizado. E para que eu conseguisse chegar até aqui, algumas pessoas foram fundamentais. Sou grato à minha família, que sempre é imprescindível em tudo o que me proponho a realizar. Aos meus pais, minhas maiores e melhores referências, minha gratidão eterna por poder contar sempre com o apoio de vocês e por entenderem minhas ausências. Ao meu filho, presente de Deus, agradeço por me ensinar todos os dias a ser mais paciente e a superar meus impulsos. Às minhas irmãs, que sempre me incentivam a prosseguir na árdua caminhada educacional e compartilham a responsabilidade de cuidar de nossos pais. São duas mulheres admiráveis e corajosas. À minha família, gratidão e amor eterno!

Entre as pessoas imprescindíveis nestes dois difíceis anos de minha vida, não me daria o direito de deixar de mencionar duas personagens. Minha irmã de coração, comadre e vice-diretora de nossa escola, Gislene, que não mediu esforços para a realização deste sonho e sempre demonstrou que o sonho era dela também. Agradeço todos os dias a Deus pela sua vida e por nos colocar um no caminho do outro. Amo você! Ao meu companheiro diário, Douglas, que há quatro anos aceita minhas instabilidades emocionais e que, em especial, nesse período de grande turbulência, pôde entender e aceitar minhas ausências, afinal, conciliar os encargos de ser pai, filho, irmão, namorado, amigo, professor e diretor escolar com o mestrado não foi das tarefas mais fáceis.

Foram várias pessoas que conheci durante o curso. Agradeço a todos os colegas de mestrado que direta ou indiretamente colaboraram no percurso deste trajeto e, em especial, a uma fluminense de Macaé, que abrandou as dificuldades enfrentadas durante esta caminhada. Cassandra, conforme já mencionei a você, conhecê-la foi um dos maiores presentes que tive neste curso. Nossas brincadeiras e risadas foram fundamentais neste período de distanciamento de nossos familiares. Nossa parceria, com certeza, contribuiu muito para a concretização deste sonho. Espero que nossa amizade perdure para sempre!

Enfim, agradeço aos meus colegas professores e aos demais servidores de nossa escola pela importante contribuição ao presente estudo. Sou grato por tê-los como profissionais nesse ambiente que apresenta tantas dificuldades e que a cada dia são superados pelo brilhantismo do trabalho desenvolvido por cada um de vocês. O presente trabalho foi finalizado em um período de grandes desafios para a sociedade contemporânea. A COVID-19 impôs novos comportamentos a todos nós e na educação não foi diferente. Neste momento, a educação pública brasileira demonstrou, junto aos seus docentes, um preparo admirado por grandes potências no mundo. Aos nossos heróis sem capa, meus mais sinceros agradecimentos.

Os sonhos não acabam enquanto houver vida. Peço a Deus que continue abençoando a todos que participaram deste importante momento e que ilumine minha caminhada na realização dos próximos projetos pessoais e profissionais. Todo esforço e dedicação valeram a pena, uma vez que o aprendizado não só me fez um profissional mais qualificado mas, principalmente, contribuiu para me tornar um ser humano mais consciente da importância de todos os que passam por nossas vidas.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.” (FREIRE, 1987, p. 78).



## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão investiga como são realizadas e utilizadas as reuniões de Módulo II pela Escola Estadual Presidente Tancredo Neves como espaços de planejamento e formação continuada em serviço, uma vez que essa se coloca como fundamental para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios encontrados pela escola na realização das reuniões de Módulo II como espaço de formação continuada em serviço. Para isso, foi feita uma contextualização dos marcos legais, sejam eles federais e estaduais, que regulamentaram e implementaram a obrigatoriedade das reuniões pedagógicas nas escolas e sua utilização como espaços de formação continuada em serviço nas escolas públicas do país. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram realizadas pesquisas bibliográficas, documental, e realização de entrevistas com seis professores, um supervisor e a vice-diretora representando a gestão da escola. Os principais autores que sustentam o referencial teórico são: Lück (2009), Larchert (2010) e Pinheiro e Salerno (2016), quando se apresenta o tema planejamento. Veiga (1995), Lück (1996), Libâneo (2001), Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006), Souza (2009), Burgos (2014) e Paro (2017), quando se refere à gestão escolar. Nóvoa (1991, 2017), Imbernón (2010), Santos (2010) e Gatti (2011, 2013, 2017), ao tratar-se de formação continuada em serviço, e Pimenta (1993), Ferreira (2006) e Cordeiro, Souza e Rocha (2009), no desenvolvimento da temática trabalho em equipe e colaborativo nas escolas. Os resultados obtidos na pesquisa revelam dificuldades na organização, realização e utilização das reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço, demonstrando, assim, que não foi dada a devida importância ao tema pela gestão escolar no período analisado. A partir desses resultados, a pesquisa possibilitou a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), seguindo como modelo o 5W2H, no qual são realizadas cinco propostas de ações a serem desenvolvidas com o intuito de colaborar com a instituição estudada, destacando-se a participação efetiva dos profissionais da escola na elaboração das ações, sendo que a maioria delas apresentarão resultados se forem realizadas concomitantemente. Dentre essas ações, destaca-se a utilização de aplicativos de conversas para o

repassa de informações do cotidiano escolar, sendo essas advindas da Secretaria de Estado de Educação (SEE) ou da própria escola. Assim, o tempo das reuniões pedagógicas será otimizado e poderá ser utilizado na formação continuada dos docentes. Destacam-se também a proposição de parcerias externas para a realização da formação dos professores e a proposta de autoformação desses profissionais, utilizando, assim, a própria experiência do docente como contribuição na formação dos colegas.

**Palavras-chave:** Reuniões pedagógicas. Formação continuada em serviço. Planejamento coletivo.

## **ABSTRACT**

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case investigates how the Module II meetings are conducted and used by the Presidente Tancredo Neves State School as spaces of planning and continuing education in service since this is essential to the quality of the teaching-learning process. The general objective of the study is to analyze the main challenges faced by the school in holding Module II meetings as a space of continuing education in service. Therefore, it was made a contextualization of the legal frameworks, the federal and state ones, which regulated and implemented the obligation of pedagogical meetings in schools and their use as spaces of continuing education in service in public schools of the country. In this qualitative research, bibliographical and documentary research was carried out. Besides that, interviews were conducted with six teachers, a supervisor, and the vice-principal representing the school management. The main authors that support our theoretical framework are Lück (2009), Larchert (2010), and Pinheiro and Salerno (2016), when the theme of planning is presented. Veiga (1995), Lück (1996), Libâneo (2001), Medeiros, Fortuna and Barbosa (2006), Souza (2009), Burgos (2014) and Paro (2017), when referring to school management. Nóvoa (1991, 2017), Imbernón (2010), Santos (2010) and Gatti (2011, 2013, 2017), when dealing with continuing education in service, and Pimenta (1993), Ferreira (2006) and Cordeiro, Souza and Rocha (2009), in the development of the theme teamwork and collaboration in schools. The results obtained in the research reveal difficulties in organizing, conducting, and using the Module II meetings as spaces of continuing education in service, demonstrating that it was not given due importance to the theme by the school management in the analyzed period. Based on these results, the research enabled the elaboration of an Educational Action Plan (PAE), following the 5W2H model, in which five action proposals are performed to collaborate with the studied institution, standing out the effective participation of school professionals in the elaboration of the actions. And most of them will present results if they are accomplished concomitantly. Among these actions, we highlight the use of conversation applications for the information transfer of daily school life, this coming from the State Department of Education (SEE) or the school itself. Thus, the time of

the pedagogical meetings will be optimized and can be used in the continuing training of teachers. Also noteworthy is the proposition of an external partnership for the execution of teacher training and the proposal for the self-training of these professionals, using the teacher's own experience as a contribution to the training of colleagues.

**Keywords:** Pedagogical meetings. Continuous education in service. Collective planning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1	- Estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais .....	36
Organograma 2	- Estrutura da Subsecretaria de Administração da SEE/MG	37
Organograma 3	- Estrutura da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG .....	39
Organograma 4	- Estrutura da Subsecretaria de Articulação Educacional da SEE/MG .....	41
Mapa 1	- Distribuição das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) no estado de Minas Gerais .....	42
Organograma 5	- Estrutura da SRE de Uberaba .....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Relação entre as finalidades do PNE (2014-2024) e as metas com mesma proposta .....	31
Quadro 2	- Relação de municípios sob a jurisdição da SRE de Uberaba	45
Quadro 3	- Quadro de professores da EE Presidente Tancredo Neves em 2019 .....	49
Quadro 4	- Habilitações dos docentes entrevistados .....	87
Quadro 5	- Ação 1: Reorganização das atribuições da Especialista em Educação Básica .....	109
Quadro 6	- Ação 2: Utilização de aplicativos de conversa para repasse de recados e orientações técnico-administrativas .....	111
Quadro 7	- Proposta de questionário para um levantamento dos temas relevantes para a realização da formação continuada em serviço .....	113
Quadro 8	- Ação 3: Realização de um levantamento com a equipe pedagógica referente aos temas mais relevantes a formação continuada em serviço .....	114
Quadro 9	- Ação 4: Estabelecimento de parcerias com outras instituições para a realização das reuniões de formações .....	116
Quadro 10	- Ação 5: Realização de reuniões utilizando os docentes como protagonistas da sua autoformação .....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Quantitativo de turmas da EE Presidente Tancredo Neves no segundo semestre de 2019 .....	46
Tabela 2	-	Relação de assuntos abordados nas reuniões no triênio 2016-2018 .....	51

## LISTA DE SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALMG	Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais
ASB	Auxiliar de Serviço de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DED	Diário Eletrônico Digital
DIMT	Diversidade e Inclusão no Mundo do Trabalho
Divae	Divisão de Atendimento Escolar
Divep	Divisão de Ações Pedagógicas
EB	Educação Básica
EC	Estudo de Caso
EE	Escola Estadual
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GF	Grupo Focal
Ibilce	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MG	Minas Gerais
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde



PAE	Plano de Ação Educacional
PEB	Professor de Educação Básica
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGP	Programa de Pós Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática
QESE	Quota Estadual de Salário Educação
RDA	Recursos Diretamente Arrecadados
Reanp	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SGA	Sistema de Gestão Acadêmica
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesp	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>AS REUNIÕES DE MÓDULO II EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO .....</b>	<b>21</b>
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL SOBRE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE .....	23
2.2	AS LEIS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS QUE DISPÕEM SOBRE AS REUNIÕES DE MÓDULO II COMO PARTE DA CARGA HORÁRIA DOS DOCENTES .....	31
2.3	A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	34
2.4	A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA ....	41
2.5	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	45
<b>2.5.1</b>	<b>As reuniões de Módulo II realizadas na Escola Estadual Presidente Tancredo Neves .....</b>	<b>51</b>
2.5.1.1	<i>Formação e planejamentos .....</i>	53
2.5.1.2	<i>Orientações técnico-administrativas, pedagógicas e reuniões de pais</i>	56
2.5.1.3	<i>Conselhos de Classe .....</i>	58
<b>3</b>	<b>OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA ESCOLA PESQUISADA NA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DE MÓDULO II NO INTUITO DE TORNÁ-LAS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO COLETIVO .....</b>	<b>60</b>
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO .....	60
<b>3.1.1</b>	<b>A gestão escolar: planejamento, estratégias, gestão burocrática e gestão democrática .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Formação continuada em serviço .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Trabalho em equipe e trabalho colaborativo nas escolas .....</b>	<b>78</b>
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA .....	82
3.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DE MÓDULO II NA EE PRESIDENTE TANCREDO NEVES .....	87

3.3.1	<b>Gestão escolar e seus elementos de análise para repensar as reuniões pedagógicas .....</b>	<b>89</b>
3.3.2	<b>Formação continuada em serviço na EE Presidente Tancredo Neves .....</b>	<b>98</b>
4	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>106</b>
4.1	<b>AÇÃO 1: REORGANIZAR AS ATRIBUIÇÕES DA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>107</b>
4.2	<b>AÇÃO 2: UTILIZAR APLICATIVOS DE CONVERSAS PARA REPASSE DE RECADOS E ORIENTAÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS .....</b>	<b>110</b>
4.3	<b>AÇÃO 3: REALIZAR UM LEVANTAMENTO COM A EQUIPE PEDAGÓGICA REFERENTE AOS TEMAS MAIS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO .....</b>	<b>112</b>
4.4	<b>AÇÃO 4: ESTABELECE PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>114</b>
4.5	<b>AÇÃO 5: REALIZAR REUNIÕES UTILIZANDO OS DOCENTES COMO PROTAGONISTAS DA SUA AUTOFORMAÇÃO .....</b>	<b>117</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com a equipe gestora da EE Presidente Tancredo Neves (vice-diretora e supervisora) .....</b>	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores da EE Presidente Tancredo Neves (professores) .....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXO A – Calendário Escolar 2018 EE Presidente Tancredo Neves .....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO B – Ata de reunião pedagógica de 26 de novembro de 2018 .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXO C – Ata de reunião pedagógica de 10 de dezembro de 2018 .....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO D – Ata de reunião pedagógica de 20 de maio de 2019 ....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores é necessária e importante para o trabalho que é realizado na escola. Nesse sentido, o tempo reservado para as reuniões de Módulo II pode ser um espaço importante para a formação continuada em serviço, a qual é regulamentada por lei, que prevê a utilização de tempo para essa formação dentro da própria jornada de trabalho dos docentes. Entre as legislações que garantem essa carga horária, podemos citar a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação –, a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e a Lei Federal nº 11.738/2008 – Lei do Piso Salarial Nacional (BRASIL, 1996, 2008; MINAS GERAIS, 2004).

A formação continuada dos docentes vai além de uma obrigação legal, ela é necessária e importante para o trabalho que é realizado na escola que, como espaço do saber, deve estimular a produção de conhecimento, acompanhando as transformações da sociedade. Nesse contexto, a prática docente enfrenta vários desafios que mudam de acordo com o ambiente escolar, dependendo de sua realidade. Assim, a formação no espaço escolar pode oportunizar a discussão desses problemas e capacitar os professores de modo específico, tratando as singularidades daquele ambiente, devendo ocorrer, portanto, na própria escola, de maneira que o conhecimento seja produzido pela equipe. Posto isso, identificar as dificuldades de se fazer da escola esse espaço de formação continuada é uma forma de enfrentar os desafios e fazer com que a formação aconteça de maneira mais efetiva, culminando na oferta de uma educação de qualidade.

A escola, como espaço do saber, deve estimular a produção de conhecimento, acompanhando as mudanças sociais. Desse modo, em cumprimento a essas legislações, semanalmente, são realizadas reuniões pedagógicas coletivas que deveriam ser destinadas também à formação dos docentes, como contribuição para que a escola se torne um ambiente de aprendizagem não só para os alunos, mas também para os professores. Contudo, a gestão e a supervisão pedagógica da escola, responsáveis por conduzi-los, encontram desafios em transformar esses espaços em ambientes construtivos.

Um dos princípios da capacitação profissional do magistério é o reconhecimento das instituições da educação básica como espaços também de formação profissional, visto que a formação continuada envolve as dimensões

coletivas, organizacionais e profissionais da área. Dessa forma, para se alcançar uma educação de qualidade é necessário um aperfeiçoamento constante do profissional docente nos aspectos técnicos, pedagógicos, éticos e políticos (BRASIL, 2015).

A formação continuada em serviço é uma das principais preocupações da atual gestão da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, uma vez que a qualidade da educação está diretamente ligada a esse requisito. Portanto, o intuito deste trabalho é responder a seguinte questão: como a EE Presidente Tancredo Neves organiza a realização das reuniões de Módulo II e utiliza esse espaço de formação continuada e planejamento coletivo para os professores?

Como objetivos deste estudo, destacamos os seguintes: (i) Descrever a maneira como são organizadas e realizadas as reuniões de Módulo II na escola; (ii) Conhecer os aspectos da realidade docente, os desafios enfrentados e as suas expectativas quanto à formação continuada em serviço; (iii) Analisar os principais desafios encontrados pela escola na realização das reuniões de Módulo II como espaço de formação; e (iv) Propor o aprimoramento na realização do Módulo II como espaço de formação continuada em serviço e planejamento coletivo para os professores.

Com o intuito de entender melhor a maneira com que a EE Presidente Tancredo Neves realiza as reuniões de Módulo II, o presente trabalho, em seu segundo capítulo, apresenta “os marcos normativos” que implementaram e regulamentam as reuniões de Módulo II, incluindo as leis estaduais que dispõe sobre as reuniões de Módulo II como carga horária dos docentes. Ainda nesse capítulo, apresenta-se a estrutura da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE-Uberaba). Para que se tenha mais clareza do caso de gestão apresentado, fez-se uma caracterização minuciosa da escola que é objeto da pesquisa e discorreu-se sobre o modo como são organizadas as reuniões de Módulo II.

No terceiro capítulo, são apontados “os caminhos utilizados pela escola na organização e realização das reuniões de Módulo II como espaços de formação e planejamento coletivo”. O capítulo apresenta o referencial teórico utilizado para embasar o presente trabalho no que concerne à “gestão escolar nas áreas de planejamento, estratégias e gestão democrática”, “formação continuada em serviço” e “trabalho em equipe”. Apresentam-se também nesse capítulo a metodologia utilizada na pesquisa e os resultados obtidos com os questionamentos direcionados

aos docentes da escola. Além disso, são apresentadas as entrevistas realizadas com professores, supervisor e gestor, nas quais são expostas as visões dos docentes quanto à organização e à realização das reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço. Os questionamentos foram também direcionados quanto à função das reuniões de Módulo II de acordo com as legislações que as normatizam e quanto às atividades desenvolvidas nesses encontros semanais – como elas são conduzidas pela gestão da escola, o que eles entendem por formação continuada e como elas podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional dos docentes. Por fim, o autor solicitou sugestões dos docentes à gestão escolar para que as reuniões de Módulo II sejam organizadas como espaços de formação continuada em serviço.

O quarto capítulo traz o Plano de Ação Educacional (PAE). Esse plano apresenta novas possibilidades à gestão escolar em fazer das reuniões de Módulo II espaços de formação continuada em serviço. É importante ressaltar que são indicações feitas pelos docentes e são todas exequíveis, uma vez que estão de acordo com o contexto da escola pesquisada. Também vale salientar que elaborar planos a partir de sugestões dos docentes é uma medida imprescindível, visto que eles conhecem o dia a dia da sala de aula. Sendo assim, terão a possibilidade de reflexão quanto à importância da escola como espaço de formação continuada em serviço, destacando não somente a sua participação no processo, mas a preocupação em conhecer minuciosamente a rotina escolar no intuito de apresentar temas relevantes para essas formações.

## **2 AS REUNIÕES DE MÓDULO II EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

A EE Presidente Tancredo Neves, localizada no distrito de Aparecida de Minas, município de Frutal, é uma escola rural e a única escola da localidade que oferece os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. De acordo com o seu quadro de pessoal, comporta 34 servidores, entre docentes, especialistas, secretários e os responsáveis pelos serviços gerais, atendendo a aproximadamente 240 alunos em 3 turnos. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), durante sua história, a escola passou por várias denominações: Escola Municipal Aparecida de Minas, Escola Municipal Sergio Pacheco, Escola Estadual Presidente Tancredo Neves e Escola Municipal Antônio Aparecido de Queiroz. Posteriormente, no início dos anos 2000, passou por um novo processo de estadualização, em que inicialmente se tornou uma extensão da EE Mastro Josino de Oliveira (2001-2003) e no ano seguinte, em 2004, foi rebatizada de EE Presidente Tancredo Neves.

A atual gestão, iniciada em 2016, é exercida por mim, professor Marco Antonio Gaioso de Queiroz, e pela vice-diretora, Gislene Maria dos Santos. Como formação, sou graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Triângulo de Uberlândia, possuo especialização em Direito e Gestão Ambiental pela Universidade Estadual de Minas Gerais e, atualmente, sou mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Há 17 anos, leciono na rede estadual de ensino, sendo quase todo esse tempo na EE Presidente Tancredo Neves, importando destacar que, além do cargo de professor de Geografia na rede estadual de ensino de Minas Gerais, estou afastado de um cargo de professor de Geografia da rede municipal de Frutal.

A escolha do tema do presente trabalho ocorreu por ser algo que me trazia certo incômodo nas escolas estaduais nas quais trabalhei. Outrossim, durante os quase 5 anos de gestão, ainda não consegui, como gestor, fazer das reuniões de Módulo II um espaço de formação continuada em serviço para os professores e isso é motivo de preocupação, uma vez que acredito que esses encontros são os únicos momentos em que toda a equipe da unidade escolar consegue se reunir em sua totalidade. Portanto, esse momento é indispensável para a formação continuada desses profissionais da educação.

A escola, como espaço do saber, deve estimular a produção de conhecimento, acompanhando as mudanças sociais. Desse modo, em cumprimento às legislações, semanalmente, são realizadas reuniões pedagógicas coletivas que são reservadas para a formação em serviço, planejamentos, orientações técnico-administrativas, pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais, escolha dos livros didáticos e outras atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Apesar de serem estabelecidas por lei, as reuniões coletivas nem sempre são utilizadas efetivamente como espaços de formação continuada em serviço.

Entre as legislações estaduais e federais que estabelecem e regulamentam as reuniões de Módulo II, podem-se elencar: Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977; Lei nº 15.293/2004, de 2 de julho de 2004; Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012; Ofício nº 1.801, de 6 e junho de 2013; Decreto Estadual nº 46.125/2013; e Ofício Circular nº 2.663, de 13 de setembro de 2016. Todas as legislações supracitadas serão comentadas nas próximas seções.

Neste capítulo, serão interpeladas, de maneira minuciosa, temáticas pertinentes ao caso de gestão estudado na presente pesquisa, sendo necessário explicitar e contextualizar as legislações nacionais que regulamentaram e garantiram aos docentes esse momento privilegiado para a formação continuada em serviço. Durante o caminho, será descrita a maneira como são organizadas e realizadas as reuniões de Módulo II na escola e buscaremos conhecer a realidade docente, os desafios enfrentados e as suas expectativas quanto à formação continuada em serviço na EE Presidente Tancredo Neves.

Além disso, serão esclarecidos as leis, as resoluções e os ofícios estaduais que dispõem sobre as reuniões de Módulo II como carga horária dos docentes. Para compreender melhor a escola no cenário educacional de Minas Gerais, será demonstrada a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a importância das Superintendências Regionais Ensino, em especial a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE-Uberaba), na implementação das políticas públicas educacionais que refletem diretamente no ambiente escolar.

Há que se ressaltar que cada escola vivencia realidades distintas devido à grande extensão e à diversidade do território mineiro, não sendo diferente com a EE Presidente Tancredo Neves. Por isso, faz-se necessário caracterizar minimamente o espaço onde a escola está inserida, apresentando suas realidades e peculiaridades



durante o caminho percorrido até os dias de hoje. Para finalizar e facilitar a compreensão do leitor, será apresentada também como são conduzidas as reuniões de Módulo II pelas equipes gestora e pedagógica.

## 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL SOBRE AS ATIVIDADES EXTRACLASSE

A formação continuada em serviço é necessária em todas as áreas profissionais. Na educação, área que auxilia o ser humano em sua formação social e cultural, a formação em serviço torna-se imprescindível, visto que oferece oportunidade aos profissionais da educação de aprender a lidar com os desafios do cotidiano escolar, uma vez que esse ambiente é o espaço que apresenta de maneira concreta as transformações da sociedade. Portanto, a formação continuada em serviço abre a possibilidade de discutir os obstáculos apresentados pelo ambiente educacional e as formas necessárias para enfrentá-los, facilitando sua solução. Esse momento de formação é direito de todos os profissionais da educação.

Após um período conturbado da política brasileira, a ditadura militar, é promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/88), considerada a “Constituição Cidadã”, pois marcou o processo de redemocratização do país e passou a garantir direitos que antes não eram concedidos à população. Nesse contexto pós-ditadura, a nova Constituição Federal ampliou claramente os direitos fundamentais individuais, coletivos e sociais, sendo uma das principais características do Estado Democrático de Direito no qual o Brasil se transformara. Em seu art. 205, a CF/88 considera: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, recurso on-line).

Segundo o seu art. 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade;  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, recurso on-line).

Com a garantia da educação apresentada pela Constituição Federal de 1988, a demanda por profissionais da educação aumentou de maneira considerável. Com isso, fez-se necessária a abertura de cursos para a formação inicial com o intuito de atender a essa necessidade de docentes devido ao crescimento considerável de matrículas na educação pública do país. Sendo assim, com a massificação do acesso ao ensino, a escola pública passa a atender a todas as camadas da sociedade, sem distinção. Com efeito, o ambiente escolar passou por uma transformação sem precedentes, uma vez que se tornou um espaço de convivência das diferentes classes sociais. Nesse contexto, vários desafios surgiram e passaram a fazer parte do cotidiano das unidades escolares, culminando na ampliação da função da escola que, além de possuir o dever de ensinar, passou também a assistir socialmente os alunos.

Portanto, os profissionais da educação passaram a acumular funções que antes eram desconhecidas, de maneira que a escola pública, nos dias de hoje, deve estar atenta a detalhes importantes na rotina de seus alunos, incluindo a alimentação, o dia a dia com a família e o rendimento escolar dos discentes. A partir desses e de outros desafios no cotidiano escolar, a necessidade de uma formação contínua faz-se ainda mais necessária, mas que seja direcionada à realidade vivenciada pelos docentes.

A esse respeito, Gatti (2017) esclarece que:

pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais. Considerando isso, propomos inicialmente visitar o cenário que se nos apresenta hoje em nossa sociedade, onde essa formação e o trabalho dos professores se insere. (GATTI, 2017, p. 722).

Posto isso, a formação continuada dos professores é necessária e importante para o trabalho que é realizado na escola, mas deve ser feita de maneira organizada e direcionada às peculiaridades de cada ambiente escolar. Essa preocupação é

demonstrada através da elaboração de normas que estabelecem e direcionam momentos específicos para a formação continuada em serviço.

Nesse sentido, há legislações que regulamentam um tempo reservado para essa formação dentro da própria jornada de trabalho dos docentes. Entre as legislações que garantem essa carga horária, podemos citar a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) –, e a Lei Federal nº 11.738/2008 – Lei do Piso Salarial Nacional (BRASIL, 1996, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 garante que “seja reservado um período dentro da carga horária de trabalho docente para estudos, planejamentos e avaliação” (BRASIL, 1996, recurso on-line), conforme se observa no excerto seguinte:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;**
- VI – Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, recurso on-line, grifo nosso).

Conforme se pode observar, a Lei nº 9.394/1996 assegura aos docentes um período reservado ao planejamento e à avaliação já incluído na carga horária de trabalho, portanto o ambiente escolar deve se colocar como espaço de formação docente, visto que a educação de qualidade é um direito. Nesse sentido, para que esse direito efetive-se, faz-se necessário estimular a formação do docente, quesito intrínseco a um ensino de qualidade.

De acordo com o art. 62 da LDB/96, alterado pela Lei nº 13.415/2017, a formação necessária para atuação na educação básica é a licenciatura plena, sendo que a formação mínima para atuar na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino

fundamental é a de normal nível médio, cursos que podem ser oferecidos por escolas de ensino regular (BRASIL, 1996, 2017).

Outras mudanças ocorreram na LBD/96, como o acréscimo de parágrafos através da Lei nº 12. 056/2009:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

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

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2009a, recurso on-line).

Pode-se afirmar, portanto, que poderão ser utilizadas tecnologias de educação a distância na formação continuada e na capacitação dos profissionais da educação. Já no que tange à formação inicial desses profissionais, deve-se preferencialmente optar pelo ensino presencial, podendo-se utilizar ferramentas de educação a distância como subsídio.

A LBD/96 também foi alterada pela Lei nº 12.796/2013, que inseriu no art. 62 daquela:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de

educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013, recurso on-line).

Salienta-se que serão adotados dispositivos que facilitem o acesso e a permanência de candidatos que queiram atuar na educação básica e que haverá incentivos por parte dos entes da federação, responsáveis legais pela oferta e manutenção da educação pública, na formação de profissionais para o magistério. A legislação garante, como medida de incentivo à docência, o estabelecimento de uma nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como pré-requisito para candidatos que queiram se enveredar para a carreira docente. A referida lei garante também a formação continuada para os profissionais da educação, no local de trabalho ou em instituições de educação básica ou superior.

Ainda nesse contexto, em Minas Gerais, temos a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011). Ela constitui parte da estrutura da Secretaria de Estado de Educação e, conforme o *site* da Escola de Formação,

[...] tem o intuito de coordenar os processos de formação a nível macro, oferecendo apoio logístico, operacional, físico e/ou virtual para a realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética. (MINAS GERAIS, 2020, recurso on-line).

A Escola de Formação dispõe de estrutura física para ofertar formações em caráter presencial, mas utiliza-se de plataformas virtuais para oferecer processos de formação continuada nas modalidades semipresencial e a distância. Sendo assim, a instituição fomenta a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para promover a capacitação e o aperfeiçoamento dos profissionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Atualmente, entre os cursos oferecidos, encontramos: Formação de Gestores Escolares; Currículo Referência de Minas Gerais; Desenvolvimento de Competências e Habilidades na Sala de Aula: Matemática; Desenvolvimento de Competências e Habilidades na Sala de Aula: Língua Portuguesa; e Gestão da Sala de Aula: Você Seguro em Classe. Ressalta-se que o curso Formação de Gestores Escolares passou a ser ofertado no segundo semestre

deste ano a todos os gestores (diretores e vice-diretores) das escolas estaduais de Minas Gerais e é obrigatória a sua participação.

Outra legislação importante que abrange “os novos planos de carreira e remuneração do magistério” foi a Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, expedida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) (BRASIL, 1997). Além disso, o art. 67 da LDB/96 inferiu um percentual menor de horas de atividades em relação ao que hoje se encontra estabelecido. Esse percentual justifica-se pela LDB/96 ser uma lei genérica, que estabelece apenas o período de hora-atividade, deixando para a lei específica determinar tal percentual.

O referido percentual prevê que

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. (BRASIL, 1997, p. 2).

Apesar de a LDB/96 definir a “carga” de trabalho reservada para estudos, planejamento e avaliação, foi somente em 2008, com a Lei Federal nº 11.738/2008 ou Lei do Piso Salarial Nacional, em seu art. 2º § 4º, de forma indireta, que se normatizou esse tempo, conforme o texto da lei: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, recurso on-line). Ou seja, é feita a referência ao limite máximo de 2/3 do tempo de trabalho com alunos e não ao tempo para as atividades pedagógicas complementares à docência. Sendo assim, a jornada de trabalho dos professores da educação básica das redes públicas passou a ser composta de 2/3 de horas para atividades de interação com os alunos e 1/3 de horas para atividades extraclasse de apoio ao trabalho da docência.

Nesse momento, é importante esclarecer que a Lei Federal nº 11.739/2008 garantiu alguns direitos aos profissionais do magistério que antes não existiam, cabendo aos entes federados, incluindo-se o estado de Minas Gerais, cumprir o previsto nesse ordenamento federal. Importa ressaltar que quando a Lei do Piso surgiu, oferecendo condições mínimas de trabalho e de remuneração aos

profissionais da educação básica, foi questionada junto ao Supremo Tribunal Federal como inconstitucional pelos governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará. Por conta disso, foi instaurada uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167, que atingiu os art. 2º, § 1º e 4º, 3º, II e III e 8º dessa Lei. Tais artigos tratavam especificamente da obrigatoriedade de os entes federados pagarem o piso nacional aos profissionais do magistério público da Educação Básica (EB) de suas redes e organizarem a composição da jornada de trabalho desses profissionais (BRASIL, 2011).

Os governadores dos estados mencionados anteriormente argumentaram que a Lei do Piso traria ônus para as unidades da federação e para os municípios, uma vez que reestruturaria a carga horária dos professores do país. De acordo com os mandatários, para cumprir a legislação, seria necessário contratar mais profissionais, acarretando mais gastos. Nesse contexto, o governo mineiro optou por não cumprir alguns dispositivos da Lei do Piso.

Essa legislação deu abertura aos entes federados em legislar, adequando suas normas à referida lei, conforme pode-se observar no artigo abaixo:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (CF). (BRASIL, 2008, recurso on-line).

Podemos elencar ainda entre as legislações que abarcam o tema referente à atividade extraclasse, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e contempla essa política sob o título: “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”. De acordo com o documento, a qualidade da educação no país será alcançada em um movimento paralelo de valorização do magistério. Segundo a referida lei, a valorização da carreira do magistério está diretamente ligada à qualidade de ensino e deve-se tomar como pontos importantes a: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; e formação continuada do docente (BRASIL, 2001).

Levando em consideração esses três pontos importantes, sobre os quais se assenta a valorização do magistério, essa lei abarca os seguintes requisitos:

[...] uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; \* um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; \* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; \* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação. (BRASIL, 2001, recurso on-line).

No contexto nacional, o PNE é utilizado como documento norteador para as políticas públicas a serem criadas e implementadas no país, em todos os níveis de governo. É nele que se apresentam princípios, diretrizes, metas e estratégias a serem seguidas pelos entes no enfrentamento dos problemas educacionais do país.

Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação teve respaldo em duas leis importantes: a Constituição Federal de 1988, que previu em seu art. 214 a sua elaboração, e a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro 2009, que mudou a condição do PNE, de uma disposição transitória da LDB/96, para uma exigência constitucional com periodicidade (BRASIL, 1988, 2009b, 2014a). A partir daí, o PNE passou de um plano plurianual para decenal, deixando de ser um plano de governo para se tornar um plano de Estado, trazendo, assim, mais segurança na continuidade das políticas públicas educacionais.

A seguir, o Quadro 1 apresenta as finalidades e as metas da política de ensino propostas no PNE (2014-2024), a serem atingidas ao longo do decênio pelos entes federados do país:



Quadro 1 - Relação entre as finalidades do PNE (2014-2024) e as metas com  
mesma proposta

<b>Compromissos propostos nas metas do PNE para o decênio (2014-2024)</b>	<b>Bloco de meta</b>
Metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade. Dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.	Meta 1, Meta 2, Meta 3, Meta 5, Meta 6, Meta 7, Meta 9, Meta 10 e Meta 11
Metas que se propõem à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.	Meta 4 e Meta 8
Metas de fomento ao ensino superior no país.	Meta 12, Meta 13 e Meta 14
Metas que objetivam a valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas.	Meta 15, Meta 16, Meta 17 e Meta 18
Metas que tratam, respectivamente, da gestão democrática da educação e do financiamento do PNE.	Meta 19 e Meta 20

Fonte: Adaptado de Brasil (2014b).

No que se refere à política de valorização do magistério, as metas 15, 16, 17 e 18 referem-se, respectivamente, à: (i) política de formação dos profissionais da educação; (ii) política de formação continuada a todos os profissionais da educação; (iii) política de equiparação salarial dos profissionais do magistério das redes públicas de EB com os demais profissionais com escolaridade equivalente; e (iv) política de criação, em todos os sistemas de ensino, de um plano de carreira dos profissionais de EB.

Após apresentadas as legislações nacionais que normatizaram as atividades extraclasse na carga horária dos docentes, a próxima seção apresentará as normas estaduais que, com base nas leis nacionais, regulamentaram o cumprimento das atividades extraclasse na carga horária dos servidores da rede estadual de ensino em Minas Gerais.

## 2.2 AS LEIS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS QUE DISPÕEM SOBRE AS REUNIÕES DE MÓDULO II COMO PARTE DA CARGA HORÁRIA DOS DOCENTES

No que concerne à carga horária dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, deve-se expor o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, a Lei Estadual nº 7.109, de 13 de outubro de 1977, que já

estabelecia, em seu art. 99, que ressalvadas as variações que na prática se impuserem, o regime básico de 24 horas semanais incluirá os módulos de trabalho a que se refere o artigo 13, na seguinte proporção:

I - para o professor regente das quatro primeiras séries do 1º grau, o módulo 1 constará de 18 (dezoito) horas de trabalho na turma, ficando as horas restantes para cumprimento das obrigações do módulo 2, incluído o recreio;

II - para o professor regente de atividade especializada, área de estudos ou disciplina, o módulo 1 incluirá 18 (dezoito) horas-aula, ficando as restantes horas de trabalho para cumprimento das obrigações do módulo 2, incluídos os intervalos de aula e recreio.

Parágrafo único - Para os efeitos do inciso II deste artigo, a hora-aula tem a duração de 50 (cinquenta) minutos. (MINAS GERAIS, 1977, recurso on-line).

Portanto, podemos observar que o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais já direcionava, na década de 1970, tanto para os anos iniciais como para os anos finais do ensino fundamental, 6 horas semanais para o cumprimento do Módulo II, incluídos os intervalos de aula e recreio. Isso demonstra, já na referida lei, a obrigatoriedade de se direcionar uma carga horária para reuniões pedagógicas.

Posteriormente, a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, estabeleceu, em seu art. 1º, que a carga horária semanal de trabalho correspondente ao cargo de Professor de Educação Básica (PEB), com jornada de 24 horas, compreende 16 horas semanais destinadas à docência e 8 horas semanais destinadas a atividades extraclasse. Essas 8 horas são distribuídas de forma que 4 horas semanais sejam em local de livre escolha do professor e as outras 4 horas, na própria escola ou em local definido pela direção escolar, sendo que destas, até 2 horas semanais deverão ser dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2004).

Já a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, que altera a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, em seu artigo 1º, parágrafo 5º, esclarece que as atividades extraclasse

compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores. (MINAS GERAIS, 2012, recurso on-line).

Posto isso, observa-se a preocupação por parte da Secretaria de Estado de Educação em normatizar o cumprimento das horas das atividades extraclasse. Nesse sentido, em 4 de janeiro de 2013, o governo estadual editou o Decreto nº 46.125 para regulamentar dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e da Lei 20.592, de 28 de dezembro de 2012, além de dar outras providências de deliberações pertinentes ao cargo de professor no estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013a).

Com o intuito de sanar as dúvidas relacionadas à Resolução nº 2.253/2013, que estabeleceu normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais, no ano de 2013, a SEE/MG expediu o Ofício nº 1.801, em 6 de junho, orientando sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da resolução mencionada. O ofício reafirma que, entre as atribuições do diretor escolar, está a de garantir o cumprimento efetivo dessas atividades e tenta esclarecer todas as dúvidas relacionadas à carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, apresentando com clareza as atividades a serem desenvolvidas durante as 2 horas dedicadas às reuniões, as quais deverão ser utilizadas para capacitação/formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões (MINAS GERAIS, 2013b, 2013c).

Além dessas atividades, o documento confere autonomia ao diretor escolar para autorizar, para fins de cumprimento da carga horária de atividades extraclasse, a participação do professor em cursos de sua iniciativa própria, desde que a sua participação não prejudique sua frequência nas atividades de capacitação/formação continuada promovidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ou até mesmo em cursos de graduação e pós-graduação que estejam relacionados com a área de atuação do professor na rede estadual de ensino (MINAS GERAIS, 2013c).

Com relação às reuniões coletivas, o documento esclarece que são reuniões organizadas pela direção em conjunto com os Especialistas em Educação Básica (EEB) e que a carga horária de 2 horas semanais poderá ser cumulativa, propiciando, assim, maior tempo para discussão de temas de maior relevância. Em seus anexos, são disponibilizadas sugestões de ações a serem desenvolvidas nas atividades extraclasse e uma tabela constando a carga horária que deverá ser cumprida pelos professores na regência de aula bem como as horas de atividades extraclasse em local definido pela direção e em local de livre escolha (MINAS GERAIS, 2013c).

Em 13 de setembro de 2016, a Secretaria de Estado de Educação expediu o Ofício nº 2.663/2016, uma reedição do Ofício nº 1.801/2013, com o acréscimo de algumas orientações. Entre as novidades, o ofício traz algumas especificidades com relação aos professores detentores de dois cargos. Segundo o ofício, o docente detentor de dois cargos na mesma escola deverá cumprir atividade extraclasse nos dois cargos, com exceção das reuniões ocorridas no mesmo horário, em que a presença será computada nos dois cargos. Caso haja coincidência de horários, o professor, obrigatoriamente, deverá comprovar a presença em uma das escolas, alternando as instituições, de modo a garantir a participação do professor nas duas escolas. O documento deixa claro que a carga horária que não for utilizada pela escola no mesmo mês deverá ser incluída nas demais atividades extraclasse (MINAS GERAIS, 2016).

Vale ressaltar que, ao apresentar as normativas federais e estaduais que implementaram e regulamentaram a formação continuada em serviço nas escolas públicas do país, deve-se vislumbrar que essa política pública vai além de uma obrigatoriedade legal, trata-se de uma conquista para a classe docente, uma vez que resguarda o direito de uma formação continuada aos profissionais da educação garantindo a eles uma formação que continua para o aperfeiçoamento do trabalho docente, criando espaços para a elaboração de novos ambientes e práticas pedagógicas, tornando-se um instrumento imprescindível, promovido pelo próprio ambiente escolar. Sendo assim, a formação continuada em serviço se torna uma política pública mais democrática, oferecendo condições aos professores de acompanhar os avanços da sociedade.

Na sequência, será exposto um breve histórico da Secretaria de Estado de Educação quanto a sua criação e um recorte do organograma da rede de ensino, no intuito de apresentar ao leitor a hierarquia existente entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a EE Presidente Tancredo Neves.

### 2.3 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

O órgão Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) surgiu em 1930. De acordo com a Comissão Permanente de Avaliação de Documentos, em 1891 foi criada a Secretaria do Interior, estabelecida pela Lei nº 6, de 16 de outubro. Essa secretaria estava designada a tratar de assuntos relativos à justiça, à segurança

pública, à higiene e à instrução pública, esta última incumbida pela educação. Até então, a educação era apenas um setor da Secretaria do Interior, mas, em 1892, o Decreto nº 587, de 26 de agosto, delegou a esta quaisquer temáticas ligadas à instrução pública do estado – primária, secundária e superior. Somente após 31 anos da regulamentação da Secretaria do Interior, foi estabelecido no Decreto nº 6.171, de 4 de setembro de 1922, a Diretoria de Instrução, responsável integralmente pelos temas pertinentes à educação.

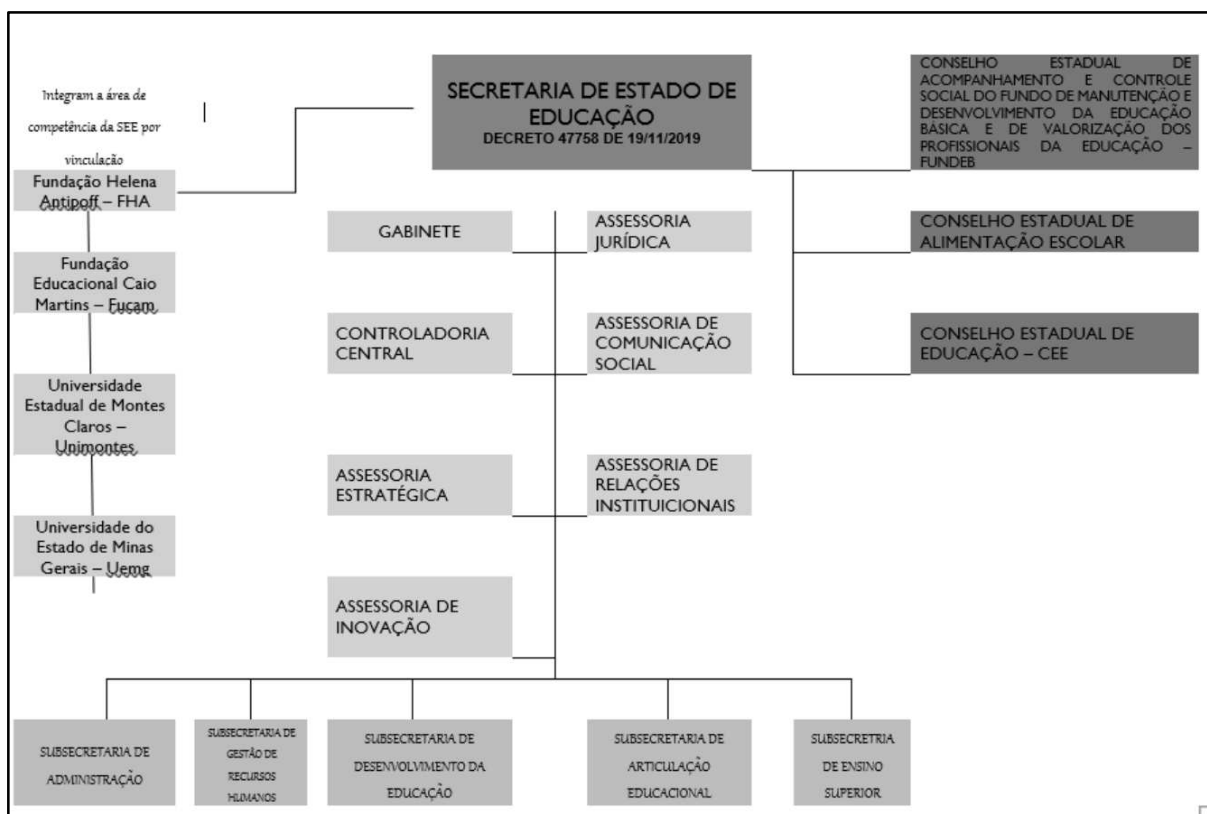
Em 1930, foi criada oficialmente a Secretaria de Educação e Saúde Pública, a partir da Lei nº 1.147, de 6 de setembro, para responder às necessidades da educação e da saúde pública. A partir dessa lei, foram criadas outras 3 secretarias: Finanças, Agricultura, Viação e Obras Públicas, extinguindo-se a Secretaria do Interior. Mas foi somente em 29 de abril de 1946, a partir do artigo 1º do Decreto-Lei nº 1.724, que a Secretaria de Educação e Saúde Pública foi legalmente separada e, assim, no artigo 2º desse decreto, institui-se a Secretaria de Educação.

No ano de 1960, foi aprovado o Regulamento da Secretaria de Estado de Negócio, por meio do Decreto nº 6.002, de 29 de novembro, o qual estabeleceu os objetivos da Secretaria, que seriam: dirigir, orientar, coordenar, executar e controlar atividades direta ou indiretamente ligadas à educação e à cultura.

Em 1963, a Lei nº 2.877, de 4 de outubro, dispôs sobre a reestruturação administrativa do estado. Assim, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação passou a designar-se Secretaria de Estado da Educação e acrescentou-se às suas atribuições básicas o ensino oficial pré-primário, primário, médio, alfabetização de adultos e aperfeiçoamento do pessoal de magistério.

Posteriormente, em 2003, a Secretaria de Estado da Educação passa a denominar-se Secretaria de Estado de Educação. Já em 2007, as funcionalidades da secretaria sofrem mudanças, a partir da Lei Delegada nº 122, de 25 de janeiro de 2007, que estabelece que a Secretaria de Estado de Educação tivesse por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais relativas à garantia e à promoção da educação, a cargo do estado e com participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho (MINAS GERAIS, 2007). A estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais está apresentada no Organograma 1:

## Organograma 1 - Estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2019b).

Vale ressaltar que o recorte da estrutura da Secretaria de Estado de Educação apresentado é suficiente para desenvolver este trabalho, por abranger os órgãos diretamente vinculados à SRE-Uberaba e à EE Presidente Tancredo Neves. Assim, apesar de reconhecer a importância dos demais órgãos no fomento ao ensino do estado, os que se apresentam nesse recorte são os que devem ser tratados neste estudo.

De acordo com o Decreto nº 47.758/2019, 3 conselhos estão vinculados à área de competência da SEE: o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Conselho Estadual de Alimentação Escolar (CAE) e o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (MINAS GERAIS, 2019a).

O Gabinete é outro órgão existente nessa estrutura, tendo como competências: encarregar-se do relacionamento da SEE com a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG) e com os demais órgãos e entidades da administração pública estadual, em parceria com a Assessoria de Relações Institucionais; providenciar o atendimento de consultas e o encaminhamento dos assuntos pertinentes às diversas

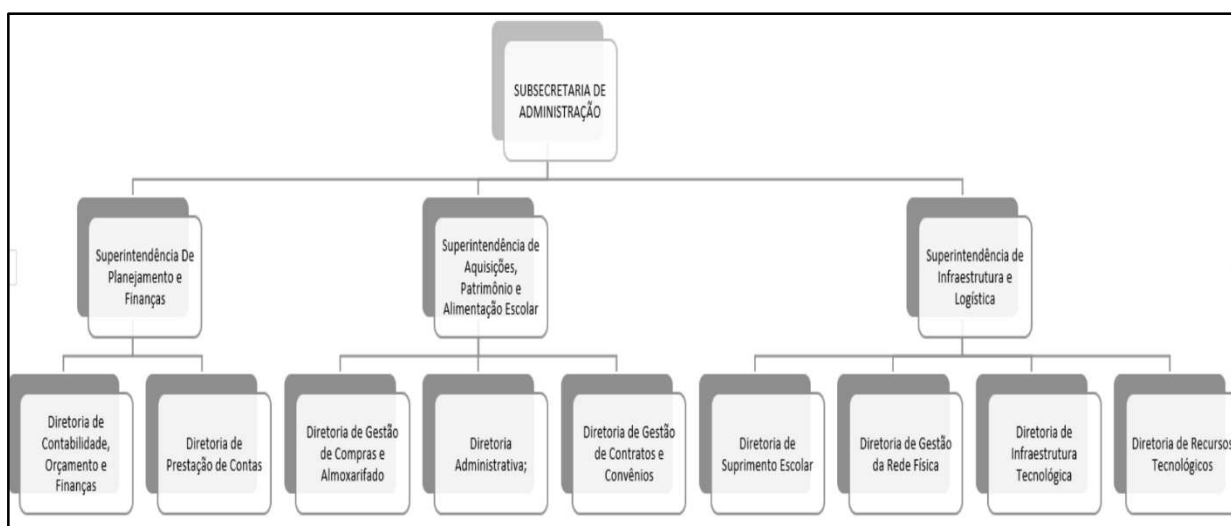
unidades da SEE; promover permanente integração com as entidades vinculadas à SEE, tendo em vista a observância das normas e diretrizes desta emanadas; coordenar e executar atividades de atendimento ao público e às autoridades; providenciar o suporte imediato na organização das atividades administrativas no seu âmbito de competências; e acompanhar o desenvolvimento das atividades da Assessoria de Comunicação Social, da Assessoria Estratégica, da Assessoria de Relações Institucionais e da Assessoria de Inovação (MINAS GERAIS, 2019a).

Também fazem parte dessa estrutura orgânica: Controladoria Setorial; Assessoria Jurídica; Assessoria de Comunicação Social; Assessoria Estratégica; Assessoria de Relações Institucionais; Assessoria de Inovação; e Subsecretaria de Administração.

Ainda dentro da composição dessa estrutura organizacional, encontram-se cinco subsecretarias, sendo elas: (i) Subsecretaria de Administração; (ii) Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos; (iii) Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; (iv) Subsecretaria de Articulação Educacional; e (v) Subsecretaria de Ensino Superior.

O Organograma 2 apresenta a estrutura da Subsecretaria de Administração da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

Organograma 2 - Estrutura da Subsecretaria de Administração da SEE/MG



Fonte: Minas Gerais (2019b).

De acordo com o Decreto nº 47.758/2019, a Subsecretaria de Administração da SEE/MG tem como competência coordenar e promover ações que garantam a

eficácia e a eficiência do sistema de ensino e do gerenciamento estratégico administrativo da SEE, em consonância com as políticas e diretrizes do sistema de planejamento, orçamento, gestão e finanças do estado (MINAS GERAIS, 2019a).

A importância desse órgão verifica-se por ser o responsável por coordenar, planejar e gerenciar as receitas vinculadas à educação recebidas pela SEE, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Quota Estadual de Salário Educação (QESE), utilizados para manutenção e custeio da unidade escolar; Recursos Diretamente Arrecadados (RDA) pela Escola; recursos transferidos pelo Ministério da Educação (MEC); e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MINAS GERAIS, 2019a). Sendo assim, esses recursos são fundamentais no cotidiano escolar, uma vez que, por se tratar de uma escola pública, em que a sua função estende-se ao atendimento de uma camada considerável da sociedade em condição de vulnerabilidade social, a merenda escolar tornou-se imprescindível na vida da maioria dos alunos das escolas públicas.

Sua relevância não se limita aos recursos encaminhados diretamente às escolas, sendo também responsável por gerenciar projetos e obras relativas a imóveis utilizados pela SEE e supervisionar as ações relativas às obras de construção, ampliação e melhoria das unidades escolares, visto que a manutenção nos imóveis das escolas estaduais é fundamental para proporcionar espaços bem estruturados e uma maior comodidade à sua comunidade escolar.

De acordo com o Decreto nº 47.758/2019, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica tem como competência definir e coordenar a implantação da política educacional do estado no que se refere ao desenvolvimento da educação básica nos seus diversos níveis e modalidades, envolvendo aspectos da gestão educacional, da gestão da informação, das avaliações educacionais, do atendimento e da organização escolar (MINAS GERAIS, 2019a).

No Organograma 3, apresenta-se a estrutura da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG:



### Organograma 3 - Estrutura da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG



Fonte: Minas Gerais (2019b).

Esta subsecretaria é dividida administrativamente em Superintendências – a Superintendência de Avaliação da Educação, a de Organização Escolar e Informações, a de Políticas Pedagógicas e a Escola de Formação Profissional e de Educadores –, as quais estão segmentadas em diretorias (MINAS GERAIS, 2019). A primeira tem como competência promover a avaliação da rede pública da educação básica e incentivar a realização de estudos e pesquisas voltados para as questões do ensino, fornecendo, assim, subsídios para a área pedagógica da SEE na utilização dos resultados dessas avaliações para a criação de políticas públicas, de modo a promover a melhoria na oferta de um ensino de qualidade. Sua importância é reconhecida, uma vez que nesses organismos são elaboradas medidas norteadoras ao processo ensino-aprendizagem para a rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Compete à Superintendência de Organização Escolar e Informações coordenar o planejamento e o desenvolvimento das ações direcionadas à universalização das oportunidades educacionais, à organização do atendimento escolar, ao funcionamento das escolas e à melhoria da qualidade da oferta do ensino, promovendo a produção, a administração e a disseminação de dados e informações oriundos do Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) e do Censo Escolar, com vistas a subsidiar ações educacionais nos níveis estadual e nacional (MINAS GERAIS, 2019). É a partir da geração dos dados e informações que a SEE conseguirá elencar prioridades, planejar e coordenar melhorias de infraestrutura para as escolas da rede

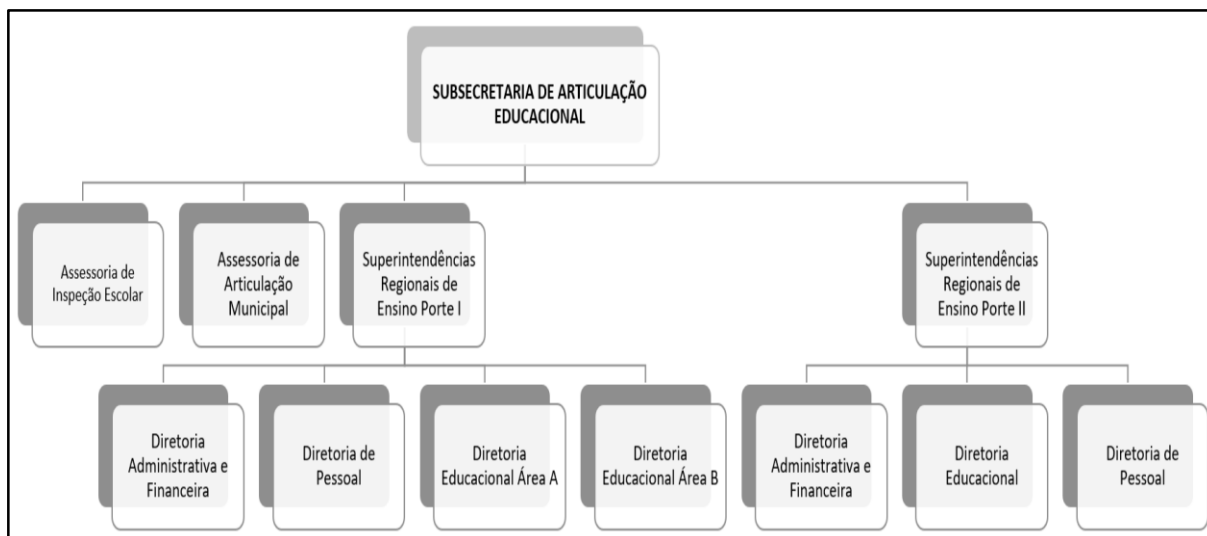
estadual de ensino. Vale ressaltar que as informações coletadas são também utilizadas pela rede privada de ensino, sejam de educação básica ou superior.

É de responsabilidade da Superintendência de Políticas Pedagógicas o estabelecimento de diretrizes pedagógicas para o planejamento e o desenvolvimento de políticas educacionais para a Educação Básica, direcionadas à melhoria da aprendizagem dos discentes, considerando as modalidades de ensino, as temáticas especiais e a educação integral, orientando e coordenando as ações junto às SRE e suas respectivas escolas. Sendo assim, sua importância coloca-se de maneira efetiva quando essa interação ocorre de maneira plena. Nesse sentido, é necessária uma proximidade maior entre a SEE, a SRE e as escolas, visto que a criação de políticas públicas deve-se considerar as peculiaridades locais das unidades escolares, uma vez que as realidades vivenciadas são distintas devido às disparidades socioeconômicas apresentadas pelo estado de Minas Gerais.

Por fim, junto à Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica, está a Escola de Formação Profissional e de Educadores, órgão de vital importância dentro da SEE, uma vez que é o responsável por oferecer aos docentes, gestores e demais profissionais da rede estadual de ensino, cursos de formação continuada em serviço visando ao aperfeiçoamento e ao fortalecimento da capacidade de implementação das políticas públicas de educação (MINAS GERAIS, 2019).

Em seguida, apresenta-se a estrutura da Subsecretaria de Articulação Educacional, que tem como responsabilidades coordenar o planejamento, a implementação e a articulação de ações relacionadas ao alcance dos objetivos da SEE. É um órgão fundamental para as escolas, visto que tem como competência articular as Superintendências Regionais de Ensino com os demais órgãos da Secretaria de Estado de Educação e com as redes municipais e privadas, prezando pela coordenação de esforços voltados à implementação das medidas estabelecidas de maneira efetiva. Entre os órgãos responsáveis por essa articulação, devemos mencionar a Assessoria de Inspeção Escolar e a Assessoria de Articulação Municipal. Vale ressaltar que, de acordo com o parágrafo único do art. 51 do Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019, as atividades da Assessoria de Articulação Municipal seguirão as diretrizes das políticas de municipalização e a legislação vigente (MINAS GERAIS, 2019a). A estrutura da Subsecretaria de Articulação Educacional está apresentada no Organograma 4:

#### Organograma 4 - Estrutura da Subsecretaria de Articulação Educacional da SEE/MG



Fonte: Minas Gerais (2019b).

Também fazem parte da Subsecretaria de Articulação Educacional as Superintendências Regionais de Ensino (SRE). Essas são os entes administrativos que fazem a ponte entre a SEE/MG e as entidades de ensino sob suas jurisdições. No âmbito regional e, em consonância com a política educacional, cada SRE tem por finalidades: fomento de ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e articulação, e integração entre estado e município (MINAS GERAIS, 2019a).

No fomento à política de ensino, 47 SRE atendem aos 853 municípios que formam o estado de Minas Gerais. Na próxima seção, será apresentada a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, a qual a EE Presidente Tancredo Neves está subordinada.

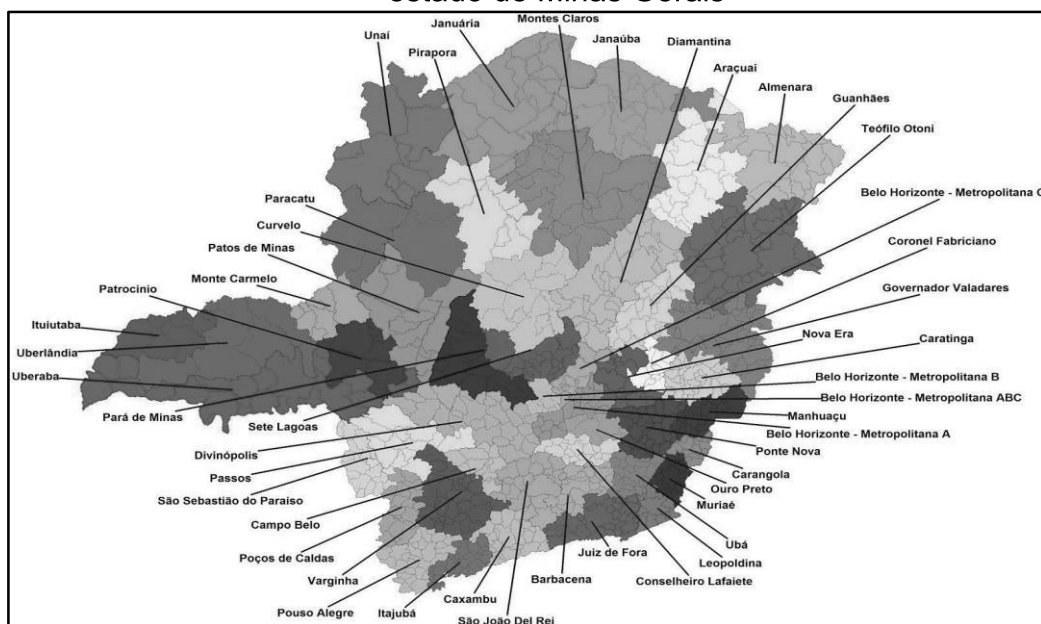
#### 2.4 A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA

As Superintendências Regionais de Ensino têm como competência exercer, em âmbito regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do estado e município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;
- II – orientar as escolas estaduais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais, integrando as suas ações e as dos seus municípios;
- III – planejar, coordenar, acompanhar e controlar as atividades relativas à gestão orçamentária, financeira e patrimonial;
- IV – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- V – aplicar as normas de administração de pessoal, responsabilizando-se pelo seu cumprimento;
- VI – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da Administração Pública estadual e federal, no que couber;
- VII – coordenar as ações de avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, no âmbito de sua jurisdição, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;
- VIII – organizar, distribuir e registrar em ata, os setores de Inspeção Escolar que agrupam escolas de uma ou mais localidades, estabelecendo critérios complementares para atribuição dos setores de trabalho;
- IX – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. Parágrafo único – As SREs, para cumprimento de suas competências e atribuições, poderá organizar os seus processos de trabalho internamente por meio de ato normativo do Secretário. (MINAS GERAIS, 2019, recurso on-line).

O Mapa 1 apresenta o estado de Minas Gerais, com foco na localização das 47 SRE sob a jurisdição da SEE/MG:

Mapa 1 - Distribuição das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) no estado de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2017).

O Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019, estabelece que a estrutura orgânica da SEE/MG está dividida em 47 Superintendências Regionais, que poderão ser categorizadas como de porte I e II:

Superintendências Regionais de Ensino de Porte I, até o número de 7 unidades:

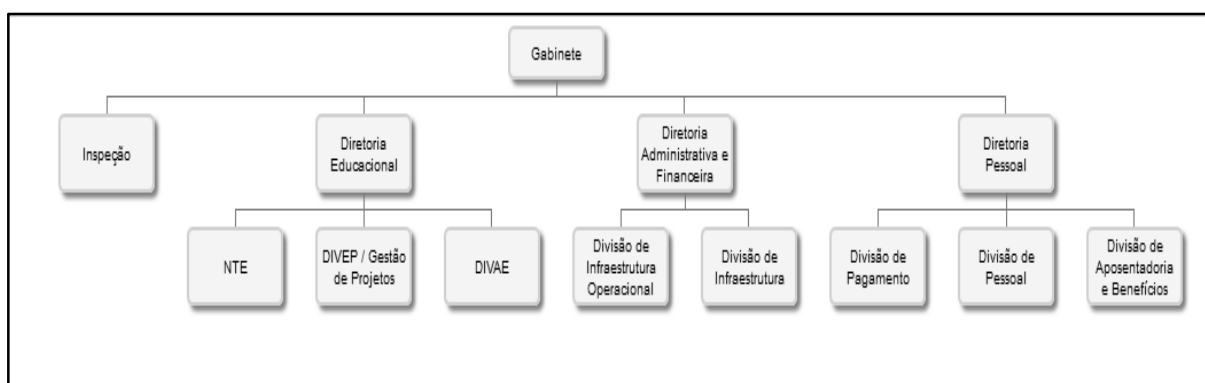
- a) Diretoria Administrativa e Financeira;
- b) Diretoria Educacional (Área A);
- c) Diretoria Educacional (Área B);
- d) Diretoria de Pessoal.

Superintendências Regionais de Ensino de Porte II, até o limite de 48 unidades:

- a) Diretoria Administrativa e Financeira;
- b) Diretoria Educacional;
- c) Diretoria de Pessoal.

Apresenta-se, a seguir, o Organograma 5, com a estrutura da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba:

Organograma 5 - Estrutura da SRE de Uberaba



Fonte: Minas Gerais (2019c).

A EE Presidente Tancredo Neves está sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. Esta SRE está classificada como de porte II e atende a 25 municípios, sendo um total de 101 escolas estaduais. Cada diretoria apresentada no organograma acima é de fundamental importância na supervisão técnico-pedagógica, administrativa e financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação e de articulação das escolas. São órgãos relevantes para o cotidiano escolar, interagindo diretamente com as unidades escolares.

A Diretoria Educacional da SRE de Uberaba é dividida em três vertentes, sendo elas: o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), responsável pelas orientações relacionadas às tecnologias utilizadas e à manutenção dos laboratórios de informática das escolas estaduais sob a jurisdição de Uberaba; a Divisão de Atendimento Escolar (Divae), que tem a função de organizar e analisar processos da Secretaria de Estado de Educação quanto ao funcionamento de escolas e cursos. Esse setor da Diretoria Educacional também é responsável por analisar e expedir documentos de escolas extintas, cadastro escolar, elaborar o Plano de Atendimento das escolas estaduais, orientar quanto à escrituração escolar, organização do calendário escolar e matriz curricular. E por fim, a mais importante para o presente estudo, uma vez que colabora na implementação da política de formação continuada em serviço nas escolas sob essa jurisdição, a Divisão de Ações Pedagógicas (Divep). Além de suas várias funções, esse setor é responsável por implementar e/ou criar condições para que as formações continuadas sejam realizadas no âmbito da SRE de Uberaba aos profissionais da educação.

Entre as ações de formação, vale registrar que o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) promove, durante o ano letivo, capacitações com os professores de apoio e de atendimento educacional especializado nas cidades-polo dessa regional de ensino. Apesar de ser um projeto criado pelo MEC, o Pacto Nacional de Alfabetização foi realizado com a participação efetiva dos profissionais das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais, em que foram organizados encontros para formações aos professores formadores. Pode-se mencionar também as formações direcionadas a relações étnico-culturais, a nova BNCC e aqueles oferecidos nos Encontros de Educadores. Vale ressaltar que para as formações realizadas na sede da SRE não são disponibilizados recursos para cobrir as despesas com transporte e alimentação dos participantes. Sendo assim, o número de participantes é reduzido, sendo, em sua maioria, formado por docentes residentes em Uberaba ou em cidades mais próximas.

A seguir, o Quadro 2 apresenta a relação dos municípios que estão sob a jurisdição da SRE de Uberaba:

Quadro 2 - Relação de municípios sob a jurisdição da SRE de Uberaba

<b>Municípios da jurisdição da Superintendência Regional de Uberaba</b>	
1- Água Comprida	14- Limeira do Oeste
2- Araxá	15- Pedrinópolis
3- Campo Florido	16- Pirajuba
4- Campos Altos	17- Planura
5- Carneirinho	18- Pratinha
6- Comendador Gomes	19- Sacramento
7- Conceição das Alagoas	20- Santa Juliana
8- Conquista	21- São Francisco de Sales
9- Delta	22- Tapira
10- Fronteira	23- Uberaba
11- Frutal	24- União de Minas
12- Itapagipe	25- Veríssimo
13- Iturama	

Fonte: Minas Gerais (2019d).

Conforme o Parecer nº 500/1998 do Conselho Estadual de Educação, além das escolas estaduais, obrigatoriamente, a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba faz um acompanhamento das escolas municipais e particulares dos municípios, uma vez que a educação, por ser um serviço público e de extrema importância para a sociedade, deve receber a assistência necessária dos órgãos públicos para alcançar a qualidade que se almeja (MINAS GERAIS, 1998).

## 2.5 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual Presidente Tancredo Neves localiza-se na zona rural, no distrito de Aparecida de Minas, município de Frutal. O distrito, com aproximadamente 3.500 habitantes, situa-se a 13 km da Rodovia BR-153 no acesso A-900, entre as cidades de Frutal e Fronteira, no estado de Minas Gerais. Conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), a EE Presidente Tancredo Neves oferece, em sua sede, os anos finais do ensino fundamental, a sala de recurso multifuncional para alunos com necessidade educacional especial, o ensino médio na modalidade regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (MINAS GERAIS, 2019e).

A seguir, a Tabela 1 apresenta o número de turmas atendidas em cada turno na EE Presidente Tancredo Neves no segundo semestre do ano de 2019:

Tabela 1 - Quantitativo de turmas da EE Presidente Tancredo Neves no segundo semestre de 2019

Turmas de ensino regular e EJA	Turno							
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	3º Ano/EJA
Matutino	0	0	0	2	1	0	0	0
Vespertino	2	1	1	0	0	0	0	0
Noturno	0	0	0	0	1	1	1	1

Fonte: Minas Gerais (2019e).

É importante ressaltar que, além das modalidades de ensino anteriormente citadas, atualmente, a EE Presidente Tancredo Neves dispõe de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo um espaço multifuncional com recursos pedagógicos e de acessibilidade, que tem como objetivo eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, trabalhando as necessidades específicas de cada um.

Aparecida de Minas é uma região tipicamente rural, sendo que sua economia gira em torno da agropecuária. Segundo o texto de caracterização da escola, no seu Projeto Político Pedagógico, o cultivo de abacaxi é a maior fonte de renda da população, tendo ultimamente sofrido impacto das plantações de cana de açúcar (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2019a).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, na década de 1960, ocorreram mudanças notáveis no âmbito escolar em nossa comunidade. Nos anos anteriores, a escola era municipal e, em 1960, estadualizou-se, ficando como responsável umas de suas professoras, haja vista que a escola não possuía diretor. Assim, além de reger sua classe, a professora responsável fazia as escritas da escola, sendo o último, um cargo não remunerado (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2019a).

De início, a escola recebeu o nome Escolas Isoladas de Aparecida de Minas, depois, Escolas Combinadas de Aparecida de Minas, Escolas Reunidas de Aparecida de Minas e, mais tarde (até 1985), EE Aparecida de Minas. Nessa época, a escola não dispunha de nenhum conforto material, nem mesmo carteiras para os alunos, sendo utilizados pequenos caixotes. Até então, a escola localizava-se na Praça da Matriz, nº 450 (hoje, Centro Municipal de Educação Infantil, Cartório e Subprefeitura).



Em 1966, inaugurou-se o novo prédio escolar. Para isso, contou-se com a colaboração do senhor José Pereira de Almeida, um pequeno agricultor do distrito que fez a doação do terreno. Importa ressaltar que, até o ano de 1970, as crianças cursavam apenas a 4ª série do primeiro grau, sendo que poucos jovens de situação financeira favorável tinham acesso a um colégio e oportunidades para adquirir uma formação mais avançada (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2019a).

Em 1971, foi fundada a escola de 5ª a 8ª séries (antigo ginásio). Esta recebeu o nome de Escola Municipal Sérgio Pacheco, em homenagem ao filho do governador Rondon Pacheco, e teve como primeiro diretor o professor Roldão que, com os professores Maria de Lourdes, Éden Maria Mengini Barcelos, Anely R. Zamperlini, Cleusa B. Rodrigues, Leusa Maria Assunção, Osmar Silva e Simpliciano (todos vindos de Frutal), formavam a equipe educacional da escola na época.

Em 1985, a escola passou a ser estadual, unificando o grupo e o ginásio, tornando-se então uma escola de 1º grau (1ª a 8ª séries), com o nome de EE Presidente Tancredo Neves. A instituição instalou-se em um prédio cedido pela prefeitura e atende a um número considerável de alunos da zona rural que são deslocados através do transporte escolar oferecido pela Prefeitura Municipal de Frutal.

Em 1996, a escola passou por um processo de municipalização, vindo a se chamar Escola Municipal Antônio Aparecido de Queiroz. Na ocasião, os servidores estaduais ficaram em adjunção ao município. Posteriormente, em 2001, devido a um grande esforço de lideranças locais e regionais, o distrito de Aparecida de Minas conquista o Ensino Médio através de uma extensão da EE Maestro Josino de Oliveira, da cidade de Frutal. Assim, os jovens que antes tinham que viajar 40 km para cursar esse nível de ensino passaram a fazê-lo em sua própria localidade.

Em 2004, o distrito alcançou uma nova conquista, a criação da EE Presidente Tancredo Neves, que passou a oferecer os anos finais do ensino fundamental, antes ofertados pelo município, e também o ensino médio. Importa ressaltar que a comunidade ainda conta com a EE Antônio Aparecido de Queiroz, que continua em funcionamento, oferecendo os anos iniciais do ensino fundamental, e com o Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) Paula Heitor de Assumpção.

A EE Presidente Tancredo Neves apresenta uma estrutura física antiga, datada do ano de 1966 e, por isso, apresenta algumas limitações, visto que a demanda modificou-se com o tempo. Atualmente, a escola apresenta um quadro de servidores

composto por 8 Auxiliares de Serviço de Educação Básica (ASB), que são responsáveis pela limpeza, alimentação e manutenção do prédio escolar; 3 Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB), responsáveis por toda a documentação expedida pela escola; 3 professores que atuam na biblioteca, responsáveis por desenvolver projetos de leitura; e 2 professoras de apoio, que facilitam o ensino dos alunos com deficiência físico-motora e necessidades de aprendizagem especiais. A professora da Sala de Recursos Multifuncionais é responsável pelo atendimento, no contraturno, dos alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem e colabora com os outros 17 docentes regentes de aulas no processo de flexibilização curricular direcionado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Dos 22 professores da escola que estão em sala de aula no atendimento aos 240 alunos, somente 3 são efetivos. Esse reduzido número de professores efetivos traz algumas adversidades, uma vez que isso provoca uma considerável rotatividade anual de servidores, inclusive durante o ano letivo, refletindo, assim, no processo ensino-aprendizagem.

O Quadro 3 apresenta dados relativos aos docentes da EE Presidente Tancredo Neves no ano de 2019, incluindo carga horária na regência, reuniões coletivas e horas de atividades extraclasse individuais:

Quadro 3 - Quadro de professores da EE Presidente Tancredo Neves em 2019

(continua)

Nome	Disciplina	Número de horas na regência	Número de horas para outras atividades		Carga horária semanal
			Em local definido pela direção	Em local de livre escolha do professor	
Professor 1	História	16h	4h	4h	24h
Professor 2	Educação Física	16h	4h	4h	24h
Professor 3	Ciências	17h	4h15min	4h15min	25h30min
	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca	24h	-	-	24h
Professor 4	Química	10h	2h30min	2h30min	15h
Professor 5	Língua Portuguesa	17h	4h15min	4h15min	25h30min
Professor 6	Matemática	17h	4h15min	4h15min	25h30min
Professor 7	Matemática	27h	6h30min	6h30min	40h
Professor 8	Geografia	17h	4h15min	4h15min	25h30min
Professor 9	Professora da Sala de Recursos	16h	4h	4h	24h
Professor 10	Ciências/Biologia	18h	4h30min	4h30min	27h
Professor 11	Língua Portuguesa	16h	4h	4h	24h
-	Inglês	16h	4h	4h	24h
Professor 12	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca	24h	-	-	-
Professor 13	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas	20h	5h	5h	30h
	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas	20h	5h	5h	30h

Quadro 3 - Quadro de professores da EE Presidente Tancredo Neves em 2019

(conclusão)

Nome	Disciplina	Número de horas na regência	Número de horas para outras atividades		Carga horária semanal
			Em local definido pela direção	Em local de livre escolha do professor	
Professor 14	Física	10h	2h30min	2h30min	15h
Professor 15	Língua Portuguesa	18h	4h30min	4h30min	27h
	Língua Portuguesa	3h	45min	45min	4h30min
Professor 16	Educação Física	2h	30min	30min	3h
Professor 17	Geografia	8h	2h	2h	12h
Professor 18	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca	24h	-	-	-
Professor 19	Filosofia/Sociologia	10h	2h30min	2h30min	15h
Professor 20	História	11h	2h45min	2h45min	16h30min
Professor 21	Artes	7h	2h	2h	11h
Professor 22	Matemática	17h	4h15min	4h15min	25h30min
	Matemática	5h	1h30min	1h30min	8h

Fonte: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (2019b).

Conforme observado, é obrigatório o cumprimento de uma carga horária extraclasse, em outras palavras, sem a presença dos alunos. Essa carga horária deve ser direcionada a atividades de elaboração de provas, trabalhos e a atividades que sejam voltadas para uma maior dinamização das aulas. Parte dessa carga horária é realizada em local de livre escolha do professor e, em razão disso, a escola não interfere nas decisões dos docentes. A outra parcela dessa carga horária deve ser cumprida em local definido pela direção, sendo essa utilizada para as reuniões coletivas.

## 2.5.1 As reuniões de Módulo II realizadas na Escola Estadual Presidente

### Tancredo Neves

As reuniões coletivas de Módulo II são organizadas pela equipe gestora e pela especialista da escola. São realizadas semanalmente às segundas-feiras, dia escolhido pelos professores, e em acordo com todas as escolas estaduais do município, uma vez que a maioria dos professores trabalham em outras escolas e obrigatoriamente devem cumprir sua carga horária nelas. Para os casos em que os docentes, mesmo com o esforço demonstrado entre as escolas, tenham que cumprir no mesmo dia sua carga horária de reuniões coletivas em duas escolas, a Secretaria de Estado de Educação resguarda o professor, através do Ofício nº 2.663/2016 que, em seu item 2.1.2, consta que o servidor detentor de dois cargos deverá cumprir sua carga horária de reuniões alternadamente, comprovando sua presença na escola em que não estiver presente (MINAS GERAIS, 2016). Assim, garante-se a sua participação nas discussões para o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula, visto que as realidades escolares são distintas, mas poderá dificultar um possível Programa de Formação Continuada nas escolas da rede estadual de ensino.

Para entender os caminhos utilizados na condução das reuniões coletivas de Módulo II, analisaram-se as atas dessas reuniões realizadas no triênio 2016-2018 da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves. Na Tabela 2, a seguir, está apresentada a relação dos assuntos tratados durante esse período:

Tabela 2 - Relação de assuntos abordados nas reuniões no triênio 2016-2018

Assunto	Número de reuniões			
	2016	2017	2018	Total
Formação	02	03	-	<b>05</b>
Planejamentos	02	05	-	<b>07</b>
Orientações técnico-administrativas e pedagógicas	29	21	24	<b>74</b>
Conselho de Classe	04	04	04	<b>12</b>
Reuniões de pais	04	04	04	<b>12</b>
Escolha dos livros didáticos	-	01	-	<b>01</b>
<b>Total de Anual</b>	<b>41</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>-</b>

Fonte: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (2018a).

Conforme a tabela supracitada, nas atas das reuniões pedagógicas de Módulo II, no ano de 2016, aconteceram 41 reuniões. Nesses encontros, foram tratados os mais diversos assuntos, porém, apenas 5%, que correspondem a 2 reuniões, foram

destinados à realização de formação continuada e 5%, à realização de planejamento coletivo. Por outro lado, as reuniões destinadas ao campo orientações técnico-administrativas e pedagógicas, que incluem assuntos diversos, como: calendário escolar, regras disciplinares, diário eletrônico e outros assuntos do cotidiano escolar, ocuparam 90% dessas reuniões, correspondendo a 37 encontros (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2018a).

Em 2017, foram realizadas 38 reuniões pedagógicas, sendo que o número de reuniões destinadas à formação continuada foi de 8,1%, que equivale a 3 reuniões, enquanto o número de reuniões direcionadas a planejamentos foi de 13,5%, correspondendo a 5 reuniões, demonstrando, assim, um importante aumento quando comparado ao ano anterior. Ressalta-se que, em 2018, não ocorreu nenhuma reunião pedagógica destinada à formação e ao planejamento (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2018a). Na análise das atas das reuniões de Módulo II, não foi possível justificar a falta de reuniões direcionadas a planejamentos e a formações. Ao analisar o calendário da escola, identificaram-se 2 dias de planejamentos no início do ano escolar. Segundo a gestão, as reuniões de planejamento escolar, que ocorrem no início do ano letivo, não são registradas no livro de ata de Módulo II, mas em um livro próprio de reuniões administrativo-pedagógicas.

A análise apresentada na Tabela 2 foi feita com base nas atas das reuniões de Módulo II. Sendo assim, constatou-se que, durante o ano letivo de 2018, foram realizadas duas reuniões de planejamento. Já com relação à ausência de reuniões direcionadas à formação continuada nesse mesmo ano, ao se observar o calendário escolar, nota-se um ano conturbado, com greves de caminhoneiros e de professores, seguidas de reposições durante todo o ano. Deduz-se, portanto, que esses detalhes podem ter refletido na organização e na realização das formações durante as reuniões de Módulo II no ano em discussão, uma vez que as formações requerem mais tempo para serem organizadas e realizadas (ANEXO A).

Além disso, foram consideradas as pautas das reuniões desses períodos e, para quantificar e qualificar a análise, os temas das reuniões foram divididos em seis categorias: formação; planejamento; orientações técnico-administrativas e pedagógicas; Conselho de Classe; reunião de pais; e escolha dos livros didáticos. As próximas seções discorrerão sobre essas categorias.

### *2.5.1.1 Formação e planejamentos*

Em 2016, na reunião, a gestão da escola propôs uma ação formativa em que os docentes teriam que desenvolver atividades relacionadas ao tema proposto com os seus alunos e apresentar os resultados destas em duas semanas. O trabalho partiu da análise da obra “Muitas coisas, poucas palavras”, de Francisco Marques. Nessa obra, Copérnico dialoga com o autor, que faz vários questionamentos a ele. Copérnico, em resposta, deixa claro que os alunos, para aprenderem, precisam estar motivados e que os professores devem dar significação às aulas, fazendo-as mais práticas e atrativas. Segundo Copérnico, as aprendizagens devem ser significativas para os discentes, ligando o conteúdo ensinado à sua realidade diária (MARQUES, 2009).

Portanto, a tarefa dos professores seria fazer um planejamento de uma atividade significativa e trazer os resultados. Nesse contexto, entre todos os professores, somente a professora de Química desenvolveu esse planejamento, colocando-o em prática com os alunos em sala de aula. Em outra oportunidade, a professora testemunhou que, após essa experiência, observou que os alunos tinham mais interesse em participar das aulas, algo que não acontecia antes.

Conforme observado nas atas, ao abordar o tema e sugerir a responsabilidade do professor quanto à motivação e à participação dos estudantes, muitos docentes expressaram sua indignação quanto a isso, sendo que, por mais que se esforcem na elaboração de suas aulas, o retorno dos discentes é mínimo. A partir do exposto, podemos verificar ou até mesmo levantar algumas possibilidades quanto ao comportamento demonstrado pelos professores. O intuito não é culpabilizar o professor pelo desinteresse e pela desmotivação apresentados pelos alunos em sala de aula, uma vez que é preciso ter cautela, visto que são vários os fatores envolvidos nesse processo como, por exemplo, a cultura de desvalorização da escola presente na comunidade, o distanciamento do currículo da realidade dos alunos e fatores sociais, como a pobreza e a desestrutura familiar.

Com efeito, são inúmeros os fatores que são obstáculos e servem de desmotivação discente. É importante ressaltar que, a partir dessa atividade, evidencia-se a necessidade de motivar, de início, o corpo docente que convive com essas dificuldades para que consigam alcançar os alunos e motivá-los. Dessa maneira,

voltamos a mencionar a importância da formação continuada em serviço e da utilização das reuniões de Módulo II como espaços para essas formações.

A esse respeito, Imbernón (2010) esclarece que:

na formação também existem obstáculos. É contraditório atestar que muitas das dificuldades que a formação dos professores encontra podem se transformar facilmente em desculpas para a resistência, por parte de algum setor, e ser também motivo de uma cultura profissional culpabilizadora dos professores – que não apresenta resistências e lutas, para conseguir uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 34).

Ao analisar as atas, observa-se que os temas das reuniões são divididos de modo engessado, como se a formação continuada em serviço tivesse a necessidade de um momento específico para acontecer. Outrossim, percebe-se que as reuniões de Módulo II foram direcionadas a um assunto específico, enquanto as sem registro, a ações de formação continuada ligadas ao tema. Nas reuniões de planejamentos, por exemplo, a supervisão delegou aos professores as atividades que deveriam ser realizadas naquele horário, como o planejamento bimestral. Não há registros de diálogo com os professores ou de ações que explorem as possibilidades do planejamento, uma vez que, de acordo com uma das atas analisadas, para realizar o planejamento anual curricular, o professor deve aprender a ver além do conteúdo em uma grade, sendo necessário pensar no público-alvo dessa ação. Além disso, os professores queixaram-se da falta de motivação e desinteresse, bem como de problemas ligados à indisciplina e da ausência da participação mais efetiva da família. Ademais, ao analisar a ata das reuniões destinadas aos planejamentos, percebe-se que essas problemáticas levantadas não foram discutidas e tampouco, consideradas, sendo delegadas atribuições aos professores sem um momento para reflexão.

Quando nos resultados da pesquisa e na posterior análise realizada nas atas das reuniões refere-se a planejamentos, diz respeito aos momentos direcionados à elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, à elaboração e à implementação dos planejamentos anuais divididos por conteúdos, bem como à elaboração do calendário escolar que deve ser seguido durante o ano letivo.

No registro da reunião destinada à elaboração do PPP, que é o documento que norteia a proposta educacional da instituição, os professores responderam a questionários e realizaram a correção de um texto elaborado pela supervisão. Não há



outros registros que mostrem que as respostas dos professores aos questionários foram analisadas e discutidas com o grupo ou que os temas referentes à proposta educacional da escola foram considerados para a formação dos professores.

Assim, um dos temas desenvolvidos durante as reuniões de planejamento é a revisão do PPP, que deve ser construído coletivamente. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, visando a essa discussão coletiva do documento, instituiu os Itinerários Avaliativos, compreendendo um conjunto de ações que propõe a reflexão e o debate dos temas educacionais, no intuito de construir um plano de ação voltado a atender as reais necessidades educacionais da unidade escolar, construindo, assim, coletivamente, um diagnóstico, estabelecendo metas e caminhos a serem percorridos para cumpri-las.

Nesse sentido, a equipe pedagógica deveria analisar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, as condições socioeconômicas dos alunos, a relação estabelecida com a comunidade escolar, os impactos do ambiente escolar para detectar as causas das dificuldades de aprendizagem e a evasão dos alunos. Toda essa discussão foi norteadada por questionários estabelecidos em uma plataforma digital com cronograma de entrega para cada etapa. Assim, durante várias reuniões, os professores responderam individualmente e/ou em pequenos grupos a esses questionários, todavia, conforme os registros das reuniões, nem sempre houve tempo hábil para discussão dos temas, tendo em vista que, além dos preenchimentos destes, foram registrados nas atas da mesma reunião outros temas ligados a avisos e à rotina escolar. Percebe-se nos documentos analisados que o tempo dedicado às reuniões semanais de 2 horas é insuficiente para a quantidade de atividades programadas. Durante essa reunião, discutiram-se, além dos questionários, o preenchimento do Diário Eletrônico Digital (DED), a organização da semana de provas e um caso específico de indisciplina que ocorreu durante a semana anterior.

Analisando o triênio 2016-2018, das 108 reuniões que foram destinadas à formação continuada, apenas 5 foram utilizadas para a formação continuada dos professores em serviço, contradizendo, assim, as orientações legais que estabelecem que a carga horária docente compreende também atividades de desenvolvimento profissional.

### *2.5.1.2 Orientações técnico-administrativas, pedagógicas e reuniões de pais*

Ainda que a escola utilize outros meios de comunicação, como o mural da sala de professores e as redes sociais virtuais, observa-se nos registros das reuniões que elas estão sendo utilizadas para discussão de assuntos relacionados às dificuldades cotidianas e para transmissão de recados, uma vez que este é o único momento em que todo o corpo docente da escola encontra-se reunido. Outrossim, percebe-se que o Módulo II tornou-se uma conferência para tratar de temas da rotina escolar, porém, devido à falta de análise crítica e de planejamento, o tempo gasto nessas discussões não é proveitoso pedagogicamente, de maneira que as questões técnicas e administrativas ocupam mais tempo do que os temas primordiais que envolvem a dinâmica de ensinar e de aprender.

Essas reuniões são utilizadas, em sua maioria, para discutir situações que ocorrem no dia a dia escolar, uma vez que é o único momento de reunião coletiva na semana para possíveis ajustes da rotina escolar. Os recados transmitidos nas reuniões são referentes ao cotidiano escolar, entre os quais podemos citar: ajustes necessários no DED, alunos com atestado médico, problemas relacionados à indisciplina dos alunos, eventos e projetos que são realizados na escola, entre outros.

Nos registros, ainda é possível encontrar inúmeras orientações da direção escolar aos professores no sentido de que controlem a disciplina e proibam o uso do celular, mas em nenhuma dessas atas foram registrados estudos do grupo sobre as causas da indisciplina escolar ou estratégias pedagógicas para lidar com a situação. Observamos que os temas são tratados isoladamente sem contemplar todas as facetas dos problemas, havendo poucos registros de estudos ou consulta a referenciais teóricos que poderiam orientar os docentes sobre temas relevantes. Logo, existem tempo e espaço na escola destinados a trabalhar e a discutir essas questões para que, através do pensamento coletivo, as barreiras e os desafios diários sejam enfrentados e superados, porém eles não estão sendo utilizados de maneira eficiente.

Além disso, ao analisar as atas, fica evidente que a rotina escolar apresenta muitas demandas que necessitam ser respondidas com urgência e esses temas são discutidos durante as reuniões de Módulo II. Outrossim, encontram-se assuntos recorrentes nos registros, como problemas no acesso e no preenchimento do Diário Eletrônico Digital, acompanhado de orientações para preparação do calendário escolar e de roteiros de estudos, além de aplicação das avaliações internas. Verificou-

se também que a reunião posterior à semana de provas é direcionada a um Pré-Conselho de Classe. (Como ilustração, apresentamos nos anexos B, C e D três atas referentes às datas de 6 de novembro e 10 de dezembro de 2018, e 20 de maio de 2019).

Também averiguou-se que várias reuniões foram utilizadas para discussão de projetos desenvolvidos durante o ano letivo da unidade escolar, que requerem organização, muito trabalho e são feitas com antecedência. Em 2017, entre os eventos organizados nas reuniões de Módulo II estão: os Jogos da Amizade, que há 20 anos direciona uma semana letiva exclusivamente para a prática esportiva; a festa junina, na qual são produzidas apresentações artísticas protagonizadas pelos alunos da escola e apresentadas à comunidade; a Virada Educação, em que se estabeleceu um dia letivo pela Secretaria de Estado de Educação direcionado a resgatar alunos evadidos da escola; sábados letivos, nos quais foram organizadas oficinas de arte, culinária, danças, ciências, entre outras; Feira de Ciências; Mostra Diversidade e Inclusão no Mundo do Trabalho (DIMT); e Semana de Educação para a Vida, estipulada pela Secretaria de Estado de Educação, em que são organizadas palestras e várias outras apresentações. Durante esse ano letivo, a organização dos eventos mencionados preencheu 12 reuniões de Módulo II.

Observa-se também que, em muitas reuniões, parte do tempo é destinada a uma mensagem de abertura e, em seguida, são realizadas dinâmicas para estimular o trabalho em grupo e a boa convivência da equipe. Geralmente, essas ações são seguidas de avisos com orientações da Secretaria de Estado de Educação, que incluem o cumprimento da carga horária docente e das atividades extraclasse, adaptações curriculares, recuperação paralela e avisos sobre questões pontuais ocorridas no cotidiano escolar. Outros encontros são utilizados para reuniões de pais e, a cada três anos, escolhem-se os livros didáticos que serão adotados pela escola.

No que tange às reuniões de pais, estas foram realizadas 12 vezes durante o triênio 2016-2018 sendo, em média, 4 reuniões anuais. A primeira reunião é direcionada à apresentação da equipe escolar no início do ano letivo, dos projetos que serão implementados pela equipe pedagógica e para discussão de possíveis ajustes propostos pela comunidade escolar. As reuniões seguintes são destinadas à entrega de notas, à apresentação dos eventos realizados durante o bimestre escolar e ao atendimento individual aos pais, nas quais são discutidas as dificuldades apresentadas pelos discentes no período e são realizadas propostas para a melhoria

por parte dos docentes. Essa aproximação dos pais e/ou responsáveis com os professores é fundamental para um melhor desenvolvimento dos alunos.

Vale ressaltar que é durante as reuniões que os pais, segmento fundamental para o ambiente escolar, têm a oportunidade de conhecer os projetos da escola e de participar coletivamente de algumas decisões referentes à rotina da escola. Esses encontros são fundamentais para a atualização das informações aos pais, a fim de contribuir para uma maior interação dos responsáveis com o cotidiano da escola e promover uma abertura para sugestões da comunidade escolar quanto às medidas que estão sendo seguidas pela unidade. Vale ressaltar que, ao analisar as atas das reuniões, constatou-se uma crescente e considerável presença e participação dos pais e /ou responsáveis nesses encontros.

A escolha do livro didático demanda de uma atenção especial, sendo realizada a cada três anos, nos diferentes níveis de ensino. Durante o triênio estudado, após analisadas as atas, foi constatada a utilização de somente uma reunião no ano de 2017 para a escolha do livro didático. Na ata dessa reunião, a supervisão esclareceu que as obras analisadas foram entregues com três semanas de antecedência e a reunião foi usada para a definição entre os pares para posterior lançamento no sistema Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Apesar de, em números, parecer insignificante, as reuniões utilizadas para a escolha do livro didático poderiam ser momentos temáticos para a formação docente, explicitando os aspectos didático-pedagógicos necessários para facilitar a escolha do livro mais adequado à turma e à realidade da escola.

### *2.5.1.3 Conselhos de Classe*

Segundo o PPP da escola, Conselho de Classe não é simplesmente uma reunião, é um órgão colegiado que discute e avalia as ações ligadas ao rendimento e à aprendizagem dos alunos e as possíveis intervenções, sendo um órgão colegiado porque tem autoridade para decidir assuntos didático-pedagógicos. Suas reuniões são registradas em atas específicas, contendo campos para preenchimento sobre conceitos, notas, frequência, problemas relacionados à disciplina e ao comportamento, e campos direcionados à análise do rendimento escolar do aluno. Esses levantamentos são realizados antes da reunião, os quais chamamos de pré-conselho. Durante o conselho, reúnem-se todos os professores, o supervisor

pedagógico e a direção, para analisarem as informações levantadas e definirem as ações necessárias para as dificuldades apresentadas. Existe ainda um terceiro momento, denominado de pós-conselho, em que as ações planejadas no conselho são executadas (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES, 2019a).

A partir da definição estabelecida pelo PPP sobre o Conselho de Classe, percebe-se que as reuniões destinadas a esse conselho poderiam se tornar também um espaço de formação e de planejamento, entretanto, ao analisar as atas, percebe-se que essas reuniões tornam-se meramente uma compilação de dados referentes aos alunos, sendo transmitidos sem nenhuma reflexão. Os professores informam as notas, as faltas e o número de alunos que ficaram dentro da média bimestral ou anual. Como são transmitidas muitas informações e, nessa ocasião, os docentes demonstram ansiedade em expor suas dificuldades cotidianas, não houve uma apropriação desses dados no intuito de identificar e analisar as dificuldades individuais de cada aluno e de planejar as intervenções pedagógicas necessárias para sanar tais dificuldades. Nesse momento, é possível identificar demandas de formação docente, contudo, não há registros nas atas de ações que levam em consideração esses temas.

Posto isso, as reuniões destinadas aos Conselhos de Classe poderiam ser utilizadas para identificar demandas de formação dos docentes no processo ensino-aprendizagem. Contudo, apesar de apontar que os Conselhos de Classe acontecem durante as reuniões pedagógicas, essa situação não será o foco da minha pesquisa.

### **3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA ESCOLA PESQUISADA NA REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DE MÓDULO II NO INTUITO DE TORNÁ-LAS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO COLETIVO**

O presente capítulo tem como finalidade analisar o caso de gestão na escola estudada sobre as reuniões de Módulo II, a partir de reflexões sobre as temáticas que se articulam com o problema de pesquisa e com base no estudo empírico. Serão discutidos temas como: gestão escolar (planejamento, estratégias, gestão democrática e gestão burocrática); formação continuada em serviço; e trabalho em equipe e colaborativo, que estão divididos em três subseções. O percurso metodológico adotado na pesquisa também é abordado neste capítulo. Nesse sentido, são apresentadas as principais fontes de informações que foram utilizadas neste trabalho, bem como as implicações do uso de cada uma delas na pesquisa. Por fim, são apresentados, na última subseção, a análise dos dados e os resultados das entrevistas realizadas com os professores, com a supervisora e com a gestora da EE Presidente Tancredo Neves na pessoa da vice-diretora.

#### **3.1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção, são apresentados estudos, conceitos e ideias de alguns autores que estão diretamente relacionados com o caso pesquisado. Entre os diversos autores, podemos mencionar Larchert (2010) e Pinheiro e Salerno (2016), que discorrem sobre a importância do planejamento como recurso relevante para o bom funcionamento escolar e a qualidade do ensino oferecido pelas escolas.

Com relação aos planejamentos escolares, o referencial teórico apresenta uma novidade no planejamento do PPP das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais – os Itinerários Avaliativos. Eles trouxeram a oportunidade de autorreflexão por parte da gestão escolar e do corpo docente sobre os vários aspectos do processo pedagógico da escola.

Para embasar esta pesquisa, vários autores foram utilizados. Ao se referir à gestão escolar burocrática, apresentamos Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006) e Souza (2009). Ao reportar-se à gestão democrática, dialogamos com Veiga (1995), Lück (1996), Souza (2009) e Burgos (2014). Para discorrer sobre a importância e os desafios da formação continuada em serviço, objeto de estudo da presente pesquisa,

trouxemos outros autores, como Nóvoa (1991, 2017), Gatti (2011, 2014), Imbernón (2010) e Santos (2010). Por fim, para esclarecer a importância do trabalho em equipe nas escolas, inspiramo-nos em Pimenta (1993) e Cordeiro, Sousa e Rocha (2009), que direcionam a relevância do trabalho em equipe para a elaboração e implementação do PPP e demais planejamento escolares, bem como em Ferreira (2006), que expõe o trabalho de colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e a relevância do sentimento de pertencimento desses atores nos resultados obtidos.

### **3.1.1 A gestão escolar: planejamento, estratégias, gestão burocrática e gestão democrática**

A participação do gestor escolar coloca-se como decisiva na efetivação da implementação das políticas de formação continuada em serviço. Para que elas se concretizem, são necessários momentos de planejamentos entre as equipes gestora e pedagógica no intuito de organizar as reuniões de Módulo II, para que sejam mais produtivas e obtenham êxito na abordagem dos temas relevantes para a construção de um espaço escolar preparado para enfrentar as transformações sociais.

A esse respeito, Lück (2009) considera que:

planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente. O planejamento educacional surgiu como uma necessidade e um método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana. Cabe destacar também que, assim como o conceito de administração evoluiu para gestão, também o planejamento como formalidade evoluiu para instrumento dinâmico de trabalho. (LÜCK, 2009, p. 32).

Nesse sentido, concordamos com Lück (2009) que é a partir do planejamento que se elaboram, organizam e delimitam os objetivos e os rumos necessários para nortear o trabalho da gestão escolar. Pinheiro e Salerno (2016, p. 26) “consideram o planejamento como um recurso administrativo relevante pelo caráter político pedagógico que viabiliza pela mobilização dos sujeitos, podendo expressar a construção identitária da instituição”. Sendo assim, é a partir do planejamento que os

sujeitos responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem são envolvidos e colocam-se como parte na construção. Dessa forma, a participação na implementação torna-se mais funcional, uma vez que os envolvidos entendem exatamente onde estão em relação à realidade e às metas estabelecidas, conhecendo o seu papel no desenvolvimento das ações.

Para Larchert (2010), pode-se compreender o planejamento como:

[...] uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar. (LARCHERT, 2010, p. 59).

O planejamento escolar é necessário para organizar os trabalhos a serem desenvolvidos em qualquer repartição, seja ela pública ou privada. Como diz o autor, o planejamento não é uma decisão aleatória, mas sim uma escolha consciente, fruto de um processo racionalmente organizado para se atingir um objetivo, estabelecendo entre os atores envolvidos uma relação maior de confiança.

Destarte, os planos de aula desenvolvidos pelos docentes para a organização das ações referentes ao trabalho diário em sala de aula; o planejamento anual, que organiza as ações dos educadores durante o ano letivo; e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), que envolve diversos profissionais na sua elaboração, são os principais planejamentos elaborados na escola. Neles, estão contidos o conjunto das ações da escola, incluindo o PPP.

O PPP, Projeto Político Pedagógico da escola, reúne todos os projetos propostos que serão executados durante o ano letivo. Sendo assim, precisa contemplar as rotas necessárias e ser flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em termos gerais, o PPP define a identidade da escola e indica os caminhos para o ensino. Os atores envolvidos nesse importante projeto são os gestores, professores, funcionários, alunos e suas famílias.

Nesse contexto, o planejamento participativo é a maneira ideal de organizar o trabalho coletivo da unidade escolar. Para Ganzeli (2001, p. 4), “o planejamento caracteriza-se, desta forma como um processo ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar, replanejar [...]”. Sendo assim, pode-se afirmar que o planejamento é um



processo contínuo, no qual se faz necessário um acompanhamento sistemático, tendo que ser constantemente avaliado e retomado, caso seja preciso.

O autor ainda esclarece que:

ao proporcionarmos um espaço participativo no qual pais, alunos, professores, funcionários e especialistas expliquem a escola, estamos garantindo a ampliação da compreensão desses sobre a realidade escolar através do debate democrático. Posturas divergentes sobre os problemas da escola devem ser discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. (GANZELI, 2001, p. 4).

Com efeito, quando se refere à planejamento no ambiente escolar, lembra-se do PPP, haja vista ser o projeto norteador das escolas brasileiras e o primeiro a ser planejado e elaborado por elas. Portanto, o PPP deve ser construído de maneira coletiva e participativa, uma vez que se deve considerar a realidade e o cotidiano não só da escola, mas de toda a sua comunidade. Essas peculiaridades são fundamentais para a realização de um planejamento exequível. Posto isso, ter uma gestão que reconheça a necessidade da participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do PPP da escola é imprescindível.

Para Azevedo (2007):

falar sobre o projeto pedagógico (PPP) da escola, considerando a realidade educacional do Brasil de hoje, necessariamente nos leva a fazer a sua ligação com as práticas de gestão que nela têm tido curso. Isto porque, dentre outros aspectos, uma das efetivas conquistas que as forças progressistas conseguiram registrar na Constituição de 1988 e referendar na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi a gestão democrática do ensino público como um dos princípios em que deve se assentar a Educação Nacional. (AZEVEDO, 2007, p. 1).

Assim como mostra o autor, o PPP está relacionado diretamente às práticas de gestão escolar, visto que a característica marcante deste documento é o seu caráter democrático e de construção coletiva. Portanto, uma gestão democrática e participativa, como estabelecem a CF/88 e a LDB/96, considerará os diversos segmentos escolares, por meio do diálogo e da reflexão, no processo de elaboração de sua proposta político-pedagógica.

Apesar da necessidade de um espaço no qual a participação da comunidade seja fundamental, observa-se no cotidiano escolar a prática de uma organização institucional burocratizada, em que a gestão escolar está subordinada ao centralismo estatal e os meios sobrepõem-se aos sujeitos. Nos dias de hoje, fala-se muito nos ambientes escolares em gestão democrática e participativa, mas, na prática, isso é mais complexo (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006).

Para Souza (2009):

se tomamos o conceito de gestão democrática há pouco mencionado, veremos que a gestão (da escola) pública é mais do que tomar decisões. Implica identificar problemas, acompanhar ações, controlar e fiscalizar, avaliar resultados. Se se trata de democratizar a gestão (da escola) pública, e isso pressupõe a ampliação da participação das pessoas nessa gestão, isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de decisões. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade. (SOUZA, 2009, p. 135).

Souza (2009) chama atenção para o verdadeiro significado de gestão democrática, a qual não deve ser confundida somente com a participação por parte dos segmentos que forma a sua comunidade nas tomadas de decisão. Para o autor, a participação da comunidade seria, além das escolhas que permeiam esse espaço, o acompanhamento *in loco* das ações do ambiente escolar. Assim, participar das decisões e da implementação de políticas nas escolas é mais complexo do que simplesmente escolher o diretor escolar, o Colegiado Escolar ou o Grêmio Estudantil. Isso seria somente uma parte da implementação da gestão democrática nas escolas. O mais complexo seria a participação efetiva desses segmentos nas decisões e na implementação do planejamento escolar.

No intuito de apresentar um outro modelo de gestão, Bobbio (2000 apud SOUZA, 2009, p. 131) diz que a burocracia “se organiza como estrutura de poder hierarquicamente do vértice para a base e a democracia pressupõe o oposto disso”. Portanto, vale salientar que essa forma de estruturação impossibilita o poder baseado na sociedade, uma vez que as regras são criadas por aqueles que estão no topo da estrutura do poder e cumpridas pelos que estão na base da pirâmide.

Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006) reiteram que:

o modelo burocrático acentua uma concepção de gestão racionalista que, ao preservar a dominação legal como o tipo mais 'puro' dentre os demais tipos de dominação – tradicional e carismático –, identifica-se com o centralismo estatal no tocante às formas processuais da gestão educacional, mesmo que para conservar tal centralismo seja induzido a um processo de desconcentração estratégica. Tal procedimento tem sido característico no contexto educacional brasileiro, em que os sistemas de ensino vêm defendendo a descentralização pedagógica, administrativa e financeira. (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 111).

Os autores esclarecem que “de maneira estratégica esse modelo burocrático, para manter seu domínio tem direcionado as gestões escolares do país a uma descentralização” (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 111), visto que, atualmente, a descentralização pedagógica, administrativa e financeira está entre as principais reivindicações do sistema educacional brasileiro, uma vez que as gestões escolares conhecem de perto a realidade vivenciada pela comunidade na qual está inserida. Portanto, pode-se concluir, com base em Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006), que a aparente democratização dos ambientes escolares é estrategicamente um modelo burocrático adaptado aos dias atuais e não um modelo de gestão democrática como se vislumbra. Essa ideia vem confirmar o que Souza (2009) trouxe quanto ao espaço de escolhas nas escolas, mas não de participação.

Para o autor,

a normatização da participação decorre e contribui, ao mesmo tempo, para a sua mitificação. Colocar as pessoas presentes em momentos em que se evidencia a ação pública passa a ser a expressão mais acabada, juntamente com o voto, da democracia, mesmo que isso ocorra em um procedimento estritamente formal e, de fato, pouco participativo. (SOUZA, 2009, p. 133).

Ainda segundo o autor, a normatização da participação torna-se algo formal, regulado e, assim, com maior controle. Para ele, essa normatização impede ações de iniciativas populares que possam surpreender e pressionar aqueles que governam a coisa pública. Organizar essa participação contribui para evidenciar um olhar equivocado do que é realmente participar das decisões, uma vez que esses eventos, sejam eles escolares ou não, são organizados por aqueles que detêm o poder de decisão. Sendo assim, as decisões a serem tomadas pela comunidade são estabelecidas anteriormente pela rede de ensino e pela gestão escolar. Portanto,

pode-se afirmar que votar em gestor, em Colegiado Escolar ou em Grêmio Estudantil não significa participar plenamente das decisões no ambiente escolar.

Com relação à descentralização na rede estadual de ensino de Minas Gerais, observa-se que as escolas vivenciam diferentes realidades no seu cotidiano. A Secretaria de Estado de Educação apresenta uma dualidade na tentativa de descentralizar. Assim, ao mesmo tempo em que demonstra vontade em oferecer autonomia administrativa e financeira às escolas, impõe métodos organizacionais que não se adequam às diferentes realidades regionais das escolas mineiras, conforme demonstrou-se na elaboração do PPP no ano de 2019, com os Itinerários Avaliativos, a serem implementados no ano de 2020. Assim, não é possível afirmar que no ambiente escolar há somente uma forma de organização de gestão. Nesse contexto, Libâneo (2001) afirma que:

com base nos estudos existentes no Brasil sobre a organização e gestão escolar e nas experiências levadas a efeito nos últimos anos, é possível apresentar, de forma esquemática, três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a autogestionária e a democrático-participativa. (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

Para o autor, estudos demonstram que nas escolas brasileiras são apresentadas três concepções distintas de gestão escolar. Pode-se mencionar “a concepção técnico-científica que baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial” (LIBÂNEO, 2001, p. 2). Segundo o autor, nessa concepção, preza-se pela especificação das funções exercidas, pelo poder centralizado nas mãos do gestor, pela comunicação verticalizada e pela valorização do trabalho desenvolvido em detrimento das pessoas. A “concepção auto gestonária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição” (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

Nessa concepção, é dada maior abertura ao diálogo e à interação entre os sujeitos envolvidos, as decisões são coletivas e há uma resistência à verticalização. Além disso, baseia-se na autogestão da instituição. Por fim, o autor traz a gestão democrático-participativa, que tem como base uma participação mais efetiva dos segmentos que formam o ambiente escolar, em que as decisões são debatidas e

decididas em coletividade. Vale reiterar que nessa concepção a equipe assume suas funções e são admitidas coordenação e avaliação do trabalho desenvolvido.

Importa ressaltar que, além dessas apresentadas pelo autor, há várias visões de gestão participativa, visto que a instituição escolar é um organismo construído pelos sujeitos pertencentes a ele, de maneira que na instituição refletem as características culturais da sua comunidade. Essa gestão não apresenta características objetivas, ao contrário, é dependente da subjetividade das pessoas e da interação que ocorre entre elas. Por isso, tem-se a necessidade de considerar as peculiaridades de cada escola e da comunidade na qual está inserida.

Infelizmente, apesar de a escola pública ser um espaço de constante e intensa relação entre os sujeitos envolvidos nesse cotidiano, Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006) acreditam que, por conta das relações verticais e da maneira sistêmica organizacional na qual está inserida,

haverá poucas chances para o estabelecimento da gestão democrática na escola pública enquanto as relações intersubjetivas forem atropeladas e corrompidas pelos mecanismos do mundo sistêmico e enquanto as relações entre os sujeitos acontecerem de forma vertical e pouco consensual. (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 112).

É importante esclarecer que a gestão escolar tem um papel fundamental nesse processo de articulação e diálogo para o estabelecimento de uma gestão democrática, posicionando-se com um papel de mediação e de articulação dos interesses da comunidade escolar e não como uma autoridade coatora. Medeiros, Fortuna e Barbosa (2006, p. 113) pontuam que, quando surge “a possibilidade de consenso na gestão escolar, estamos pensando em construir momentos de coordenação e ação coletiva em que a ideia do diretor, como detentor do poder, não é posta como se fosse a única verdadeira”.

A partir do instante em que o gestor opta por uma maior abertura ao levar as decisões para um consenso entre os segmentos que formam a comunidade escolar, surgirão, assim, novas ideias que deverão ser levadas em consideração nas tomadas de decisão. Dessa forma, a gestão escolar deverá estar preparada para possíveis entraves que poderão surgir da participação dos segmentos escolares. Outro desafio para a gestão será a implementação dessas decisões que foram tomadas de maneira

democrática e participativa, uma vez que a escola segue parâmetros educacionais do mantenedor da rede de ensino.

Ainda nesse contexto, constatam-se alguns obstáculos na construção de teorias e práticas de administração escolar baseada no conceito de gestão democrática. Nesse sentido, nota-se a importância de uma maior proximidade da direção escolar com sua comunidade no intuito de compartilhar responsabilidades, uma vez que as decisões são tomadas coletivamente, decisões estas que refletirão diretamente no cotidiano escolar, tendo a escola a função de formar cidadãos participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para Paro (2017):

se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2017, p. 19).

O autor ainda reitera:

na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola — educadores, alunos, funcionários e pais — nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2017, p. 21).

Segundo o autor, para se construir um espaço escolar realmente transformador, deve-se compartilhar a autoridade ou o poder de decisão com aqueles que formam a comunidade escolar e isso é possível com a atribuição correta das atividades desenvolvidas nesse ambiente. Dessa maneira, haverá maiores possibilidades de reivindicação aos que mantêm a rede de ensino e, conseqüentemente, a participação de todos será garantida e o caminho para uma gestão democrática será efetivado. Embora essa busca seja árdua, mas possível, demanda um esforço coletivo, abrangendo todos os segmentos que formam a comunidade escolar. A esse respeito, Veiga (1995, p. 18) afirma que para “que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos

representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e noções administrativas e pedagógicas ali envolvidas”.

Essa participação deve ser implementada pelo gestor escolar, promovendo um ambiente agradável a esses membros, viabilizando esse trabalho coletivo. A partir dessa abertura, deve-se conscientizar os segmentos da comunidade escolar quanto à importância de sua participação e criar atividades escolares durante o ano letivo, para inseri-los ainda mais nesse ambiente. Assim, eles entenderão a relevância de sua interação para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Cária e Santos (2014, p. 33), “com a globalização e as novas necessidades do mundo, a gestão participativa passou a ser uma das premissas para uma participação popular no sentido de construir uma identidade e autonomia da escola”. Na atual conjuntura da sociedade, em que as informações são instantâneas, modelos autoritários de gestão, ou seja, com menos participação social, têm demonstrado fragilidade. Dessa forma, em muitas sociedades, a população tem reivindicado maior participação em decisões importantes e, conseqüentemente, essas transformações refletem diretamente no ambiente escolar. A participação de todos os membros da comunidade escolar colabora para a edificação de um espaço que esteja em conformidade com suas peculiaridades, ratificando, assim, sua autonomia enquanto coletividade.

Nesse sentido, Burgos (2014, p. 13) evidencia que “para haver autonomia escolar, é necessário que a escola se afirme como um ator coletivo, o que vai muito além do prédio e de sua existência formal como uma unidade de uma rede escolar”. Sendo assim, reafirma-se a importância do protagonismo da escola enquanto comunidade escolar, sendo necessária uma unidade que ocorra a partir da participação de seus membros para que, assim, conheça-se realmente o mundo externo de seus alunos e familiares. Em outras palavras, o ambiente escolar deve considerar a diversidade de seu público em todos os projetos a serem elaborados.

Burgos (2014) ainda reitera que

para isso, precisará entrar no jogo da disputa de identidades, criando um clima escolar capaz de produzir sentimento de pertencimento. E o fato de seu ponto de partida ser o direito da criança e do adolescente, que inclui o direito à aprendizagem como dimensão fundamental, poderá representar um trunfo importante, no sentido de assegurar que esse processo nunca tenha como custo a supressão do sujeito, mas, ao contrário, seja formado a partir dele. (BURGOS, 2014, p. 16).

O autor esclarece que é necessário propiciar aos alunos o sentimento de que aquele espaço esteja sendo construído com sua participação e que ele é parte fundamental nesse processo de edificação. Sentir-se parte do espaço concede ao aluno ou a qualquer outro membro da comunidade escolar um maior afeto a esse local. Assim, sua participação ocorrerá de maneira mais efetiva e não será exclusivamente por pressão, mas por vontade própria. Nesse sentido, uma gestão escolar aberta à participação torna-se um passo importante, se não a ação inicial para que haja uma interação maior com a coletividade.

Para Lück (1996),

o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 1996, p. 37).

Vale ressaltar que esse modelo de administração tem vida curta no Brasil de hoje, em virtude de estarmos vivendo em uma sociedade a qual não admite modelos de gestões verticalizadas, refletido, assim, no ambiente escolar. Importa ressaltar que sem a participação dos alunos, de suas famílias e de professores não há educação, tampouco de qualidade. Além disso, em uma sociedade democrática na qual a população está consciente de seus direitos, esse modelo de organização impositiva não se aplica dentro da escola, haja vista que o ambiente escolar é reflexo de todas as transformações da sociedade.

Posto isso, o gestor deve ter a capacidade de dialogar com os diferentes segmentos da comunidade e buscar solucionar os problemas que a afligem. Outrossim, a participação deve ocorrer nas decisões concernentes à gestão administrativa, financeira e pedagógica e, nesse contexto, as reuniões de Módulo II é o único momento coletivo dos docentes da instituição, tornando-se imprescindível na solução de problemas diretamente ligados a essas dimensões. Além disso, a formação continuada em serviço é de fundamental importância para o aperfeiçoamento de todos os profissionais da escola, sendo a gestão escolar a responsável por seu planejamento e implementação.



### 3.1.2 Formação continuada em serviço

A partir de meados da década de 1990, os estudos que tratam da formação de professores no Brasil cresceram de maneira considerável e vêm, desde então, despertando grande interesse dos pesquisadores da área. Em todas as obras, a formação continuada de professores é reconhecida como essencial para as almejadas mudanças na educação brasileira, sendo a formação continuada um desses pilares fundamentais. A esse respeito, os estudos de Gatti (2011) salientam que:

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2011, p. 186).

Essa preocupação com a formação de professores ganhou relevância no âmbito das políticas públicas nacionais devido principalmente ao fato de que, nas últimas décadas, com a universalização da educação no país, o sistema educacional apresentou uma grande expansão de matrículas em todos os níveis de ensino. Com isso, a demanda por professores aumentou de maneira significativa, os cursos de licenciatura multiplicaram-se e a formação inicial foi percebida como insuficiente ou inadequada para conseguir atender à demanda exigida pelas transformações ocorridas na educação, uma vez que não houve políticas educacionais preocupadas com um currículo necessário e direcionado à formação dos professores e com as estruturas oferecidas nessas instituições de ensino. Destarte, a formação continuada vem para preencher, em parte, esse gargalo da formação inicial e, além disso, oferece suporte aos docentes, norteando-os na rotina escolar.

De acordo com o Relatório da Unesco, de 1998, a formação continuada de professores em serviço é altamente recomendada, uma vez que “permite a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática” (UNESCO, 1998, p. 219).

Segundo Gatti (2014),

múltiplos fatores se interligam para a produção de uma boa qualidade educacional nas escolas, alguns detectáveis, outros imprevisíveis. Porém, não há educação escolar sem a atuação de professores e essa atuação depende em boa parte da sua formação como um profissional educador. Isso não quer dizer que se deva reputar apenas ao professor como pessoa a responsabilidade sobre o desempenho das nossas redes de ensino. Ele, como profissional, é fruto de uma política educacional que tem deixado de lado a discussão sobre os currículos e as estruturas institucionais dos cursos formadores de professores - as licenciaturas. (GATTI, 2014, p. 3).

Para a autora, o desenvolvimento do trabalho docente está diretamente ligado à qualidade educacional nas escolas, existindo múltiplos fatores associados ao êxito dos estudantes. Contudo, o professor é o mediador e articulador do saber, e a base dessa prática é a sua formação profissional.

Pensar e realizar a formação de professores envolve alguns aspectos importantes. Dessa forma, levar em consideração as condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação requer assumir compromissos éticos e sociais como fatores essenciais. É importante considerar o ambiente escolar no qual o docente está inserido, elaborando propostas no intuito de solucionar desafios apresentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação continuada em serviço faz-se ainda mais importante, uma vez que se leva em consideração a rotina escolar e, em específico, cada desafio encontrado pelos docentes naquele ambiente.

Como diz Imbernón (2010):

a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia. [...] O formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

O autor esclarece a importância da participação integral dos docentes na formulação das políticas de formação de professores, acrescentando ser fundamental e importante que eles queiram que aconteçam as possíveis mudanças. Nesse caso, para Imbernón (2010), o formador deve assumir a função de colaborador e não de

impositor e, além disso, deve estar disposto a proporcionar um ambiente reflexivo para analisar os obstáculos individuais e coletivos enfrentados pelos docentes. Nesse sentido, a participação dos professores faz-se ainda mais necessária, visto que ela deve acontecer não somente na realização das formações, mas também nas escolhas dos temas a serem desenvolvidos pelos formadores. É importante ressaltar que essa participação dos docentes levará em consideração para a sua formação não só as necessidades coletivas, mas as individuais desses profissionais.

Para Gatti (2017),

redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura. Vivemos um cenário social cambiante, onde competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional. Nesta ambiência o trabalho dos professores e gestores educacionais se efetiva, a aprendizagem dos alunos se constrói. Compreender essas condições e seus impactos na educação escolar torna-se uma necessidade para quem busca caminhar na direção de superação de impasses educacionais e impasses sobrevenientes no campo do trabalho docente. (GATTI, 2017, p. 722).

É no ambiente escolar que se constrói o processo ensino-aprendizagem. Portanto, compreender as individualidades edificadas pela diversidade educacional, cognitiva e cultural é uma tarefa complexa e de responsabilidade das escolas, e é “entre os muros” das escolas que a formação deve acontecer. Nesse contexto, uma das tarefas mais complexas da escola é a de educar levando em consideração a diversidade social e cultural dos segmentos que formam a comunidade escolar e, entre as dificuldades encontradas nesse processo, está o surgimento de possíveis conflitos e tensões entre os envolvidos, devendo-se, contudo, ressaltar que a superação desses impasses é fundamental e que a formação continuada em serviço traz suporte aos professores nesse enfrentamento.

Para Nóvoa (2017, p. 117), “não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação”. E ainda reitera que:

tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contacto com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos. (NÓVOA, 2017, p. 117).

A formação docente deve abranger a simplicidade e/ou a complexidade da sociedade na qual os professores estão inseridos. Conhecer as características sociais das famílias de seus alunos e a sua realidade vivenciada é alicerçar o trabalho docente oferecendo subsídios para o desenvolvimento do projeto educacional. Dessa forma, o ambiente escolar coloca-se como estratégico nesse processo, uma vez que apresenta as ferramentas necessárias para que a formação continuada aconteça de maneira mais plena. Nessa perspectiva, o presente trabalho traz como alternativa uma contínua formação e a utilização das reuniões de Módulo II como o espaço dessa formação continuada em serviço. Esse ambiente deve ser utilizado de maneira eficiente para suprir os déficits da formação inicial dos docentes e promover uma formação pautada na vida profissional do professor ou até mesmo centrada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

Para Nóvoa (1991):

a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando 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". (NÓVOA, 1991, p. 30).

Para o autor, a formação dos professores deve ser planejada e implementada seguindo as necessidades dos docentes, tendo o cotidiano das escolas como parâmetro. Assim, o aprendizado será funcional e a formação trará maiores contribuições aos professores e conseqüentemente aos alunos. A partir da perspectiva da formação continuada em serviço apresentada no presente trabalho, não se pretende menosprezar os outros meios de formação de professores, mas demonstrar o quanto podem ser proveitosas as reuniões de Módulo II na formação desses profissionais.

E para reafirmar a responsabilidade com a formação dos professores por parte dos mantenedores, Santos (2010) define essa formação como:

as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. (SANTOS, 2010, p. 14).

É inquestionável a importância da formação continuada em serviço para a melhoria da qualidade educacional. A prática pedagógica está diretamente ligada à formação de profissionais alicerçados em uma fundamentação teórica sólida, articulando-a sempre com a prática e com sua realidade, por isso a importância da formação continuada em serviço. Segundo o autor, um programa de formação contínua deve “estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor” e as redes de ensino devem tomar para si a responsabilização de formação, deixando a retórica de responsabilizar o docente por isso (SANTOS, 2010, p. 14). É por meio da formação continuada que os gestores e os professores tornam-se mais capacitados para refletir e intervir sobre todos os aspectos pedagógicos e, assim, propor estratégias para sanar dificuldades e instalar mudanças significativas, como retomadas das ações ou novos caminhos a seguir.

Diante do exposto, acredita-se que a formação continuada em serviço realizada na escola seja uma das principais alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, de acordo com Gatti (2011),

à medida que assistimos à assimilação dessa posição vemos surgir iniciativas que, na realidade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e não necessariamente de uma formação que tenha como foco o aprofundamento ou ampliação dos conhecimentos por parte dos professores. (GATTI, 2011, p. 186).

A formação deve ser entendida como um processo contínuo, tendo a escola como foco, em que a prática educacional deve ser modificada se a teoria vier de encontro aos problemas dessa prática. Nesse processo, o professor, com todos os seus conhecimentos adquiridos durante sua vida pessoal e profissional, é o principal elemento para essa mudança, sendo assim, apesar dos inúmeros desafios, a

formação continuada em serviço poderá ser o caminho mais seguro para o alcance da qualidade na formação dos docentes. Apesar dos desafios, o presente trabalho tem como intuito principal demonstrar as possibilidades de utilizar as reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço, fazendo com que o ambiente escolar concretize-se como de ensino e aprendizagem de forma plena.

Para Imbernón (2010):

é difícil, como tudo nestes tempos, anunciar o futuro da formação continuada de professores. Ninguém pode negar que houve muitos avanços, mas é possível que ainda perdure o pensamento sobre a formação desenvolvido nas décadas de 1980 e 1990. Mas a tarefa dos professores do início do século XXI não está relacionada com a dos professores do início do século passado, uma diferença que deveria ser notada de forma drástica na formação inicial e continuada. (IMBERNÓN, 2010, p. 35-36).

Imbernón (2010) esclarece que o futuro da formação continuada é incerto e que, apesar dos avanços alcançados, é necessário considerar a realidade vivenciada pelos docentes na construção de políticas públicas voltadas à formação docente no contexto atual, uma vez que a sociedade transformou-se profundamente, assim como o ambiente escolar. Entre essas transformações, deve-se observar o acesso à educação garantido a todos pela Constituição de 1988, em que houve uma massificação escolar no Brasil, o surgimento de novas tecnologias e as transformações comportamentais ocorridas na sociedade nas últimas décadas.

Importa ressaltar que o autor ainda enumera alguns obstáculos enfrentados pelos docentes para conseguir uma melhor formação, destacando:

a falta de uma coordenação real e eficaz na formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos com a formação continuada. A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz do que a qualidade das mesmas. Em muitos países existe uma falta de descentralização das atividades programadas, que impede que muitos educadores tenham a oportunidade de participar de uma formação. O predomínio da improvisação nas modalidades de formação. Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional. A ambígua definição dos objetivos ou

princípios de procedimentos formativos, ou seja, da orientação da formação, a consciência do que se pretende. Devido à confusão entre coisas novas e velhas, são estabelecidos uns princípios de discurso teórico-questionador e de discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente. (IMBERNÓN, 2010. p. 34-35).

Como podemos acompanhar, são vários os desafios apresentados pelo autor para que os docentes consigam êxito em sua formação, seja ela inicial ou continuada em serviço. Observa-se que os problemas apresentados poderiam ser solucionados a partir da criação de políticas públicas por parte das redes de ensino voltadas para as escolas, de modo que esse direcionamento traria recursos humanos para atender especificamente à formação continuada desses profissionais. Durante o presente trabalho, enumeraram-se várias dessas dificuldades apresentadas pelo autor. Para ele, as transformações ocorridas na sociedade, como o surgimento de novas tecnologias, mudanças comportamentais e as novas relações familiares, somadas à falta de valorização da quantidade e não da qualidade do ensino, à improvisação na formação e à falta de acompanhamento por parte dos mantenedores são alguns obstáculos observados. De início, deve-se estabelecer os reais objetivos da formação docente e, em seguida, planejá-los e implementá-los.

Sobre isso, Nóvoa (2017) ainda ressalta que:

o primeiro passo da mudança é reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas actuais de formação de professores são adequadas e que o único “problema” é a falta de apoio, de condições ou de recursos, a mudança não se faz necessária. Este texto dirige-se a todos aqueles que se encontram na urgência de uma transformação do campo da formação docente. Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Posto isso, os obstáculos enumerados pelos autores evidenciam as dificuldades experimentadas pelos docentes em sua formação inicial e continuada bem como pelas gestões escolares na elaboração e implementação de projetos de formação continuada para os docentes. Nóvoa (2017) destaca a importância de reconhecer os problemas caso eles existam e, existindo, deve-se ter a preocupação

de solucioná-los através de caminhos que levem ao aperfeiçoamento da profissão docente.

Observa-se então que a formação continuada é um dos inúmeros problemas enfrentados pela educação pública no país e que há necessidade de um olhar mais cuidadoso para esse tema, visto que, quando ela ocorre, é direcionada a uma formação normativa, individualista e personalista. Esse olhar cuidadoso refere-se à formação continuada em serviço, que deve ser promovida pelas unidades escolares com integral apoio às necessidades dos docentes. Quando não há a devida atenção a esse tema, corre-se o risco de se manter uma formação individualista que, apesar dos benefícios para a formação profissional, acontece de maneira descontextualizada da realidade, muitas vezes vivenciada pelo docente, voltando-se meramente para a promoção profissional.

Nóvoa (2017) esclarece que:

não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer? (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Para o autor, os obstáculos estão postos e as soluções não são mágicas e muito menos simples de realizá-las. Deve-se ter consciência disso e vontade de implementá-las. Assim, apesar dos desafios e da complexidade desse tema, a formação continuada em serviço, além dos benefícios já elencados no texto, proporciona mais segurança no ensino oferecido por cada docente e conseqüentemente por toda a escola. Outrossim, a interação proporcionada por esses períodos de formação pode ser imprescindível para uma maior conscientização entre os envolvidos no que concerne à importância do trabalho em equipe. É um momento de consolidação de um trabalho, construído pela gestão, pela equipe pedagógica e pelos docentes.

### **3.1.3 Trabalho em equipe e trabalho colaborativo nas escolas**

Para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, o trabalho em equipe é imprescindível. A escola é um ambiente complexo e, para que essa instituição execute sua função de forma eficiente, é necessária a contribuição de todos os sujeitos



envolvidos no ambiente escolar, formado por professores, equipe pedagógica, coordenação, orientação, equipe de apoio e direção. Assim, a organização da escola é competência de todos, dentro e fora da sala de aula.

Para demonstrar a importância do trabalho em equipe no ambiente escolar, faz-se necessário apresentar, mais uma vez, a construção do PPP, visto que, além de ser o documento que direciona o trabalho, norteando as atividades escolares durante o ano letivo, ele está presente no modelo de gestão democrática e no trabalho em equipe, uma vez que é realizado coletivamente.

A esse respeito, Cordeiro, Sousa e Rocha (2009) dizem que:

para que a escola esteja voltada à formação de reais cidadãos é preciso que ofereça oportunidades aos indivíduos para caminharem junto ao processo do crescimento da escola. Assim é preciso que o PPP seja construído com base na coletividade, onde todos os envolvidos irão contribuir e exercer seu papel como sujeito participativo e atuante nos reais acontecimentos da escola e da sociedade. (CORDEIRO; SOUSA; ROCHA, 2009, p. 60).

A interação entre esses sujeitos é necessária e fundamental para que os projetos elaborados pela unidade escolar sejam construídos, a começar pelo Projeto Político Pedagógico da escola, projeto norteador das unidades escolares, tornando-se imprescindível o trabalho em equipe.

Para Pimenta (1993),

o projeto político-pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais - e com os recursos de que dispõe. (PIMENTA, 1993, p. 79).

A participação de todos na elaboração do PPP da escola faz-se necessária, para que se torne um processo educativo e uma oportunidade de expor visões distintas, confrontando ideias e expondo novas percepções e alternativas, alcançando maior participação e envolvimento, proporcionando, ainda, mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e a se sentir responsáveis por tudo que representa o interesse comum. Essa participação deve ser observada como fundamental, por retratar realmente a necessidade de cada segmento da comunidade escolar.

Pimenta (1993) ainda reitera que:

o resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar - à semelhança da produção de um carro, onde um grupo de operários aperta, cada um, um parafuso, sempre da mesma maneira, conforme o que foi concluído fora da linha de montagem -, mas sim com o trabalho coletivo. Neste há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns. (PIMENTA, 1993, p. 80).

O trabalho coletivo envolve a contribuição de todos no todo e não apenas nas partes. É uma interação que proporciona um crescimento comum e vai além de delegar tarefas individuais, trata-se de uma colaboração mútua e recíproca que, no âmbito escolar, faz-se imprescindível no processo de formação docente no qual a ação de cada membro beneficia e enriquece o grupo.

Apesar do individualismo, muitas vezes, pregado pela sociedade, o trabalho em equipe, oriundo de um esforço coletivo, tornou-se um movimento complexo. Dessa forma, percebemos que a formação continuada de professores em serviço, por se desenvolver no próprio espaço escolar, é função da equipe pedagógica. Sendo assim, é sua atribuição assumir o papel formativo de articulador e transformador junto à equipe docente, através de um projeto de formação que responda às necessidades sentidas pelo coletivo. Os resultados serão satisfatórios quando os sentimentos que permeiam essa relação forem positivos, culminando em maior produtividade.

São várias as atividades desempenhadas pelas equipes gestora e pedagógica nas escolas, mas Pimenta (1993) salienta que, no ambiente escolar, a equipe pedagógica pode ser responsabilizada pelas seguintes atividades:

- coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis; coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da Escola; planos de cursos, de turmas, de ensino etc.;
- incentivar e prover condições para a elaboração de projetos de alfabetização, leitura, visitas, estudo de apoio, orientação profissional, saúde e higiene, informática, ética etc.;
- compor turmas e horários, com critérios que favoreçam o ensino e a aprendizagem;
- capacitar em serviço. (PIMENTA, 1993. p. 81).

Observa-se que a autora traz algumas ações importantes que devem ser assumidas efetivamente pela equipe pedagógica das escolas. O envolvimento dessa equipe em coordenar os trabalhos a serem realizados e em oferecer subsídios para que essa execução ocorra em sincronia com o planejado garante que o processo ensino-aprendizagem ocorra plenamente. Nesse sentido, detalhes que possam parecer simples, como organizar horários, oferecer espaços adequados para a elaboração de projetos e de formação continuada tornam-se medidas necessárias e quase que obrigatórias para que haja uma combinação de ações em favor da plena aprendizagem.

Portanto, apresentando a importância do trabalho em equipe, especialmente para a docência, este estudo tem como objetivo demonstrar que esforços individuais não garantem, por si só, o êxito nem o alcance, com eficácia, de qualquer objetivo. Para muitos, o trabalho em equipe configura-se como um desafio ou como uma habilidade a ser desenvolvida, sendo uma ferramenta substancial para a qualidade educacional.

Apesar de tudo que foi exposto até aqui com relação à importância do trabalho em equipe no ambiente escolar, esclarecemos que, para deixá-lo ainda integralizado, devemos mencionar ainda o trabalho colaborativo.

A esse respeito, Ferreira (2006) comenta que

num grupo de trabalho colaborativo os participantes se sentem à vontade para se expressar livremente e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar e, além disso, não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições, ou seja, existirão diferentes níveis de participação. (FERREIRA, 2006, p. 124).

A autora afirma a importância do trabalho colaborativo no ambiente escolar, uma vez que a abertura dada pela gestão coloca os professores como ativos no processo de ensino, deixando-os com mais confiança e segurança em participar. As contribuições serão distintas, uma vez que a visão individual e os diferentes interesses apresentados serão levados em consideração, haja vista que os sujeitos envolvidos retratam sua visão quanto ao tema apontado, existindo, assim, diferentes níveis de participação.

A autora ainda esclarece que:

na colaboração, cada indivíduo participa da maioria das decisões: escolher a meta, definir as estratégias e as tarefas, avaliar o resultado; e o faz consciente de que é algo realmente importante para ele, algo que tanto beneficia o grupo como um todo, quanto a ele diretamente. Assim, a quantidade de esforço empregado, o gasto de recursos e o grau de compromisso são maiores que nos relacionamentos de cooperação e coordenação, uma vez que os dois últimos envolvem a ideia de trabalhar junto, mas com menos compromisso em relação às metas comuns. (FERREIRA, 2006, p. 124).

Observa-se, conforme mencionado nas seções anteriores, que os planejamentos elaborados e as estratégias estabelecidas para a realização de uma gestão democrática e participativa só serão possíveis se houver uma atenção especial ao trabalho colaborativo e em equipe. Os projetos escolares elaborados em colaboração por uma equipe apresentam uma capacidade funcional maior, uma vez que cada indivíduo, de maneira voluntária, participa de sua elaboração e de todas as decisões a serem tomadas, estabelecendo metas bem como sua implementação e avaliação dos resultados.

### 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Conforme discutido anteriormente, o ambiente escolar é formado pela diversidade apresentada na sociedade e, haja vista as transformações sociais, a necessidade de formação contínua para os professores é necessária e urgente. Neste trabalho, destacamos a importância de a formação continuada ser realizada pela própria unidade escolar, trazendo as características demonstradas em cada um desses ambientes. Consideramos que as reuniões pedagógicas de Módulo II, objeto de estudo desta pesquisa, são o espaço para a realização dessa formação.

Posto isso, o presente trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios encontrados pela escola na realização das reuniões de Módulo II como espaço de formação continuada em serviço. Para esta investigação, foi escolhido como método de pesquisa qualitativa o Estudo de Caso (EC).

Segundo Yin (2015), o Estudo de Caso, como método de pesquisa,

[...] é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente o Estudo de Caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política,

antropologia assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. (YIN, 2015, p. 4).

Para o autor, o Estudo de Caso, método de pesquisa comum em várias áreas, contribui para compreendermos melhor a ocorrência de eventos, sejam eles sociais, políticos, individuais ou coletivos. Ponte (1994) esclarece que o EC pode ser uma pesquisa referente a uma rede de ensino, a uma unidade escolar ou até mesmo a uma pessoa, tendo como objetivos direcionar um estudo mais aprofundado e investigar especificamente algo que se quer pesquisar, apresentando suas características e importância.

O EC coloca-se como o método de pesquisa adequado para fornecer as informações necessárias a este trabalho, uma vez que apresenta, de maneira minuciosa, características específicas, demonstrando, através de evidências da rotina escolar, que o estudo é pertinente. Para Yin (2015, p. 107), “a evidência do Estudo de Caso pode vir de várias fontes [...] cada fonte está associada com uma série de dados e evidências”. Validando essa afirmação do autor, foram utilizados, neste trabalho: evidências documentais, registro de arquivos, entrevistas, *sítes* institucionais da *web* e correspondências via *e-mail*, destinadas às instituições públicas diretamente envolvidas na política de ensino, visto que as normas elaboradas pela SEE e demais órgãos educacionais, norteadores do trabalho escolar, são enviadas oficialmente às escolas por meio de um *e-mail* institucional.

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, sobre a qual Alves e Silva (1992) esclarecem que

análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa. (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

Para as autoras, a abordagem qualitativa deve levar em consideração, além das informações coletadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, a observação, a realidade, o espaço de vivência do indivíduo e o embasamento teórico a respeito do tema estudado, conforme citado anteriormente. Alves e Silva (1992) ressaltam que, mesmo que a metodologia não esteja proposta em uma abordagem qualitativa, o pesquisador não deve ser norteado apenas pelo pressentimento, mas também pela

realidade pesquisada, alicerçada nos documentos já produzidos sobre o tema. Nesse sentido, a presente pesquisa trouxe evidências do caso apresentado a partir da análise de normas estabelecidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Estadual de Educação, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e pelos demais órgãos responsáveis por preconizar legislações educacionais. Para dar destaque ao caso, foram utilizadas as atas de reuniões de Módulo II e de pais, realizadas na unidade escolar em pesquisa. Esse levantamento de dados foi fundamental para apresentar e compreender a organização e a realização desses encontros coletivos semanais.

Para Neves (1996):

a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo. (NEVES, 1996. p. 3).

O autor esclarece a relevância da análise de documentos para estruturar uma pesquisa qualitativa, sejam eles recentes ou antigos. Além disso, ele aponta a relevância da análise desses documentos, sendo ou não verificados pela primeira vez, haja vista que, dependendo do momento da realização da pesquisa e do direcionamento do pesquisador, podem ser dados olhares distintos a esse estudo.

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento de pesquisa que se mostrou apropriado, uma vez que dá oportunidade aos participantes de responderem, de maneira mais livre e espontânea, às questões propostas e expor opiniões e impressões sobre a política pesquisada. No presente trabalho, utilizou-se como critério para participar da entrevista os servidores efetivos e designados com mais tempo de serviço na escola. Nesse sentido, destaca-se que a escola, por ser considerada rural, apresenta uma grande rotatividade de professores, portanto serão oito entrevistados, entre professores, supervisora e vice-diretora.

Esses são profissionais da educação residentes no distrito onde está localizada a instituição e já, há algum tempo, convivem e enfrentam os mesmos desafios de toda

a comunidade escolar. Portanto, o critério levado em consideração para selecioná-los foi o tempo de serviço na escola. A entrevista iniciou-se com um texto introdutório que teve como finalidade deixar os entrevistados tranquilos quanto ao sigilo das informações fornecidas, mostrar a importância delas para os resultados da pesquisa e, portanto, a sua relevância para o Estudo de Caso. Os entrevistados responderam aos questionamentos sobre a sua formação, o tempo de trabalho na rede de ensino e na escola em estudo. Também tiveram a oportunidade de expor suas opiniões quanto às reuniões de Módulo II e se os temas tratados foram relevantes para a sua formação docente. Além disso, apresentaram pontos positivos e negativos e descreveram sobre a participação deles nas reuniões.

Os professores foram convidados por meio de um aplicativo de conversas (*WhatsApp*) no qual todo o processo foi ponderado e devidamente esclarecido, ressaltando que todos aceitaram esse desafio. Importa destacar que as entrevistas ocorreram em um momento atípico para o país e para o mundo, haja vista o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19<sup>1</sup>, fazendo com que as entrevistas ocorressem virtualmente. Após o consentimento formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram marcadas. Vale ressaltar que o referido termo, documento obrigatório para a execução das entrevistas, foi enviado por *e-mail*, sendo devidamente assinado pelos participantes.

As entrevistas ocorreram pelo *Google Meet*, um aplicativo de comunicação muito utilizado durante esse período de pandemia por ser gratuito e por oferecer qualidade e segurança aos usuários. As videoconferências aconteceram durante a semana dos dias 10 a 14 de agosto de 2020 em horários escolhidos pelos entrevistados e tiveram em média 20 minutos de duração, cuidando-se para que os entrevistados ficassem à vontade para responder da forma como desejassem. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e utilizadas no transcrito do texto, conforme o leitor poderá conferir nas próximas seções.

Levando em consideração que os entrevistados são colegas de trabalho e que convivem diariamente com os demais servidores, serão preservadas suas identidades e utilizados codinomes. Para a escolha dos codinomes a serem utilizados pelos professores entrevistados, o presente pesquisador explorou, virtualmente, as cidades

---

<sup>1</sup> Segundo o Ministério da Saúde, “a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves” (BRASIL, 2020, recurso on-line).

mineiras que fizeram parte do trajeto percorrido para participar das aulas presenciais do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Durante as viagens, que ocorreram nos meses de julho de 2018, janeiro e julho de 2019, e janeiro de 2020, muitas cidades, até então desconhecidas, foram palmilhadas pelo autor. É importante ressaltar que, além da oportunidade de expandir seus saberes no que tange à Gestão e Avaliação da Educação Pública, o presente curso concedeu ao pesquisador a possibilidade de conhecer a ampla diversidade apresentada pelas Minas Gerais antes por ele desconhecidas, apesar de ser mineiro. Posto isso, serão utilizados como codinomes para os entrevistados, tanto para os professores como para a vice-diretora e para a supervisora, os nomes das cidades de: Araxá, Campo Belo, Formiga, Perdões, Lavras, São João Del Rei, Barbacena e, não poderia faltar, Juiz de Fora.

Com relação aos vínculos empregatícios dos professores, da vice-diretora e da supervisora, resalta-se que os professores Barbacena, São João Del Rei, Campo Belo e a vice-diretora, Juiz de Fora, são efetivos e trabalham exclusivamente na escola. Somente Barbacena acumula 2 cargos na escola. Quanto aos designados, ou seja, entre os profissionais contratados, somente a supervisora, Lavras, não acumula 2 cargos. Por sua vez, os professores Perdões e Formiga agregam 2 cargos em escolas distintas e Araxá possui 2 cargos na mesma escola.

Com referência à formação dos profissionais da educação, pode-se mencionar que, com exceção de Perdões e Lavras, que optaram por uma segunda licenciatura, todos apresentam um curso de pós-graduação *lato sensu* e somente São João Del Rei, além de uma pós graduação *lato sensu*, cursou uma pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Matemática (Profmat), pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, vinculado à Sociedade Brasileira de Matemática do Rio de Janeiro e ao Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

O Quadro 4 apresenta a habilitação dos professores entrevistados:



Quadro 4 - Habilitações dos docentes entrevistados

<b>Habilitação</b> <b>Docentes</b>	<b>1ª</b> <b>licenciatura</b>	<b>2ª</b> <b>licenciatura</b>	<b>Pós-graduação</b> <b><i>lato sensu</i></b>	<b>Pós-</b> <b>graduação</b> <b><i>stricto sensu</i></b>
Araxá	Geografia	História e Pedagogia	Ciências da Religião	-
Barbacena	Letras	Pedagogia	Gestão Escolar	-
Campo Belo	Letras	-	Educação Especial	-
Lavras	Pedagogia	Artes	-	-
Perdões	Letras	Pedagogia	-	-
Juiz de Fora	Pedagogia	Educação Especial	Educação Especial	-
São João Del Rei	Matemática	-	Física	Matemática
Formiga	Ciências e Biologia	Pedagogia	Controle de Alimentos	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Percebe-se que, com exceção dos professores Campo Belo e São João Del Rei, os demais professores possuem uma segunda licenciatura, hábito que está se tornando comum entre os professores das escolas públicas brasileiras. Com isso, os professores ampliam suas possibilidades de trabalho e, ao mesmo tempo, qualificam-se ainda mais.

### 3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DE MÓDULO II NA EE PRESIDENTE TANCREDO NEVES

Nesta seção, serão apresentadas ao leitor a compreensão de seis professores, da vice-diretora e da supervisora quanto à organização e à realização das reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço. De início, a pesquisa atentou-se à formação inicial dos entrevistados, uma vez que é um elemento fundamental para o exercício da docência. Com referência a esse eixo, pode-se destacar que todos os profissionais da educação da escola têm curso superior completo. Aqueles que não investiram em uma pós-graduação fizeram uma segunda licenciatura para ampliar suas possibilidades profissionais dentro do ambiente escolar, no intuito de uma formação mais plena, conforme o professor Perdões esclarece em sua fala:

Eu achei que, como eu já estava na área, resolvi fazer um curso de pedagogia para que eu pudesse abranger o outro lado do magistério. Como eu fiz Letras, me habilitei de 6º a 3º anos e pensei que com a pedagogia eu me tornaria uma professora completa, com a formação inteira. (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

Perdões ainda reitera que:

Não investi mais porque eu vi que não iria agregar e era um gasto que teria e não teria retorno. Porque igual no estado, quem tem pós, não aumenta salário. Então o salário já não é legal e eu ainda vou investir em uma coisa que não vou ter retorno? Então por isso que eu não fiz, estou esperando um concurso. (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

Observa-se que para Perdões, além de investir na formação profissional com o intuito de agregar mais conhecimento à prática de ensino em sala de aula, é importante investir também pensando em um retorno financeiro mais rápido. Ela esclarece que esse seria o principal motivo de não ter cursado uma pós-graduação *lato sensu*, tendo optado por uma segunda licenciatura em Pedagogia, uma vez que esse curso traria maiores possibilidades de retorno financeiro.

Ainda sobre este assunto, verificou-se que o professor Araxá tem uma pós-graduação *lato sensu* em Ciências da Religião e três licenciaturas, em Geografia, História e Pedagogia, e atua como docente na escola desde 2011. Observa-se, atualmente, que esse caminho está sendo uma tendência entre os professores não efetivos das redes públicas de ensino, visto que amplia as possibilidades de trabalho para os docentes e, ao mesmo tempo, qualifica-os ainda mais para o dia a dia em sala de aula.

São João Del Rei, um professor de Matemática que atua como docente na escola desde 2005, com pós-graduação *lato sensu* em Metodologia em Física e outra, *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Matemática (Profmat) –, pela Unesp de São José do Rio Preto, diz que:

quanto mais estuda, mais a gente percebe que sabe pouco perante o conhecimento já produzido pela humanidade; em termos matemáticos então nem se fala. A matemática que eu ensino na escola não é realmente nada perante a matemática que já foi construída e o que eu sei ainda não é nada perante o que ainda tenho para aprender. (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

O professor evidencia que o aprendizado nunca é demais, visto que se percebe que, quanto mais se aprende, mais se tem consciência do conhecimento produzido a se aprender, referindo-se à Matemática, sua área de atuação. O professor reitera ainda que devemos “dar uma abertura maior para as novas matemáticas que foram criadas com toda a formação pedagógica mesmo por que nós professores é que temos que articular essas duas coisas” (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020). Nota-se a importância apresentada pelo professor em articular, em sala de aula, o conhecimento científico ao pedagógico.

A esse respeito, para Tardif e Lessard (2009):

um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e em sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes não são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF; LESSARD 2009, p. 16-17).

O autor complementa a fala do professor São João Del Rei, uma vez que esclarece que o saber não está diretamente ligado somente ao conhecimento, mas também à capacidade de utilização de ferramentas oferecidas pelas diferentes realidades do ambiente escolar e, quanto mais próximos esses professores estiverem da realidade da escola e da sala de aula, mais subsídios terão para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Logo, conclui-se que, mais do que o conhecimento científico ensinado nas universidades, os docentes necessitam de uma formação continuada em serviço visto que, dessa forma, terão condições de conhecer melhor as peculiaridades do ambiente escolar, podendo, assim, obter mais sucesso em sua trajetória como docente.

### **3.3.1 Gestão escolar e seus elementos de análise para repensar as reuniões pedagógicas**

Apresenta-se, nesse momento, a visão dos entrevistados quanto à função das reuniões de acordo com a legislação, as atividades desenvolvidas e a condução

dessas atividades pela gestão. É sempre importante enfatizar que, ainda que o foco seja possibilitar a formação continuada, os entrevistados vão abordar outros elementos sobre as reuniões. Assim, em se tratando das atividades realizadas durante as reuniões, o professor Campo Belo esclarece que:

as reuniões acontecem principalmente voltadas para uma reunião geral do que para uma formação continuada. Porque é o único meio e momento para que a gestão, para que a direção passe todos os recados necessários, consertar alguma coisa que está acontecendo errado, de mostrar alguma coisa que está dando certo, ou seja, para organização da escola. Então, as nossas reuniões acontecem mais para a organização da escola do que para estudo. Para estudo são bem menos, tem algumas, sim, mas bem pouco. (CAMPO BELO, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020).

Fica evidente, na explanação do professor Campo Belo, que as reuniões têm maior foco em solucionar problemas pontuais da rotina escolar do que na formação dos docentes. Essa declaração vem confirmar o que já havia sido evidenciado nas análises das atas das reuniões realizadas no capítulo anterior, o qual trouxe que, em média, 90% das reuniões são utilizadas para essa finalidade.

Para o professor São João Del Rei, as reuniões são organizadas

normalmente pela gestão, pelo diretor, supervisora e vice-diretora. O diretor quase nem sempre, mas quase sempre, a vice-diretora e a supervisora que organiza. A realização delas são sempre às segundas feiras em um horário que a gente democratizou para dar certo para a maioria das pessoas. Para que todos os professores participem. Elas são sempre organizadas e você sempre tem uma pauta a se discutir. (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

O professor São João Del Rei traz um fato importante nesse momento, esclarecendo que sempre tem uma pauta para as reuniões e que a segunda-feira, dia da semana escolhido para os encontros, foi constituído pela maioria. Questionados sobre quais atividades são desenvolvidas nas reuniões de Módulo II, o professor Araxá esclarece, de maneira sucinta, que as reuniões são utilizadas para

recados, trocas de experiências, projetos, conselho de classe, o PPP que entra em projetos. Às vezes, a equipe traz uma ideia e complementa com as ideias dos professores ou então um professor dá uma nova ideia e muda, sempre é aberto discussão. (ARAXÁ, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

O professor São João Del Rei reitera dizendo que ocorrem nas reuniões a “elaboração do PPP, conselho de classe, desenvolve as atividades para elaborar os próximos eventos, tanto eventos pedagógicos quanto eventos sociais, como a festa junina que fazemos” (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020). Tanto o professor São João Del Rei como o professor Araxá referem-se à elaboração e realização de projetos, eventos sociais e pedagógicos.

Para Juiz de Fora, vice-diretora da escola, nas reuniões de Módulo II acontecem:

demandas administrativas, a gente repassa as orientações enviadas pela Secretaria de Estado de Educação à escola para os professores nas reuniões de módulo. Orientações referentes ao trabalho. A carga horária, pagamento, a vida deles como servidores são repassadas nessas reuniões. Orientações referentes à rotina e o dia a dia na escola, é também um momento de tomada de decisões. Quando vai tomar uma decisão de realizar ou não um projeto, uma intervenção pedagógica, é discutida no módulo. Também são discutidos no módulo problemas pontuais, problemas com alunos em específico, com uma turma em específico, são decididas estratégias que serão utilizadas para lidar com esses problemas. E o módulo também tem momentos de capacitação como, por exemplo, a respeito da Educação Especial. Com a nova política de Educação Especial, de inclusão, a preparação dos professores para lidar com essa realidade acontece nas reuniões de Módulo II. Falar do que precisa ser tratado, discutido, são nas reuniões de Módulo II, até porque é o único momento de encontro coletivo. (JUIZ DE FORA, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

Nesta pesquisa, a vice-diretora representa a gestão da escola, uma vez que o diretor é o pesquisador do presente trabalho. Para Juiz de Fora, são inúmeras as atividades desenvolvidas nas reuniões de Módulo II, haja vista que é o único momento de encontro coletivo entre os docentes e a gestão. Em sua fala, quanto às ações realizadas nas reuniões, confirmam-se algumas atividades que foram citadas por professores entrevistados, como: elaboração e realização de projetos, demandas administrativas, como repasse de orientações enviadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), entre outros.

Questionado quanto à condução das reuniões pedagógicas pela gestão escolar e supervisão, o professor Formiga relata que as reuniões são conduzidas:

da melhor forma possível. Eu acho que não adianta ser uma coisa muito fechado, onde vai se tratar tudo muito sério, tudo muito ao pé da

letra, que não vai. Acaba que a gestão faz da melhor forma que eles podem, que eles têm acesso para fazer. Digo que não adianta levar à reunião nada já formatado, tão fechado, aceita ideias, aceita opiniões, coloca para discussões. Não é nada tudo formatado, não vem pronto. (FORMIGA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

Percebe-se que, segundo Formiga, as reuniões, na maioria das vezes, não chegam prontas, formatadas, e que é dada pela gestão a oportunidade de discutir e, assim, finalizá-las com decisões coletivas. Já para São João Del Rei, “o diretor mostra o lado financeiro, que a escola ganhou uma verba. Pergunta, quando há possibilidade, o que devemos fazer com o recurso porque, às vezes, a verba já vem direcionada. Esse lado acho importante também” (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020). Posto isso, os professores demonstram a importância da participação do coletivo nas tomadas de decisão, seja de ordem administrativa, pedagógica ou financeira.

A respeito das reuniões, Perdões esclarece que, na sua opinião:

deveriam ser mais preparadas. Não questão de direção, mas questão de supervisão. Eu tive oportunidade de participar de outra escola, de outro meio. Eu vi que o tempo que eu participei das reuniões de Módulo II nessa escola eu aprendi muito mais coisas sobre o que o estado fala, sobre essas informações do que nas reuniões de Módulo II da Tancredo Neves. Precisa ter mais motivação, ter vídeos de motivação, é preciso ter aquela interação com o professor. Talvez seja a maneira de ser repassado, passar, passa, mas o modo de passar que deveria mudar um pouco. (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

Diferentemente dos professores anteriores e, apesar de as reuniões serem de responsabilidade da gestão e da supervisão, o professor Perdões pontua a necessidade de se preparar melhor as reuniões por parte da supervisão, esclarecendo que a didática utilizada pela outra escola em que trabalha lhe trouxe mais facilidade para compreender os temas tratados.

Assim, observa-se na fala tanto dos professores, como da vice-diretora e da supervisora, momentos direcionados a repasses de recados, informações e orientações advindos da SRE e da SEE. Para Perdões, “chega alguma coisa que vem lá de cima, do estado, passa para gente, informação de como fazer as coisas, preencher diários, essas coisas. Mais burocrático mesmo” (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

Nesse contexto, para Lück (2000):

por parte dos sistemas educacionais, os mesmos órgãos que preconizam a autonomia da escola, decretando a eleição do diretor da escola, concedendo as verbas para a autogestão escolar, cerceiam a prática dessa autonomia com normas e regulamentos frequentes sobre operações e não sobre os princípios da qualidade do ensino e seus resultados. O hábito da interferência no cotidiano da escola e do controle sobre a mesma continua vigendo. Em muitos casos, a interferência operacional do sistema sobre a escola é tanta que inviabiliza a sua orientação para implementar seu próprio projeto político-pedagógico, o qual é abandonado, na expectativa das determinações superiores. Por vezes, até mesmo, chegam à escola, de diferentes áreas de ação da Secretaria de Educação, comunicações e demandas conflitantes que confundem e desestimulam a realização de seu projeto de desenvolvimento, promovendo, dessa forma, a imobilização da escola. Tais situações indicam a falta de entendimento do que é autonomia e das implicações para sua realização como uma política do sistema. (LÜCK, 2000, p. 20).

Conforme o excerto supracitado, observa-se que Lück (2000) questiona a autonomia dada pelos órgãos mantenedores dos sistemas educacionais, através de constantes interferências na rotina operacional das escolas por meio de normas, mantendo, assim, um controle institucional que elimina a possibilidade de realização do que estava previsto no Projeto Político Pedagógico, tornando-o inviável. Ela é categórica ao dizer que essas interferências, muitas vezes, provocam a inércia desses ambientes escolares.

Para Juiz de Fora, vice-diretora da escola, quando questionada se encontrava dificuldades para organizar e realizar as reuniões de Módulo II, ela diz que “sim. Eu encontro dificuldade em organizar minha rotina para ter um momento de preparação desse módulo” (JUIZ DE FORA, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020), reiterando, ainda, que é necessário:

reorganizar as prioridades. Na SEE, por exemplo, quando a gente é cobrado, a prioridade é o financeiro. Às vezes, o financeiro aparenta ter mais prioridade que o pedagógico. Na nossa concepção, nós sabemos que a escola é o pedagógico, o pedagógico é o coração da escola, mas as urgências do financeiro, por exemplo, aí que começa acumular os problemas. Nós não temos uma pessoa formada, capacitada para lidar com o financeiro, então o gestor tem que lidar com o financeiro. Essa sobrecarga já impede que ele cuide também do pedagógico, então assim, a capacitação dos outros segmentos, dos outros funcionários da escola vai fazer diferença no pedagógico

também porque se eu tenho um funcionário que ele cuida totalmente do financeiro, que o diretor só tem que revisar o trabalho dele, já vai sobrar mais tempo para o pedagógico. Assim também como nas outras áreas, igual o serviço de pessoal, a gente não tem quem saiba todo o serviço de pessoal e nós mesmos não sabemos fazer todo o serviço, então a gente tem que ficar acudindo as outras funções e é por isso que o pedagógico nem sempre é acompanhado de perto porque não é considerado uma urgência. (JUIZ DE FORA, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

Percebe-se, na fala de Juiz de Fora, a necessidade de reorganizar as prioridades da escola. A gestora reitera que, como a escola não possui, em seu quadro, profissionais habilitados para cuidar do financeiro da escola, essa tarefa torna-se uma função do gestor devido à prioridade dada pelo mantenedor. Assim, mesmo conscientes da importância do pedagógico, os gestores, muitas vezes, ficam impossibilitados de dar uma maior atenção à organização e à realização das reuniões. Entende-se ainda que a gestão, devido à grande demanda de trabalho e à falta de profissionais capacitados, prioriza algumas áreas em detrimento de outras.

Pode-se observar que várias atividades são desenvolvidas nas reuniões de Módulo II, entre elas, além das que já enumeramos no texto, podemos citar os Conselhos de Classe e as reuniões de pais.

Para Campo Belo:

os conselhos de classe são bem produtivos porque falamos muito, de todos os problemas, mas, infelizmente, a gente não consegue colocar em prática tudo o que a gente queria resolver dos problemas. Então, os conselhos de classe são muito bons porque é um estudo de caso a caso do aluno. (CAMPO BELO, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020).

Segundo o professor, as reuniões também são utilizadas para os Conselhos de Classe que, segundo ele, são bem produtivos, uma vez que estudam individualmente as dificuldades apresentadas por cada aluno. Segundo Campo Belo, apesar de serem produtivos, os conselhos não são suficientes para corrigir os problemas apresentados, haja vista que não é possível colocar em prática tudo o que é programado.

No que tange às reuniões de pais da escola, Araxá esclarece que elas são

realizadas nos dias de reuniões de módulos II e são bem organizadas, de uma forma bem didática e aberta para ouvir a opinião dos pais para eles darem a opinião deles das regras, dos acontecimentos. Tudo o



que acontece na escola é passado para os pais. Os pais são, na grande maioria, participativos. (ARAXÁ, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

Reafirmando o que já foi dito anteriormente, as reuniões pedagógicas apresentam uma diversidade significativa de temas abordados. Segundo Araxá, elas também são utilizadas para as reuniões de pais. Observa-se que essas reuniões são interativas, nas quais os pais são informados da rotina escolar e, em sua maioria, são frequentes a esses encontros.

Durante as entrevistas, observa-se, na fala na maioria dos professores, a importância da troca de experiências durante as reuniões. A esse respeito, Perdões entende que o momento “é bom porque tem aquele diálogo entre os colegas de trabalho. Você fica sabendo como está o desenvolvimento das turmas” (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020). Para Formiga, essa parceria é fundamental para a realização dos projetos da escola.

Formiga ainda reitera que

as reuniões são utilizadas para elaborar projetos para a participação dos alunos dentro e fora do ambiente escolar. Como exemplo, posso citar os projetos que elaboramos para a participação dos nossos alunos na 1ª Feira de Ciências da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, que tem um polo em Frutal onde levamos dois projetos. Um Projeto que desenvolvemos um bioestimulante natural a partir da tirica para o crescimento do abacaxi, tentando diminuir o uso de agrotóxicos, e outro projeto, que foi o desenvolvimento de um produto, que foi um chá a partir da casca do abacaxi. Foi na reunião de Módulo II que a direção deu abertura para o pessoal da faculdade apresentar o projeto para os professores da escola. E partiu dali o apoio dos colegas também, a interação, a ajuda que cada um pode contribuir. (FORMIGA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

Percebe-se, na fala do professor, o quanto eles valorizam o trabalho em equipe e colaborativo, visto que, durante as reuniões, os projetos são elaborados com interação, participação e colaboração para serem colocados em prática e desenvolvidos com os alunos e com a comunidade escolar. A professora, orgulhosa, esclarece ainda que o projeto desenvolvido na escola ficou entre os cinco melhores trabalhos da 1ª Feira de Ciências da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e foi aprovado por uma banca para participar do 17º Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas.

Formiga ainda pontua que:

além dessas atividades, foram trabalhadas a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] e aí estudá-la para podermos fazer os nossos planejamentos anuais. Lembro também de vários temas onde debatemos juntos e chegamos a um consenso, como situações individuais de alunos, onde compartilhamos experiências para o coletivo. A troca de experiência tanto com a direção como com os colegas são rotineiras nas reuniões de Módulo II. Assim, é uma forma de levar o conhecimento de uma forma melhor. (FORMIGA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

Importa ressaltar que a entrevista realizada com os professores trouxe assuntos que não foram destacados no levantamento das atas das reuniões realizadas no capítulo anterior, mas que ficaram marcados nas memórias dos professores como projetos significativos para a sua formação. Nesse caso, foram mencionadas as discussões e as situações individuais dos alunos e da nova BNCC.

Questionado quanto à contribuição dessas atividades para o seu desenvolvimento profissional, o professor Barbacena destacou, mais uma vez, a possibilidade de troca de experiências entre os docentes. Para o professor, a troca de experiências é fundamental: “A gente poder discutir com o grupo, com a equipe, o melhor caminho para algumas situações e também apresentar o que você está fazendo, ouvir os colegas para saber o que eles estão desenvolvendo” (BARBACENA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

São João Del Rei diz que:

então, elas contribuem sim, contribui de forma objetiva e a gente aprende muito. Vamos falar a verdade, principalmente naquela parte legislativa, que são apresentadas nas reuniões de módulo também. Sempre tive muita preguiça para estudar legislação sozinho. Então, a gente acaba aprendendo mais em conjunto, é bem interessante. (São João Del Rei, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

Observa-se que independentemente do tema a ser tratado nas reuniões, para os docentes, a troca de experiências e o trabalho em equipe e colaborativo são fundamentais, visto que, a partir dos debates em conjunto, as decisões tornam-se mais reais e o aprendizado é facilitado entre os professores. Com relação a essa troca de experiências, Costa e Lins (2010) dizem que:

o contato com os colegas, o diálogo e a partilha de experiências geram um ambiente de crescimento pessoal e profissional, baseado na ajuda mútua e no respeito a pontos de vista distintos, isto é, um espaço de trabalho colaborativo para o professor. (COSTA; LINS, 2010, p. 462).

As autoras confirmam a fala dos professores mencionados quanto à importância das trocas de experiências ao proporcionar um ambiente de interação e de trabalho colaborativo. A supervisora, Lavras, acredita também que “a troca de experiência no momento, um conta o que está desenvolvendo em sala de aula, outro demonstra as atividades trabalhadas e, assim, vão trocando experiências” (LAVRAS, entrevista concedida em 11 de agosto de 2020).

Questionado quanto à função das reuniões de Módulo II, de acordo com a legislação, o professor São João Del Rei esclarece que: “eu vejo que, primeiro, ela tem que atender os anseios do ensino, da aprendizagem dos alunos e, segundo, é a formação dos professores que é aonde você quer dar ênfase” (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020). Para Perdões, “é uma carga horária que tem que ser cumprida e utilizada para passar o que acontece na escola, o que o estado manda, as novas leis que surgem, é isso, resumidamente” (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020). Observa-se que cada profissional enxerga de maneira distinta a função das reuniões coletivas no que concerne às normas. Enquanto um docente entende como um momento que deve privilegiar o processo ensino-aprendizagem, o outro, de maneira sucinta, interpreta como um momento de repasse de informações e ajustes da rotina escolar.

Neste momento, faz-se necessário lembrar no que consistem, de acordo com a legislação, as reuniões de Módulo II. Após a elaboração de várias normas de âmbito federal e estadual relacionadas ao tema, a SEE expediu o Ofício nº 1.801, em 6 e junho de 2013. Com relação às reuniões coletivas, o documento elucidou que esses encontros são reuniões organizadas pela direção em conjunto com os Especialistas em Educação Básica e que a carga horária de 2 horas semanais poderá ser cumulativa, propiciando, assim, maior tempo para discussão de temas de maior relevância. Em seus anexos, são disponibilizadas sugestões de ações a serem desenvolvidas nas atividades extraclasse e uma tabela constando a carga horária que deverá ser cumprida pelos professores na regência de aula e as horas de atividades extraclasse, em local definido pela direção e em local de livre escolha (MINAS GERAIS, 2013c).

### 3.3.2 Formação continuada em serviço na EE Presidente Tancredo Neves

Nesta subseção, serão apresentados ao leitor, a partir das entrevistas com os professores, a supervisora e a vice-diretora, detalhes de como são organizadas e realizadas as reuniões de Módulo II na EE Presidente Tancredo Neves e de que forma elas são utilizadas como espaços de formação continuada em serviço. Apresenta-se, neste momento, o papel da gestão escolar na dinâmica de organizar e realizar esses encontros semanais no sentido de proporcionar momentos de formação continuada para os docentes em serviço.

Posto isso, os professores foram questionados no que eles entendiam por formação continuada em serviço e, para Formiga: “são estudos que devemos fazer para melhorar nosso conhecimento, nas questões de legislações, estudos para melhorar a prática do dia a dia em sala de aula, conhecer melhor a realidade da escola” (FORMIGA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

Para Barbacena:

é você aproveitar o tempo que está vivenciando na sua experiência como professor, seja ela em sala de aula, seja ela nas reuniões para aprimorar o conhecimento, para conhecer mais, buscar mais experiência com os colegas, para conhecer mais sobre o funcionamento da escola, sobre legislação. (BARBACENA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

Nesta mesma perspectiva, para Araxá, formação continuada em serviço é “estar sempre em busca de novos conhecimentos, como cursos de reciclagem, aproveitar os cursos que o estado disponibiliza para nós. Estar sempre em busca de novos conhecimentos” (ARAXÁ, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

Diante do exposto, é possível perceber que os docentes entendem como formação continuada em serviço a busca constante por aperfeiçoamento profissional, estar atualizado com as informações, trocar experiências com os colegas, conhecer a rotina escolar e, conseqüentemente, adquirir maior segurança para lidar diariamente com a diversidade da sala de aula.

Para Imbernón (2010):

a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a

assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

O autor esclarece que a formação continuada é bem mais que receber informações ou estar atualizado com as orientações enviadas pela SEE. No processo de formação continuada em serviço, o docente assume a condição de sujeito e não de um objeto manipulável.

A vice-diretora, Juiz de Fora, concebe a formação continuada em serviço como a capacitação no ambiente de trabalho e acrescenta:

a formação na faculdade, na graduação é mais teórica. Essa formação oferecida no ambiente de trabalho tem a teoria, mais voltada para questões práticas do dia a dia, no caso dos professores. Para ajudar a sanar as dificuldades que eles tenham, que eles enfrentem no trabalho. (JUIZ DE FORA, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020).

De acordo com a gestora, formação continuada seria aquela oferecida no ambiente de trabalho com o intuito de ensinar a prática da sala de aula para os docentes os quais, na faculdade, estudaram mais teoria. Para Juiz de Fora, a formação teria a função de orientar os profissionais quanto à rotina escolar e seus meandros. Destarte, a formação continuada em serviço, seja para complementar a formação inicial, seja para trazer suporte aos docentes nas escolas, coloca-se como imprescindível para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que norteia o trabalho dos professores no cotidiano escolar. Demonstra-se, durante a presente pesquisa, a importância da formação continuada, ressaltando sua capacidade de oportunizar a construção coletiva de projetos e alternativas de intervenção pedagógica para que, assim, caminhe-se para a qualidade do ensino, observando as peculiaridades de cada ambiente escolar.

Questionados acerca de como essas atividades de formação desenvolvidas nas reuniões pedagógicas poderiam contribuir para o crescimento profissional, o professor Barbacena esclarece que: “tem muita orientação que chega também do governo, que são repassadas pela supervisora, pelo diretor, pela vice-diretora e a gente vai aprimorando na medida em que vai participando das reuniões” (BARBACENA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020). E ainda reitera que:

por mais cansativas que pareçam e é, de fato, porque é no final de uma segunda-feira, você deu aula um dia inteiro, mas é um momento de interação, de aproximação da equipe, de conhecimentos, de novas orientações, de afinidades também. Esse momento é primordial. (BARBACENA, em entrevista concedida em 10 de agosto de 2020).

Para Campo Belo, as atividades contribuem “de várias formas. As formações que a vice-diretora fez sobre as avaliações, adaptação de conteúdo para a Educação Especial ajudou bastante, principalmente a adaptação que até hoje eu tenho muita dificuldade” (CAMPO BELO, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020). O professor ainda explica que, com relação à adaptação de conteúdos para os alunos do Atendimento Educacional Especializado,

só agora, com essa pandemia que eu vim realmente saber, de fato, o que era. Porque, até então, por mais que se falava, a gente ainda não tinha percebido exatamente com é e, ainda sim, tem muita dificuldade, principalmente nos casos dos alunos que não são alfabetizados que, pra mim, é o mais difícil porque eu não fiz pedagogia, então, como a minha formação é só Letras, eu não tenho facilidade com alfabetização, mas contribui bastante. (CAMPO BELO, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

Nesta mesma perspectiva, o professor São João Del Rei retrata que: “na parte da educação especial também aprendi muito. Eu não sabia nada, na verdade. Essa é a grande verdade” (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020). Percebe-se que os professores Barbacena, Campo Belo e São João Del Rei reconhecem que as atividades de formação, desenvolvidas pela escola para adaptação de conteúdos para os alunos da Educação Especial, têm agregado ao seu desenvolvimento enquanto profissionais da educação.

É importante salientar que as formações direcionadas à adaptação de conteúdo para os alunos do Atendimento Educacional Especializado, citadas repetidas vezes por alguns professores, são referentes, em sua maioria, ao ano letivo de 2020. O presente estudo teve como base da pesquisa o triênio de 2016-2018 e o levantamento das atas das reuniões, realizadas no capítulo anterior, referiu-se a esse período. Portanto, percebe-se, na fala dos entrevistados, que a escola apresenta uma carência de momentos reservados à formação continuada em serviço nas reuniões de Módulo II.

Na contramão do que os professores apresentaram anteriormente, o professor Perdões salienta que “o estado, infelizmente, no que ele proporciona, não oferece amparo a nós, como professores” (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020) e ainda reitera que:

não tem aquele amparo. Eu acho que deveria ter aquelas reciclagens, uns cursos de reciclagem. Eu acho que as reuniões de Módulo II deveriam ser para isso. Passar isso, essas informações para gente. E ter acompanhamento de um psicólogo até para melhorar a gente como profissional também. (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

O professor enumera algumas críticas à organização e à realização das reuniões de Módulo II na escola, especificando algumas iniciativas importantes e fundamentais, tanto para a SEE, quanto para a escola, no intuito de fazer das reuniões pedagógicas espaços de formação continuada em serviço para os docentes.

A vice-diretora, aqui denominada Juiz de Fora, explica que:

para ocorrer a formação, antes, nós que realizamos o módulo, precisamos de tempo para preparar. Para pensar na necessidade do aluno, na necessidade do professor e, aí, preparar essa atividade de formação que tem que ter um embasamento teórico também. A formação não vem só da minha própria experiência, eu tenho que pesquisar e estudar para dar uma formação para o professor e eu sinto falta de tempo porque, além da função do pedagógico, a gente tem outras atribuições, atribuições administrativas da escola ou atender urgências mesmo. Às vezes, eu me planejei, o módulo é na segunda, então eu vou organizar ele na sexta, mas naquela sexta-feira tem um problema de disciplina que eu tenho que resolver, então aquele tempo que era para preparar a formação já é destinado para outras atividades. Então, minha maior dificuldade é encontrar tempo de preparar essas formações porque a demanda de trabalho é muito grande. (JUIZ DE FORA, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020).

Percebe-se a dificuldade, por parte da vice-diretora, devido à grande demanda de trabalho em organizar e realizar as reuniões de Módulo II e fazer delas espaços de formação continuada em serviço. Segundo a gestora, para a realização da formação, é necessário pesquisa e estudo – embasamento teórico – uma vez que a experiência profissional dos envolvidos nessa organização e realização não é o suficiente. De certa forma, Juiz de Fora vem confirmar a fala do professor Perdões no que se refere ao melhor preparo dessas reuniões. Ela reafirma que ter tempo à disposição para

organizar essas formações, hoje, é o maior obstáculo enfrentado pela gestão, visto que, apesar de as reuniões ocorrerem todas as semanas em um dia preestabelecido, a demanda é demasiada e, muitas, surgem de maneira imprevisível.

A gestora ainda reitera a importância da formação continuada, complementando que também é

necessário um planejamento dessas ações, que deveria ser o foco da escola porque muitos problemas de didática de professores se arrastam por anos, porque não teve um momento de preparo, um momento de reflexão, nem sempre esse profissional teve toda a ajuda. A gente, às vezes, tem momentos de conversas com eles, mas ele não tem essa formação e a faculdade não prepara. Então, colocar o pedagógico no foco, ter uma pessoa responsável por isso, pela formação dos professores, por acompanhar a aprendizagem dos alunos, acompanhar o desenvolvimento deles, ver o que está sendo trabalhado em sala de aula e, a partir dessa análise da sala de aula, levar assuntos para a formação no Módulo II para a pessoa direcionada para esse ponto. Porque, enquanto a gente acumular tantas funções, a gente não consegue dar um amparo que realmente precise. É uma ideia que não é um erro da gestão, como você disse, o que a gestão pode fazer é um sistema, é todo um sistema que impede que esse tipo de ação aconteça, de ter um profissional voltado para a formação dos professores, para o pedagógico, para o acompanhamento dos alunos. (JUIZ DE FORA, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020).

Haja vista que as formações são imprescindíveis para o docente, Juiz de Fora reafirma a necessidade de planejamento para as ações de formação continuada, uma vez que as dificuldades dos professores estendem-se por anos por falta de orientação e auxílio. Apesar de os momentos de conversa e reflexão ocorrerem, eles não são suficientes para amenizar essas defasagens, por isso, segundo a gestora, é necessário um profissional responsável por essas formações. Ela ressalta ainda que, devido ao excesso de trabalho, a gestão não consegue dar a devida atenção à formação dos professores e, além de ter feito um *mea-culpa* em falas anteriores, ela argumenta que o impedimento maior é no âmbito estadual, ou seja, o sistema dificulta com o excesso de demanda de trabalho e com a falta de mais pessoas capacitadas para assumir o pedagógico das escolas.

Durante a pesquisa, cogitou-se a possibilidade de, após a coleta de informação através das entrevistas, realizar-se um Grupo Focal (GF). O objetivo de realizar o Grupo Focal neste estudo seria a participação e a integração dos docentes na elaboração do Plano de Ação Educacional, que apresentaremos no próximo capítulo



desta dissertação. Apesar da possibilidade aqui apresentada, por conta do momento de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19, realizar o GF foi inviável, visto que reunir um grupo de pessoas neste momento em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda o isolamento social não seria adequado. Da mesma forma, fazer o GF por meio das plataformas digitais seria um complicador em relação ao agendamento de um horário comum para todos os participantes. Sendo assim, para suprir parcialmente essa lacuna, acrescentou-se mais um questionamento: quais sugestões você faria à gestão escolar para que as reuniões de Módulo II sejam organizadas como espaços de formação continuada em serviço?

Para Araxá:

como as reuniões é um espaço aberto para recados, para discutir tudo que está acontecendo na escola, eu acho que poderia dar esses recados pelo grupo da escola no aplicativo de conversa (*WhatsApp*) e que o Módulo II presencial fosse reservado para estudos, palestras, debates, alguma coisa assim. Com relação à formação continuada, poderia estar aproveitando os cursos que o estado disponibiliza. Na maioria das vezes, a gente não tem muito, com essa correria de fazer de acordo mesmo, como deve ser feito. Então, aproveitar esses cursos em módulo porque são bons. Tem muitos cursos que são bons e aproveitaria que todos estão juntos para trocar experiência. (ARAXÁ, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

O professor sugere transmitir os assuntos referentes aos recados e à rotina escolar, virtualmente, pelo grupo de conversa da escola e reservar os encontros presenciais para estudos, palestras e discussões. Como sugestão, o professor indica os cursos oferecidos pela SEE como alternativas para a formação continuada em serviço. Entende-se que esses cursos seriam realizados presencialmente e coletivamente e, assim, ocorreria a troca de experiência entre os presentes, sendo fundamental para o sucesso das formações.

Considerar as sugestões dos docentes é fundamental para a elaboração do Plano de Ação Educacional, uma vez que são eles que conhecem de perto a realidade escolar. Conforme observado, o professor Araxá sugere a utilização de uma ferramenta que está sendo muito empregada neste momento de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), implementado devido à Pandemia de COVID-19. Durante esse período, devido ao grande volume de informações, os memorandos estão sendo repassados através do grupo de trabalho em um aplicativo de conversa.

Foram inúmeras as sugestões dos professores entrevistados que, de alguma maneira, serão colocadas no decorrer do texto.

Para São João Del Rei,

dentro dessa formação continuada, a gente pode estar convidando profissionais de outras escolas também, os nossos próprios professores. Os colegas podem não gostar da sugestão, mas, às vezes, pode-se formar dentro do próprio grupo de professores, pode-se formar um grupo para realizar a reunião da próxima semana. Acho que seria interessante, porque se é uma formação continuada, vamos elaborar alguns temas e quais temas nós vamos falar durante o ano e, dentro desses temas, formar os grupos de professores e sortear. Ou seja, quem vai elaborar a reunião não vai ser somente a vice-diretora e a supervisora, será também o grupo de professores. (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista concedida em 14 de agosto de 2020).

O professor recomenda dar publicidade a todas as reuniões antecipadamente e, para que as reuniões consigam atender ao objetivo de formação, ele sugere que sejam convidados profissionais de outras escolas ou que se formem grupos para que os próprios professores participem da realização das formações na escola. Quando se refere que os colegas podem não gostar da sugestão, entendemos que seja em virtude do aumento do trabalho, haja vista a participação na elaboração e na realização das reuniões voltadas para a formação. Conforme observamos, o professor São João Del Rei esclarece a importância de dar publicidade às reuniões e suas pautas. Assim, os professores terão a oportunidade de se organizar no intuito de promover discussões mais produtivas e chegar a propostas exequíveis.

Segundo o professor Campo Belo, para viabilizar a realização das reuniões como espaços de formação, os módulos deveriam ser divididos, uma vez que são em média quatro reuniões por mês, “então dividiria um só desses para recados, uma coisa que observamos que está dando certo nesse momento de pandemia são os recados pelo grupo conversa da escola” (CAMPO BELO, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020). E ainda reitera que poderiam marcar

um horário para passar os recados, para falar tudo o que precisa e passar todas as informações necessárias da semana por ali e reunir uma vez no mês para colocar o que está faltando, colocar o que precisa ainda ser visto ou o que não foi satisfatório pelo grupo de conversa e aí depois, as demais reuniões ser direcionadas ao estudo, ao planejamento das aulas. Pesquisar quais são as maiores dificuldades que os professores estão enfrentando, como os

professores que estão começando, onde eu acredito que a escola tenha mais dificuldade. Porque o professor vem inexperiente e, aí, a escola também é prejudicada com isso, mas se ele também não tiver alguém para falar, vão ter ainda mais dificuldade. A troca de experiência entre os professores é fundamental principalmente para aqueles que estão começando. (CAMPO BELO, entrevista concedida em 13 de agosto de 2020).

Mais uma vez, um professor sugere a utilização de um aplicativo de conversa para transmitir os recados e as informações necessárias com o intuito de dinamizar o tempo e, assim, fazer das reuniões de Módulo II espaços de formação continuada em serviço. O professor ainda reitera a importância da troca de experiências entre seus pares, uma vez que, em especial, os novatos necessitam muito desse contato com os colegas de trabalho para sentir-se amparados e entender melhor a rotina escolar dentro e fora da sala de aula.

A seguir, apresenta-se o próximo capítulo, que tem como objetivo elaborar o Plano de Ação Educacional (PAE). O intuito desse plano é apresentar alternativas que possam contribuir para a organização e a realização das reuniões pedagógicas, proporcionando, assim, um espaço de formação continuada em serviço.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Apresenta-se, neste capítulo, o Plano de Ação Educacional (PAE). Nele, são apresentadas cinco ações que foram propostas pelos professores, pela gestão e pelo Especialista em Educação Básica (EEB), como sugestões para fazer desses momentos coletivos espaço de formação continuada em serviço. O intuito do PAE é oferecer novas possibilidades para elaboração e realização das reuniões de Módulo II como espaços de formação. A participação dos docentes foi fundamental, uma vez que são os principais atores desse processo e conhecedores de suas verdadeiras necessidades, sendo importante motivá-los a participarem dessas formações.

Vale ressaltar que, no intuito de realizá-lo com o máximo de clareza e eficiência, o PAE será elaborado seguindo a ferramenta 5W2H, muito utilizada em atividades administrativas, auxiliando no controle das ações a serem realizadas e reduzindo o tempo e os custos a serem gastos em sua realização. A partir de questionamentos, são projetadas, atribuídas e executadas as atividades descritas no plano de ação.

Para Flankin e Nuss (2006):

o plano de ação talvez seja o instrumento mais utilizado na previsão e registro de ações para desenvolvimento de projetos de melhoria. Isso se deve basicamente a: - simplicidade de preenchimento - necessidade de poucos dados para gestão - é feito a partir de textos, não requerendo nenhum software especial - fácil entendimento dos dados. (FLANKIN; NUSS, 2006, p. 2).

Os autores esclarecem quanto à simplicidade e à facilidade na utilização da ferramenta 5W2H. Na sigla 5W2H, os 5W referem-se aos cinco primeiros questionamentos que, em inglês, iniciam-se com a letra W, que são: *What*, *Why*, *Where*, *When* e *Who* que, traduzidos, significam: O quê, Por quê, Onde, Quando e Por Quem serão feitos, sendo complementados pelos 2H, *How* e *How much* que, traduzidos, significam: como será feito e quanto custará para fazer, respectivamente (FLANKIN; NUSS, 2006).

A seguir, será apresentada a primeira ação, que corresponde à reorganização das atribuições da EEB que, como as demais, foi elaborada a partir das sugestões dos docentes entrevistados. Vale aqui ressaltar a importância do EEB para o processo ensino-aprendizagem. Por isso, teve-se uma preocupação maior em olhar com mais

cuidado para o trabalho desenvolvido por esse profissional, deixando-o mais disponível para as reuniões de Módulo II e para a formação continuada em serviço.

#### 4.1 AÇÃO 1: REORGANIZAR AS ATRIBUIÇÕES DA ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA

A primeira ação consiste em reorganizar as atribuições da Especialista em Educação Básica (EEB), uma vez que durante o dia a dia escolar surgem algumas demandas urgentes, relacionadas à indisciplina, ao atendimento aos pais e à substituição de professores faltosos, que fogem das funções principais da servidora – o desenvolvimento curricular e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Assim, seu horário de trabalho torna-se insuficiente para atender toda a demanda pedagógica do ambiente escolar, visto que a escola pesquisada apresenta em seu quadro apenas uma EEB para atender aos três turnos de funcionamento.

Para que isso ocorra, a equipe gestora reunirá inicialmente com a especialista, no intuito de enumerar as atribuições ligadas à organização escolar e às relações internas e com a comunidade, que deverão ser atribuídas a outros servidores da escola que, de acordo com a legislação, também são responsáveis por essas atribuições como, por exemplo, o diretor, a vice-diretora e os professores, no uso da biblioteca. Logo em seguida, a gestão escolar convocará uma reunião com a equipe para direcionar as atribuições a esses profissionais e informá-los sobre os motivos das mudanças apresentadas, fazendo-os entender a importância dessas alterações para o processo ensino-aprendizagem.

Assim, a especialista terá mais tempo disponível para direcionar suas atenções a uma melhor condução do pedagógico da escola e das reuniões de Módulo II. Essa ação ocorrerá no mês de fevereiro, início do ano letivo. Desse modo, a especialista terá todo o ano letivo para conhecer a realidade da escola, as maiores dificuldades dos alunos e dos docentes, e programar as atividades de formação continuada para amenizá-las ou resolvê-las.

Para Ramos (2013):

é necessário ressaltar que, as atividades exercidas pelo coordenador não se restringem à burocracia da instituição, deve estabelecer, acima de tudo, a formação continuada dos professores, pautar reuniões, construir os planejamentos e refletir se estes estão adequados ao que

compete a cada segmento, além de se fazer presente na prática dos professores, dando sugestões, trazendo inovações, motivando. (RAMOS, 2013, p. 13095).

A autora esclarece a importância do trabalho do coordenador pedagógico na construção do processo ensino-aprendizagem. Ainda reitera que a função desse profissional não deve estar envolvida somente no processo burocrático exigido pelas redes de ensino, mas na interação que permeia todo o processo pedagógico nas escolas, em especial, na formação continuada em serviço (RAMOS, 2013).

Vale ressaltar a importância da participação da especialista na formulação dessa ação e do entendimento dos demais servidores quanto à importância dessas mudanças para a aprendizagem dos alunos, visto que, com o gestor, o especialista é responsável pela organização pedagógica e por toda a gestão do processo ensino-aprendizagem, articulando ações de planejamento e avaliação. Os gestores devem também ter consciência da relevância do trabalho da especialista no ambiente escolar e, assim, assumirem o compromisso de acompanhar a efetivação das alterações propostas, haja vista que o direcionamento do trabalho deste profissional terá enfoque específico na elaboração pedagógica dessas reuniões para que se transformem em formação continuada dos professores em serviço, atividades fundamentais para a obtenção de bons resultados na aprendizagem dos alunos. O Quadro 5 apresenta a ação de reorganização das atribuições da especialista, empregando o modelo 5W2H:

Quadro 5 - Ação 1: Reorganização das atribuições da Especialista em Educação Básica

<b>What?</b> <b>O que será feito?</b> <b>(etapas)</b>	Reorganização do trabalho da especialista. As funções ligadas à disciplina, ao atendimento aos pais e alunos bem como problemas relacionados à rotina escolar serão direcionados à outros servidores.
<b>Why?</b> <b>Por que será feito?</b> <b>(justificativa)</b>	É necessário direcionar o trabalho da especialista às ações pedagógicas e de formação continuada e, assim, evitar que as demandas da rotina escolar ocupem o tempo que deve ser conduzido ao pedagógico.
<b>Where?</b> <b>Onde será feito?</b> <b>(local)</b>	Na escola.
<b>When?</b> <b>Quando será feito?</b> <b>(tempo)</b>	Fevereiro.
<b>Who?</b> <b>Por quem será feito?</b> <b>(responsabilidade)</b>	Pela equipe gestora.
<b>How?</b> <b>Como será feito?</b> <b>(método)</b>	Elencar, junto à especialista, as atividades que podem ser atribuídas a outro servidor e, logo em seguida, realizar uma reunião com a equipe para redistribuir as atividades elencadas e informá-la sobre a razão das alterações, conscientizando-a quanto à importância da ação.
<b>How much?</b> <b>Quanto vai custar?</b> <b>(custo)</b>	R\$ 0,00.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Esta ação fez-se necessária, já que se constatou, através da entrevista com a gestora, Juiz de Fora, uma grande demanda de trabalho para a especialista. Assim, com mais tempo disponível, a profissional poderá conhecer melhor a aprendizagem das turmas e os desafios encontrados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem e, assim, elaborar e realizar formações nas reuniões de Módulo II para amenizar ou eliminar esses obstáculos.

O professor Perdões, conforme foi apresentado em sua entrevista no capítulo anterior, alertou quanto à utilização de formas mais didáticas para abordar os temas das reuniões. Portanto, com essa nova organização da rotina, a especialista terá a oportunidade de se dedicar mais nas pesquisas e nos estudos necessários para a organização e realização das reuniões.

#### 4.2 AÇÃO 2: UTILIZAR APLICATIVOS DE CONVERSAS PARA REPASSE DE RECADOS E ORIENTAÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS

A segunda ação fundamenta-se na utilização de aplicativos de conversa para repasse de recados e orientações técnico-administrativas advindas da SEE. Assim, as reuniões terão mais tempo disponível para a formação continuada dos professores, visto que, conforme constatado nas atas das reuniões de Módulo II, o repasse de recados e orientações técnico-administrativas ocupam 90% do tempo das reuniões. Sendo assim, durante a semana, o grupo de trabalho, criado em um aplicativo de conversas, será fechado para que a gestão escolar poste os comunicados e as orientações advindas da SEE. Logo em seguida, será aberto novamente e os professores terão a oportunidade de sanar as possíveis dúvidas que surgirem.

É importante salientar que, durante as entrevistas, alguns professores disseram que o tempo reservado para as reuniões é o suficiente. Nesse sentido, o professor Barbacena acha “que o diferencial não está na quantidade do tempo, mas sim na qualidade. Não vejo como uma boa saída aumentar o tempo disponibilizado para reuniões não” (BARBACENA, entrevista concedida em 10 de agosto de 2020). Portanto, entende-se que esse tempo deve ser otimizado e a presente ação tem como objetivo reservar mais tempo nas reuniões para a formação continuada dos professores em serviço.

Essa ação acontecerá durante todo o ano letivo e não há nenhum impedimento legal nas normas que regulamentam as reuniões de Módulo II nas escolas estaduais de Minas Gerais. Para obter bons resultados, é necessário informar os docentes quanto à mudança e orientá-los cotidianamente quanto à importância de acompanhar as informações postadas no aplicativo de conversa, no grupo de trabalho da escola. Vale ressaltar que é possível confirmar, nessa ferramenta, que o professor teve acesso à informação. Sendo assim, ela pode ser considerada um veículo oficial de comunicação da escola. Além disso, é importante esclarecer que as ações apresentadas no presente trabalho têm como objetivo fazer com que as reuniões coletivas de Módulo II da escola tornem-se espaços de formação continuada em serviço para os docentes. Esta ação está apresentada no Quadro 6, segundo o modelo 5W2H:



Quadro 6 - Ação 2: Utilização de aplicativos de conversa para repasse de recados e orientações técnico-administrativas

<b>What?</b> <b>O que será feito?</b> <b>(etapas)</b>	Os recados e as orientações técnico-administrativas serão feitos, quando possível, através do grupo de trabalho em um aplicativo de conversa.
<b>Why?</b> <b>Por que será feito?</b> <b>(justificativa)</b>	É preciso otimizar o tempo das reuniões de Módulo II, uma vez que, conforme observou-se no Capítulo 2 desta pesquisa, um tempo considerável desses encontros é utilizado para essa atividade.
<b>Where?</b> <b>Onde será feito?</b> <b>(local)</b>	Na escola.
<b>When?</b> <b>Quando será feito?</b> <b>(tempo)</b>	Diariamente, durante o ano letivo.
<b>Who?</b> <b>Por quem será feito?</b> <b>(responsabilidade)</b>	Pela equipe gestora e secretários.
<b>How?</b> <b>Como será feito?</b> <b>(método)</b>	Informar os professores quanto à mudança e solicitar uma atenção especial aos recados e às orientações técnico-administrativas postadas.
<b>How much?</b> <b>Quanto vai custar?</b> <b>(custo)</b>	R\$ 0,00.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A elaboração desta ação verificou-se como indispensável, visto que alguns professores, em suas entrevistas, relataram a importância dessas ferramentas no regime de estudo não presencial adotado pela SEE no período da pandemia de COVID-19. Observa-se que, durante esse período de pandemia, a ferramenta proposta neste plano de ação está sendo utilizada pela gestão da escola, uma vez que é proibida qualquer tipo de aglomeração para evitar a propagação do Coronavírus.

A escolha por um aplicativo deu-se pela dinamicidade que ele proporciona e, atualmente, são inúmeras as ferramentas disponíveis que facilitam esse trabalho. Assim, a escolha do aplicativo de conversa verificou-se pela facilidade de manuseio por parte do corpo docente, visto que os professores já estão familiarizados com o seu manejo. As informações postadas são referentes a resoluções, decretos, ofícios e memorandos oriundos da SEE para a organização escolar que, na maioria das vezes, exige da escola a elaboração de projetos e a implementação de medidas que demandam celeridade.

É importante ressaltar que as horas utilizadas para o repasse dos recados da escola e das orientações podem ser aproveitadas pelos professores como atividades extraclasse, uma vez que, de acordo com o Ofício GS Circular nº 2.663/2016, 1/3 da carga horária do professor pode ser utilizada para atividades extraclasse, sendo parte dessa carga horária definida pelo diretor e outra parte, pelos professores (MINAS GERAIS, 2016).

#### 4.3 AÇÃO 3: REALIZAR UM LEVANTAMENTO COM A EQUIPE PEDAGÓGICA REFERENTE AOS TEMAS MAIS RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A terceira ação consiste em realizar um levantamento junto aos professores a respeito dos principais desafios enfrentados por eles e os temas mais pertinentes para as formações que serão realizadas pela escola. Esse levantamento deverá ser realizado em fevereiro, início do ano letivo, com possibilidade de ajustes durante o ano, uma vez que novas situações poderão surgir e possíveis ajustes deverão ser feitos no decorrer do ano. Destarte, ouvi-los é indispensável, visto que os docentes são os conhecedores da rotina escolar e dos reais desafios enfrentados por eles e pelos alunos da escola.

A responsável por essa ação será a Especialista em Educação Básica, que irá realizar um questionário individual a ser aplicado aos professores durante uma das reuniões de Módulo II. Após a escolha, será elaborado um cronograma constando os temas que serão trabalhados durante cada semestre e suas respectivas datas. O cronograma das formações será semestral no intuito de evitar transtornos, haja vista que poderão surgir novos temas a serem trabalhados com maior urgência, uma vez que a rotina escolar é dinâmica.

O Quadro 7 apresenta uma proposta de questionário:

Quadro 7 - Proposta de questionário para um levantamento dos temas relevantes para a realização da formação continuada em serviço

- 1- Qual o componente curricular e nível de ensino que você leciona?
- 2- Quais os principais desafios enfrentados por você no cotidiano escolar?
- 3- Enumere de 1 a 10, considerando o nível de relevância dos temas a serem desenvolvidos nas formações continuadas.
  - ( ) Como lidar com a indisciplina;
  - ( ) Uso das TIC (Tecnologias da informação e comunicação);
  - ( ) Didática;
  - ( ) Flexibilização curricular;
  - ( ) Avaliação e planejamento;
  - ( ) Metodologias inovadoras de ensino;
  - ( ) O ensino na perspectiva de projetos;
  - ( ) Relacionamento interpessoal professor-aluno; professor-comunidade escolar;
  - ( ) Base Nacional Comum Curricular e Currículo Referência de Minas Gerais;
  - ( ) Inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento na dinâmica em sala de aula;
  - ( ) Interdisciplinaridade.
- 4- Sugira outros temas relevantes para a formação continuada em serviço.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A proposta apresentada é uma sugestão de questionário, elaborado pelo autor, para ser aplicado aos professores. Nessa recomendação, constam os principais temas a serem desenvolvidos na formação dos docentes. Para não limitar as respostas dos entrevistados às alternativas oferecidas, o autor traz a quarta e última questão, no intuito de dar abertura aos professores de exporem temas que não foram sugeridos na questão anterior. O Quadro 8 apresenta a Ação 3, segundo o modelo 5W2H:

Quadro 8 - Ação 3: Realização de um levantamento com a equipe pedagógica referente aos temas mais relevantes à formação continuada em serviço

<b>What? O que será feito? (etapas)</b>	Aplicação de questionário acerca dos principais desafios enfrentados no cotidiano pelos docentes e de temas relevantes para a formação continuada em serviço.
<b>Why? Por que será feito? (justificativa)</b>	Os professores são o foco da formação continuada e é necessário ouvi-los para conhecer a realidade da sua rotina de trabalho.
<b>Where? Onde será feito? (local)</b>	Na escola.
<b>When? Quando será feito? (tempo)</b>	Fevereiro, com possibilidade de ajustes durante o ano letivo.
<b>Who? Por quem será feito? (responsabilidade)</b>	Pela Especialista em Educação Básica.
<b>How? Como será feito? (método)</b>	Elaborar um questionário que, logo em seguida, será aplicado aos docentes e analisado posteriormente.
<b>How much? Quanto vai custar? (custo)</b>	R\$ 0,00.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Constatou-se, durante as entrevistas, que a gestão não tem o hábito de ouvir os docentes quanto aos temas a serem tratados nas reuniões, sejam elas para a formação ou não. Percebe-se, portanto, que essa ação é essencial, sendo que a formação continuada em serviço deve abranger temas que fazem parte do cotidiano escolar e, conforme observou-se, os professores não são consultados quanto a esses assuntos. Vale ressaltar que as ações apresentadas até o presente momento foram sugestões dos profissionais entrevistados pelo presente pesquisador.

#### 4.4 AÇÃO 4: ESTABELECE PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS REUNIÕES DE FORMAÇÃO

A quarta ação fundamenta-se em estabelecer parcerias com outras instituições para a realização das reuniões de formação. Essas instituições seriam universidades públicas e privadas, secretarias municipais de saúde e educação, e empresas privadas, no intuito de trazer especialistas nos temas tratados nas formações continuadas em serviço. Como os encontros acontecem semanalmente, terão uma multiplicidade de assuntos que serão apresentados. Sendo assim, essas parcerias

trarão mais dinamismo, qualidade e credibilidade para as formações, uma vez que os formadores serão qualificados para conduzir as reuniões.

Essas formações podem ser realizadas tanto na escola como em outros ambientes, ficando a critério da equipe responsável pela formação decidir detalhes como esses. Vale ressaltar que não haverá custos de deslocamento, caso seja necessário, visto que o setor de transporte da Prefeitura Municipal de Frutal disponibiliza transporte sempre que necessário.

A ação deve ocorrer nos meses de fevereiro e março, no primeiro semestre, e de agosto e setembro, no segundo semestre. Estabeleceu-se dessa forma por serem parcerias com instituições públicas e empresas privadas. Sendo assim, deve-se organizar um cronograma com períodos de programação mais curtos e com maior flexibilidade, uma vez que, durante o ano letivo, poderão surgir temas mais relevantes e mais urgentes para o ambiente escolar. Vale lembrar que os temas serão escolhidos pelos docentes conforme o levantamento da Especialista em Educação Básica realizado na Ação 3, descrita anteriormente. O cronograma será amplamente divulgado entre os docentes e será dada abertura, quando possível, para a participação dos demais servidores da escola.

É importante salientar que as ações, até agora descritas neste capítulo, podem ser utilizadas em um mesmo ano letivo, sendo que o intuito é oferecer à gestão escolar ferramentas para colaborar para a organização e para a realização das reuniões de Módulo II e construir, nesses momentos, espaços de formação continuada em serviço. O modelo 5W2H utilizado na Ação 4 está apresentado no Quadro 9:

Quadro 9 - Ação 4: Estabelecimento de parcerias com outras instituições para a realização das reuniões de formações

<b>What?</b> <b>O que será feito?</b> <b>(etapas)</b>	Buscar parcerias com outras instituições educacionais, de saúde, segurança pública e empresas privadas para realizações de palestras e atividades de formação com diferentes profissionais dos setores.
<b>Why?</b> <b>Por que será feito?</b> <b>(justificativa)</b>	Alguns assuntos relativos à formação são específicos e necessitam de profissionais qualificados para o desenvolvimento do tema. Como os encontros ocorrerão semanalmente, é inviável que somente a Especialista em Educação Básica conduza as capacitações, e o contato com profissionais de diversas áreas enriquecerá esses momentos e motivará a equipe.
<b>Where?</b> <b>Onde será feito?</b> <b>(local)</b>	Pode ser realizado na escola ou em outros ambientes, dependendo do tema a ser desenvolvido.
<b>When?</b> <b>Quando será feito?</b> <b>(tempo)</b>	Fevereiro e março (1º Semestre). Agosto e setembro (2º Semestre).
<b>Who?</b> <b>Por quem será feito?</b> <b>(responsabilidade)</b>	Equipe gestora e pedagógica da escola.
<b>How?</b> <b>Como será feito?</b> <b>(método)</b>	Após o levantamento dos temas mais relevantes para a formação, a equipe gestora entrará em contato com as instituições responsáveis e as empresas privadas, solicitando a participação de profissionais nos encontros de capacitação. Será elaborado um cronograma semestral dos encontros programados e divulgados para a equipe docente.
<b>How much?</b> <b>Quanto vai custar?</b> <b>(custo)</b>	R\$ 0,00.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Deve-se destacar que essa ação será de responsabilidade da equipe gestora e pedagógica e foi pensada, de início, a partir de uma observação feita por um professor entrevistado. Para Perdões, “as reuniões de Módulo II deveriam ser para isso. Passar isso, essas informações para gente” (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

E ainda reitera que:

tanto ter acompanhamento de um psicólogo também para ajudar porque, às vezes, o professor tem que lidar com muita pressão. É muita pressão psicológica de você ver uma criança que está sofrendo e você pode ajudar, mas de uma maneira muito superficial, você não pode aprofundar no que está acontecendo e até para melhorar a gente como profissional também. (PERDÕES, entrevista concedida em 12 de agosto de 2020).

Percebe-se que o professor diz que as reuniões poderiam ser utilizadas para um acompanhamento psicológico devido às pressões sofridas no cotidiano escolar. Deve-se esclarecer que a SEE não disponibiliza esses profissionais para atendimento no ambiente escolar e as reuniões pedagógicas não são espaços para acompanhamento psicológico, isso seria um equívoco. Portanto, o plano de ação propõe, neste caso, parcerias, não para acompanhamento aos profissionais, mas para formações, que poderão nortear o trabalho dos professores. Essas formações poderiam trazer temas ligados à psicologia escolar e à saúde mental, fundamentais para a formação docente.

#### 4.5 AÇÃO 5: REALIZAR REUNIÕES UTILIZANDO OS DOCENTES COMO PROTAGONISTAS DA SUA AUTOFORMAÇÃO

A quinta ação consiste na realização de reuniões utilizando os docentes como protagonistas de sua autoformação. Os docentes da instituição serão os responsáveis por ministrar palestras, oficinas e capacitações aos seus colegas professores. Após a escolha dos temas, utilizando o questionário da Ação 3, os professores seriam separados em grupos e os assuntos seriam sorteados entre eles. Assim, o grupo teria um tempo para pesquisar e estudar sobre o tema proposto e organizar os momentos de encontros. Em seguida, a equipe gestora, a Especialista em Educação Básica e os professores irão elaborar um cronograma semestral com os temas a serem trabalhados pelos grupos escolhidos. O cronograma das formações será semestral, no intuito de evitar imprevistos, sendo que novos temas poderão surgir durante o período de implementação.

A ação tem como intuito dar protagonismo aos docentes da escola, uma vez que eles conhecem a realidade escolar e já adquiriram o hábito de trocar experiências com os colegas de trabalho, seja na sala dos professores, seja nas reuniões pedagógicas de Módulo II. Os grupos serão os responsáveis pela formação e poderão, caso desejarem, convidar profissionais de outras escolas para participarem. É importante esclarecer que a EEB teria a função de garantir que as formações aconteçam, acompanhando todo o processo de elaboração e a realização das formações. O Quadro 10 apresenta a Ação 5, empregando-se o modelo 5W2H:

Quadro 10 - Ação 5: Realização de reuniões utilizando os docentes como protagonistas da sua autoformação

<b>What?</b> <b>O que será feito?</b> <b>(etapas)</b>	Criar grupos de professores da própria instituição para a realização das reuniões de formação e sortear os temas a serem desenvolvidos.
<b>Why?</b> <b>Por que será feito?</b> <b>(justificativa)</b>	É preciso valorizar o corpo docente da escola e reconhecer suas habilidades como profissionais, tornando-os protagonistas do processo de formação continuada em serviço.
<b>Where?</b> <b>Onde será feito?</b> <b>(local)</b>	Na escola.
<b>When?</b> <b>Quando será feito?</b> <b>(tempo)</b>	Fevereiro e março (1º Semestre). Agosto e setembro (2º Semestre).
<b>Who?</b> <b>Por quem será feito?</b> <b>(responsabilidade)</b>	Equipe gestora, Especialista em Educação Básica e professores.
<b>How?</b> <b>Como será feito?</b> <b>(método)</b>	Será realizada uma reunião para apresentação da proposta de autoformação, criação dos grupos e distribuição dos temas para cada semestre.
<b>How much?</b> <b>Quanto vai custar?</b> <b>(custo)</b>	R\$ 0,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Vale salientar que, conforme a ação anterior, o cronograma elaborado deverá ser executado em dois semestres, visto que situações novas podem ocorrer e novos temas poderão ser abordados nas formações. A ação foi uma indicação do professor São João Del Rei que, em entrevista, relatou que “a gente pode estar convidando profissionais de outras escolas também, os nossos próprios professores, pode-se formar dentro do próprio grupo de professores para realizar a reunião da próxima semana” (SÃO JOÃO DEL REI, entrevista coletiva concedida em 14 de agosto de 2020).

Sendo assim, para o professor, a gestão poderia aproveitar o seu próprio quadro de profissionais para a formação continuada em serviço. Não é demais destacar a importância da Especialista em Educação Básica para a construção, com os professores, dessas atividades de autoformação. Para Ramos (2013):

[...] a atuação do coordenador vai sendo impulsionada pelas contradições, pelos desvios de funções, pelas subjetividades, quando na realidade essa profissão deveria caracterizar-se pela formação continuada do professor, mediando suas práticas e dialogando sobre o contexto educacional e social. (RAMOS, 2013, p. 13099).



A autora reitera a importância da coordenação para a formação continuada do professor. Sendo assim, vale esclarecer a imprescindível participação da gestão escolar nesse processo. Desde a primeira ação proposta neste capítulo, o autor deixa evidente a importância do papel da especialista no processo de organização e realização das formações continuadas. As ações apresentadas aqui são propostas elaboradas a partir da observação dos relatos expostos nas entrevistas com os docentes. Desse modo, as ações do PAE poderão oferecer aos gestores da EE Presidente Tancredo Neves condições de superar possíveis dificuldades em utilizar as reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar os principais desafios encontrados pela escola na realização das reuniões de Módulo II como espaço de formação continuada em serviço. Durante o estudo, fez-se necessária a apresentação dos marcos normativos que regulamentaram essa política pública no país e no estado de Minas Gerais. Ao apresentar essas legislações, observou-se que a regulamentação e a implementação das reuniões pedagógicas foi um processo gradual e moroso. No intuito de entender esses desafios, no Capítulo 2 deste estudo, foram apresentadas essas legislações.

Entre as normas que regimentaram as reuniões pedagógicas, é importante destacar que, antes mesmo de serem descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que passou a assegurar aos docentes um período reservado ao planejamento e à avaliação, as reuniões pedagógicas já haviam sido contempladas em legislação estadual no estado de Minas Gerais. Trata-se da Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977, conhecida como Estatuto do Pessoal do Magistério Público do estado de Minas Gerais. Nessa norma, o legislador traz as denominações, como Módulo I e Módulo II, que até hoje são conhecidas no meio escolar das escolas minerais. Segundo essa legislação, Módulo I é o tempo destinado às horas em sala de aula e Módulo II, o tempo reservado para as reuniões e, inclusive, para os intervalos de recreio (MINAS GERAIS, 1977).

Várias leis, com o passar do tempo, foram aperfeiçoando essa política pública, que é fundamental para a tão sonhada qualidade da educação pública do país. Sejam diretrizes federais e estaduais, elas foram complementando aquelas já existentes, entre as quais podemos citar: Lei Federal nº 11.738/2008, a Lei do Piso Salarial Nacional; Lei nº 12.056/2009; Lei nº 12.796/2013; e a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2008, 2009a, 2013, 2017).

Vale destacar, entre as legislações apontadas anteriormente, a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida com a Lei do Piso. Na verdade, essa lei veio regulamentar o inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal de 1988, ficando também implantado o piso salarial dos professores que, apesar de estabelecido pela Constituição Federal, ainda não havia sido contemplado por nenhuma lei federal. O piso dos docentes passaria a ser implementado gradualmente com sua remuneração mínima, antes não prevista (BRASIL, 2008).

A Lei do Piso contemplou, além do salário básico para os docentes, a implementação, na composição de sua jornada de trabalho, o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Sendo assim, a carga horária restante de 1/3 seria destinada a atividades extraclasse de apoio ao trabalho da docência (BRASIL, 2008).

É importante salientar, mais uma vez, que essas conquistas para a classe docente do país foram ameaçadas pela Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 4.167/2011 – interpelada pelos governadores que questionaram alguns pontos da Lei do Piso (BRASIL, 2011). A principal justificativa dos gestores para a impetração da ação seria a fixação do salário básico dos professores e a redução da carga horária em sala de aula. Felizmente, em abril de 2011, os dois dispositivos da ação foram julgados constitucionais e a lei foi finalmente implementada.

Ainda no Capítulo 2, com o objetivo de trazer ao leitor um conhecimento mais claro quanto à escola pesquisada, apresentou-se a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mantenedora da rede de ensino ofertado pela EE Presidente Tancredo Neves. De maneira precisa, foram demonstradas todas as subsecretarias e diretorias, repartições fundamentais para a manutenção do ensino da rede estadual de Minas Gerais. Em seguida, ficou evidenciada a importância do trabalho desempenhado pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, com ações de supervisão técnico-pedagógica, administrativa, financeira, de pessoal, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do estado e dos municípios.

Observou-se, de maneira minuciosa, a escola pesquisada e a comunidade escolar na qual ela está inserida, apresentando detalhes de suas características físicas, econômicas, históricas e culturais. Logo, foram trazidos detalhes da organização e realização das reuniões de Módulo II pela equipe pedagógica e gestora no triênio em estudo e, assim, evidenciou-se o estudo de caso apresentado pelo pesquisador.

Ficaram claras as dificuldades da gestão em organizar as reuniões pedagógicas de Módulo II, utilizando-as como espaços de formação continuada em serviço. Através das análises dos dados apresentados pelos documentos pesquisados, observou-se que os desafios são evidentes e que essas falhas trazem consequências negativas ao processo ensino-aprendizagem na escola. Evidenciou-

se também que, durante o período analisado, o número de reuniões direcionadas à formação continuada foram insignificantes.

Faz-se necessário salientar que a escola apresenta um espaço físico limitado, uma vez que a construção é antiga e não oferece condições mínimas de trabalho para os professores e demais servidores. A gestão atende à comunidade escolar na secretaria da escola, visto que não possui nenhuma sala para a direção, vice-direção e supervisão. Por falta de espaço, duas das salas de aulas, de um total de quatro, são compartilhadas com a biblioteca e um almoxarifado, reduzindo o espaço disponível para os alunos. Além disso, os alunos não dispõem de um espaço digno para suas refeições, sendo que a cobertura do espaço destinado para o lanche é improvisada. Já as reuniões de Módulo II são realizadas em uma das salas de aula nos intervalos dos turnos vespertino e noturno.

Devido à importância do tema estudado, apresentou-se, no Capítulo 3, importantes autores no referencial teórico, que dialogaram sobre os temas mais articulados ao objetivo de pesquisa, os quais podemos elencar: planejamento, estratégias, gestão democrática, formação continuada em serviço e trabalho em equipe ou colaborativo. Logo depois, fez-se necessária a apresentação e a análise de entrevistas concedidas pelos docentes, pela gestora e pela supervisora da escola. Nessas entrevistas, foram apresentadas as opiniões dos profissionais quanto à organização e à realização das reuniões de Módulo II. Durante a coleta de informações, ficou evidente a diversidade de opiniões quanto à função dessas reuniões, à utilização delas como espaços de formação continuada em serviço e à participação dos gestores e da supervisão nesse processo.

Observaram-se, durante a análise, docentes engajados e comprometidos com o processo ensino-aprendizagem. Conscientes da importância da formação contínua profissional, eles expuseram as dificuldades da escola na organização, realização e até mesmo na condução das reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço. Deve-se considerar que cada entrevistado apresenta um posicionamento distinto referente aos assuntos tratados. Durante a pesquisa, a gestão admite a ausência de tempo para organizar as reuniões, visto que, segundo a vice-diretora, a demanda de trabalho é grande e as reuniões de formação exigem cuidado em sua elaboração. Assim, os entrevistados participaram ativamente com ideias para a elaboração das ações para o Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no Capítulo 4.

Como forma de contribuição para a elaboração do PAE, foram solicitados aos docentes que dessem sugestões à gestão escolar para que as reuniões de Módulo II se tornassem espaços de formação continuada em serviço. Assim, o Capítulo 4 deste trabalho apresentou o Plano de Ação Educacional, construído tendo como base as sugestões dos docentes da escola pesquisada, uma vez que são eles quem conhecem realmente a rotina de sala de aula e as peculiaridades apresentadas pela escola.

O PAE foi elaborado com a preocupação de sugerir aos gestores alternativas de intervenções sistematizadas, no intuito de sanar as dificuldades apresentadas pela gestão escolar na organização e realização das reuniões de Módulo II bem como torná-las espaços de formação continuada em serviço. Como contribuição, foram propostas cinco ações aos gestores que, de maneira organizada, pontuam os caminhos a serem percorridos para a efetivação das reuniões de Módulo II como espaços de formação continuada em serviço. Vale salientar que a maioria das ações devem ser implementadas concomitantemente, uma vez que executá-las isoladamente não levarão aos resultados esperados. Apesar de essas atividades terem sido elaboradas a partir da realidade apresentada pela EE Presidente Tancredo Neves, elas poderão ser adaptadas a outras escolas.

Enquanto pesquisador, pude observar, na prática, a importância de cada profissional da educação que, diariamente, apesar dos obstáculos, coloca-se à disposição do aprendizado e de sua comunidade escolar. Observei que pequenas falhas de gestão podem acarretar ajustes e prejuízos futuros e que a omissão de alguns sobrecarrega os demais e prejudica a dinâmica e o sucesso do coletivo. A partir dessas observações, vieram reflexões quanto ao futuro da educação e da escola. Esses pensamentos ganharam força com as medidas de isolamento implementadas pela OMS por conta da Pandemia de COVID-19, sendo que, neste momento, as escolas tiveram que se reinventar, uma vez que a educação presencial tornou-se inviável. A partir das ações que foram tomadas pelos órgãos responsáveis pela educação no país, notou-se a importância da interação que ocorre entre professores e alunos nas aulas presenciais e, ao mesmo tempo, surgiram várias ferramentas que se mostraram eficazes para agregar ao processo ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de um novo momento para a educação pública brasileira.

Posto isso, o presente trabalho não se coloca como o único caminho a ser percorrido pelos gestores escolares na tentativa de superação das dificuldades em

fazer das reuniões de Módulo II espaços de formação continuada em serviço. Apresentam-se, na verdade, novas possibilidades com instrumentos, parcerias e mudanças no comportamento de profissionais, que são essenciais para que a formação continuada ocorra. A partir do que foi investigado, vislumbram-se também outras possibilidades de estudos nesse mesmo contexto. Outrossim, tão urgente quanto possibilitar a formação continuada em serviço nas reuniões pedagógicas de Módulo II, observou-se a necessidade de pesquisar também o papel da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na formação continuada dos professores e a repercussão da formação continuada nos resultados de aprendizagem dos alunos. O primeiro, com o objetivo de demonstrar, a partir de uma visão mais ampla, a importância da SEE na formação continuada dos docentes da rede estadual de ensino e, a segunda, com o intuito de apontar os impactos e os reflexos da formação continuada em serviço na aprendizagem dos discentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

AZEVEDO, J. M. L. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. Seropédica: Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/3SF/O%20projeto%20politico-pedagogico%20no%20contexto%20da%20gestao%20escolar.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/CEB, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 6 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm). Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 6 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 de fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b. Disponível em:



[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,infec%C3%A7%C3%B5es%20assintom%C3%A1ticas%20a%20quadros%20graves>. Acesso em: 2 out. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167**. Constitucional. Financeiro. Pacto Federativo e Repartição de Competência. Piso Nacional para os Professores da Educação Básica. Relator: Ministro Joaquim Barbosa. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 24 abril de 2011. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>. Acesso em: 3 ago. 2019.

BURGOS, M. B. Dimensões institucionais da gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/download/65/41>. Acesso em: 15 maio 2020.

CÁRIA, N. P.; SANTOS, M. P. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 3, n. 6, p. 27-41, jul./dez. 2014. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf_1). Acesso em: 18 set. 2020.

CORDEIRO, E. M.; SOUZA, C. R.; ROCHA, J. B. C. A construção do projeto político-pedagógico da escola. *In*: COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (org.). **Gestão Escolar: Enfrentando desafios cotidianos em escolas públicas**. Curitiba: CRV, 2009.

COSTA, M. L. C.; LINS, A. F. Trabalho colaborativo e utilização das tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 452-470, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/4509/3719>. Acesso em: 2 out. 2020.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Atas de reuniões pedagógicas dos anos de 2016, 2017 e 2018**. Aparecida de Minas: EE Presidente Tancredo Neves, 2018a.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Calendário Escolar 2018 EE Presidente Tancredo Neves**. Aparecida de Minas: EE Presidente Tancredo Neves, 2018b.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Projeto Político Pedagógico 2019**. Aparecida de Minas: EE Presidente Tancredo Neves, 2019a.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Quadro de servidores da escola**. Aparecida de Minas: EE Presidente Tancredo Neves, 2019b.

FERREIRA, A. C. Trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: reflexões sobre duas experiências brasileiras. **Quadrante**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 121-144, 2006. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/189>. Acesso em: 2 fev. 2020.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L. F. Ferramenta de Gerenciamento. *In*: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 3., 2006, Resende. **Anais [...]**. Resende: AEDB, 2006. Disponível em: [https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/465\\_PA\\_FerramentadeGerenciamento02.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/465_PA_FerramentadeGerenciamento02.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANZELI, P. **O processo de planejamento participativo da unidade escolar**. Palmas: Universidade Estadual do Tocantins, 2001. Disponível em: [https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA\\_633867914849063750\\_o\\_processo\\_de\\_planejamento\\_participativo\\_da\\_unidade\\_escolar.pdf](https://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA_633867914849063750_o_processo_de_planejamento_participativo_da_unidade_escolar.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.

GATTI, B. A. Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil. *In*: **Lançamento do relatório de monitoramento global da educação para todos – EPT – 2013**. Brasília, DF: Unesco, 29 jan. 2014. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz\\_ed\\_efa\\_presentation\\_elisabete\\_gatti\\_pt\\_2014.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_efa_presentation_elisabete_gatti_pt_2014.pdf). Acesso em: 2 jun. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GATTI, B. A. **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação).

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

LARCHERT, J. M. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. *In*: **Docência e fundamentos da educação - Pedagogia: didática e tecnologia I**. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010. Disponível em: <http://educamoc.com.br/ckfinder/files/didatica.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. Gestão Educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. *In*: FINGER, A. **Educação**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

MARQUES, F. **Muitas coisas, poucas palavras**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2009.

MEDEIROS, A. M. S.; FORTUNA, M. L. A.; BARBOSA, J. G. A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/18724/10947>. Acesso em: 14 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 500, de 13 de maio de 1998**. Parecer orientador sobre a organização dos Sistemas Municipais de Ensino. Belo Horizonte: CEE, 1998. Disponível em: [https://5ab9d83a-f1b2-4ddc-9f67-f273fcadb91b.filesusr.com/ugd/6c6b12\\_d2d5957588474171819dc68b4b46bccf.pdf](https://5ab9d83a-f1b2-4ddc-9f67-f273fcadb91b.filesusr.com/ugd/6c6b12_d2d5957588474171819dc68b4b46bccf.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2013a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=46125&ano=2013&tipo=DEC>. Acesso em: 6 out. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2019a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Decreto%2047758,%20de%2019%20de%20novembro%20de%202019..pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MINAS GERAIS. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. **Quem somos**. Belo Horizonte: Escola de Formação, 2020. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 122, de 25 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre a estrutura orgânica básica da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LDL&num=122&comp=&ano=2007>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a Estrutura Orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2011a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Estabelece o Estatuto do pessoal do magistério do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1977. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>. Acesso em: 15 out. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 2 julho de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=dec&num=46125&ano=2013>. Acesso em: 6 abr. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&comp=&ano=2012>. Acesso em: 7 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular GS nº 1.801, de 6 de junho de 2013**. Orienta sobre as atividades de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE nº 2.252/2013. Belo Horizonte: SEE, 2013b. Disponível em <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2013/Junho/OF.CIRC.%201801-13-CUMPRIMENTO%2013%20CARGA%20HORRIA%20POR%20DOCENTE.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adocio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Organograma**. Belo Horizonte: SEE, 2019b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte: SEE, 2013b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2253-13-r.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**. Belo Horizonte: SEE, 2019e.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2017. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/2019/Superintend%C3%AAncias\\_Regionais\\_de\\_Ensino\\_de\\_MG.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/2019/Superintend%C3%AAncias_Regionais_de_Ensino_de_MG.pdf). Acesso em: 13 dez. 2019.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. **Lista de Escolas da SRE Uberaba**. Uberaba: SRE, 14 maio 2019d. Disponível em: <https://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. **Organograma da SRE Uberaba**. Uberaba: SRE, 16 maio 2019c. Disponível em: <https://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/organograma?highlight=WyJvcmdhbm9ncmFtYSJd>. Acesso em: 22 fev. 2020.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas, 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p078-083\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

PINHEIRO, E. V.; SALERNO, S. K. Planejamento educacional: um olhar a partir da fala dos profissionais. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/download/130/415>. Acesso em: 29 mar. 2020.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/410>. Acesso em: 11 jul. 2020.

RAMOS, I. S. A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em:

[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8173\\_6489.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8173_6489.pdf). Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/646/610>. Acesso em: 15 maio 2020.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300007&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 8 abr. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir** - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 18 set. 2020.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com a equipe gestora da EE Presidente Tancredo Neves (vice-diretora e supervisora)**

No quadro a seguir será apresentado o instrumento de pesquisa realizado com a vice-diretora da escola pesquisada.

<b>Questões elaboradas para a entrevista</b>
1- Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
2- Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
3- A vice-direção é uma função que pode ser exercida por professores, especialista e coordenadores pedagógicos. Qual o seu cargo na escola?
4- Desde quando atua como vice-diretora da escola?
5- O que você entende como a formação continuada em serviço?
6- Você sabe qual a função das reuniões de Módulo II de acordo com a legislação?
7- Qual a sua função na organização e realização as reuniões de Módulo II na EE Presidente Tancredo Neves?
8- Quais atividades são desenvolvidas nas reuniões de Módulo II na sua escola?
9- Como essas atividades contribuem para o aperfeiçoamento profissional dos docentes?
10- Você encontra dificuldades na organização e realização das reuniões de Módulo II como momentos de formação continuada em serviço e se sim, quais seriam essas dificuldades?
11- O que considera que poderia ser feito para que as reuniões de Módulo II sejam espaços de formação continuada em serviço?

No quadro a seguir será apresentado o instrumento de pesquisa realizado com a supervisora da escola pesquisada.

<b>Questões elaboradas para a entrevista</b>
1- Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
2- Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
3- Desde quando atua como supervisora na EE Presidente Tancredo Neves?
4- O que você entende como a formação continuada em serviço?
5- Você sabe qual a função das reuniões de Módulo II de acordo com a legislação?
6- Qual a sua função na organização e realização as reuniões de Módulo II na EE Presidente Tancredo Neves?
7- Que tipo de atividades são desenvolvidas nas reuniões de Módulo II?
8- O que essas atividades contribuem para o aperfeiçoamento profissional dos docentes?
9- Você encontra dificuldades na organização e realização das reuniões de Módulo II como momentos de formação continuada em serviço e se sim, quais seriam essas dificuldades?
10-O que considera que poderia ser feito para que as reuniões de Módulo II sejam espaços de formação continuada em serviço?



**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores da  
EE Presidente Tancredo Neves (professores)**

No quadro a seguir será apresentado o instrumento de pesquisa realizado com os professores.

<b>Questões elaboradas para a entrevista</b>
1- Qual sua área de formação. Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
2- Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
3- Desde quando atua como docente?
4- Há quantos anos leciona na EE Presidente Tancredo Neves?
5- O que você entende como a formação continuada em serviço?
6- Como são realizadas das reuniões de Módulo II na EE Presidente Tancredo Neves?
7- Você sabe qual a função das reuniões de Módulo II de acordo com a legislação?
8- Que tipo de atividades são desenvolvidas nas reuniões de Módulo II?
9- Como essas atividades contribuem para o seu aperfeiçoamento profissional?
10- Como é a condução dessas reuniões pela gestão da escola?
11- Que sugestões você faria a Gestão Escolar para que as reuniões de módulo II sejam organizadas como espaços de formação continuada em serviço?



## ANEXO B – Ata de reunião pedagógica de 26 de novembro de 2018

26ª Ata de Reunião Pedagógica:  
 Aos vinte e seis dias do mês de novembro de dois mil e dezoito, às dezessete horas e quarenta e cinco minutos, reunimos em uma das salas de aula da escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada na rua Benedito de Deus 190, Aparecida de Minas / MG, para reunião de módulo II. A supervisora [redacted] iniciou a reunião agradecendo a presença de todos, em seguida fez a leitura de uma mensagem para os professores, logo em seguida a vice-diretora [redacted] disse que as avaliações bimestrais para o dia 18/12. Também que a partir do ano vem irá haver mudanças na recuperação paralela, fazer com que o aluno tenha uma boa recuperação durante todo o ano, terá o reforço com os bibliotecários para aqueles com mais dificuldades de aprendizagem. Pediu para aqueles professores que ainda não regularizaram as progressões que façam o mais rápido possível, pois estamos na reta final e daqui 02 semanas começaremos as avaliações bimestrais. Explicou também que sábado 01/12 haverá a prestação de contas, por isso é obrigatório a presença de todos. Não havendo mais nada a tratar em [redacted] leu a presente ata que após lida e aprovada foi assinada por todos.

Fonte: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (2018a).

## ANEXO C – Ata de reunião pedagógica de 10 de dezembro de 2018

28ª Ata de Reunião Pedagógica:  
 Aos dez dias do mês de dezembro de dois mil e dezoito  
 as dezessete horas e quarenta e cinco minutos reuniram-se  
 em uma das salas de aula da escola Estadual  
 Presidente Tancredo Neves, situada na rua Benedito de  
 Almeida 190 Aparecida de Minas MG para reunião de matrícula  
 A vice-diretora [redacted] iniciou a  
 reunião agradecendo a presença de todos em seguida disse  
 que os diários terão que ser fechados tudo no dia 19/12  
 pois o sistema leva o dia para gerar os resultados no  
 sistema e iremos fazer a reunião de entrega de notas  
 no dia 21/12. A supervisora [redacted]  
 explicou que tem diários incompletos, pois quem tem 01  
 aula terá que ter 40 anuais, quem tem 02 aulas restantes  
 terá que ter 80 aulas anuais e assim por diante, e tem  
 matéria que ainda não está correto, pois a gentileza  
 para que todos revise seus diários e faça as mudanças  
 necessárias até o dia 19/12. A vice-diretora [redacted] pediu  
 para todos enviar no email da escola o nome dos  
 alunos que ficarão de recuperação e o roteiro de estudos  
 para que possamos imprimir e fixar no mural da escola  
 assim todos terão acesso ao material a ser estudado para o  
 dia da recuperação. Não havendo mais nada a tratar em  
 [redacted] saiu à presente ata que após lida e aprovada seja a  
 lida por todos.

Fonte: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (2018a).

**ANEXO D – Ata de reunião pedagógica de 20 de maio de 2019**

Aos vinte dias do mês de maio de dois mil e dezoito reunimos em uma das salas de aula da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, situada na rua Benedito de Deus 190 Aparecida de Minas / MG para reunião de módulo II. A supervisora [redacted] iniciou a reunião agradecendo a presença de todos, em seguida passou o novo e-mail pedagógico para a todos para que todas as avaliações, planejamentos, em fim tudo que for direcionado ao pedagógico que encaminha nesse e-mail. Pediu para os professores fazerem o uso semanalmente do diário digital, pois está vindo muitas pendências, explicou também que se tiver alguns faltosos avisar a supervisão pedagógica, para que assim possa encaminhar para o conselho tutelar. Falou sobre as progressões parciais que têm que ensinar, todas até o dia 14/07. Nada mais a tratar eu [redacted] deixei a presente ata que após lida e aprovada seja assinada por todos.

Fonte: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves (2018a).