

REUNIÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESPAÇO PARA REFLEXÃO DE TEXTOS EM PROL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Leiliane Dourado Beltrão de Oliveira (IC) e Valéria Bussola Martins (Orientadora)

Apoio: PIBIC Mackenzie

Resumo:

Na década de 1990, um grupo de professores passou a pleitear reuniões pedagógicas coletivas para que os docentes brasileiros possuíssem um espaço de formação continuada e de discussão coletiva e trabalho colaborativo. Em função dessa reivindicação, passou a ser comum, no ambiente escolar da Educação Básica brasileira, os professores reunirem-se semanalmente para refletirem sobre o dia a dia pedagógico, sobre as práticas positivas e sobre as práticas que não se efetivaram de uma forma satisfatória. Entre leituras de textos, reflexões sobre algum acontecimento pontual na escola ou ainda conversas sobre o rendimento e o comportamento dos alunos, essas reuniões ocorrem e, muito frequentemente, ouvem-se reclamações por parte dos educadores de que esse tempo poderia ser melhor aproveitado. Muitas vezes, o coordenador pedagógico, que é quem, inicialmente, deveria dar objetivos para as reuniões não o faz. Outras vezes, a própria equipe pedagógica da escola não tem clareza sobre os objetivos das reuniões e, por fim, são propostas, nos encontros, tarefas que não têm sentido real para a prática docente dos professores. Foi a partir dessa problemática que surgiu a ideia geradora desta pesquisa: investigar como essas reuniões efetivamente ocorrem e propor que esses encontros pedagógicos sejam transformados em um espaço coletivo para reflexões de diferentes tipos de textos e atividades. Como referencial teórico, foram usados os pensamentos de Apple e Beane (2001), Bruno, Almeida e Christov (2000), Bolzan (2001), Freire (1996) e Warschauer (2001).

Palavras-chave: Reuniões pedagógicas; Formação continuada; Educação Básica.

Abstract:

In 1990, a group of teachers started thinking about some pedagogical meetings for the Brazilians educators to earn a time in favor of a continuing, collective and collaborative discussion formation. Because of this claim, it has become common in the school environment of the Brazilian Basic Education; teachers meet weekly to reflect on the day to day teaching on positive practices and on practices which are not effectively implemented in a satisfactory way. Between readings of texts, reflections on some events at school or talk about the performance and behavior of students, these meetings are very often hears complaints from educators that this time could be better spent. Often, the educational coordinator, that's who

was originally supposed to give goals for the meetings does not do that. Sometimes, even the teaching staff of the school has no clarity about the objectives of the meetings and, finally, are proposed in meetings, tasks that have no real meaning for teaching of teachers. It was on this issue that has emerged generating idea of this research: to investigate how these meetings do occur and propose that these educational meetings be transformed into a collective space for reflections of different types of texts and activities. As a theoretical framework, the thoughts were used Apple and Beane (2001), Bruno, Almeida and Christov (2000), Bolzan (2001), Freire (1996) e Warschauer (2001).

Keywords: pedagogical meetings; continuing education; Basic education

INTRODUÇÃO

Todas as escolas possuem, ou deveriam possuir, um momento para que os professores se reunissem e pudessem refletir sobre o dia a dia pedagógico, sobre as ações que deram certo e sobre aquelas que não se efetivaram de uma forma tão satisfatória (SÃO PAULO, 2014b).

Inicialmente, de acordo com a legislação vigente (SÃO PAULO, 2012), tais reuniões, chamadas de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva), HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) ou ainda de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), devem ter duração de no máximo quatro horas e deveriam servir para:

- estimular o desenvolvimento das atividades coletivas da unidade escolar;
- construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da instituição;
- propor práticas que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- favorecer o intercâmbio de experiências;
- promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores e
- acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

No entanto, de forma geral, os docentes afirmam que as HTPCs não são tão proveitosas quanto se propõem, pois além de executadas em um tempo infinitamente menor do que o previsto, os encontros abordam temas altamente divergentes, como:

- levantamento de notas;
- julgamentos sobre maus comportamentos dos educandos;
- preenchimento de diários de classe e
- correção de provas e de trabalhos.

Sendo assim, essas reuniões talvez não estejam sendo realizadas e aproveitadas da melhor forma possível (OLIVEIRA, 2006). Foi a partir desta constatação que surgiu a ideia geradora desta pesquisa. Este trabalho buscou investigar como, efetivamente, essas reuniões ocorrem e propor uma nova possibilidade de execução desses encontros para que melhores resultados sejam obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Foi na década de 1990 que um grupo de profissionais passou a pleitear reuniões pedagógicas coletivas para que os docentes brasileiros possuíssem um espaço de formação continuada e de discussão coletiva e trabalho colaborativo:

Em 1995, a Portaria CENP nº. 1, de 08.05.1995, dispôs sobre as atividades das 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º. e 2º. graus da Rede Estadual de Ensino, considerando a importância do trabalho coletivo, da articulação dos diversos segmentos da escola, do fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, do (re)planejamento e da avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre a prática docente e favorecer a troca de experiências (SÃO PAULO, 2014b, p. 06).

Posteriormente, dois anos depois, em 1997, uma lei complementar, nº. 836, instituiu outras providências. O artigo 13, que dispunha sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HPTC), determinava que as horas reservadas para esse trabalho pedagógico deveriam ser utilizadas para reuniões ou qualquer outro tipo de atividade docente, de estudo e coletiva, além de ser permitido também nesse horário o atendimento de pais ou responsáveis de alunos (SÃO PAULO, 1997).

Quase vinte anos mais tarde, a antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) expediu um Comunicado (SÃO PAULO, 2009), em 06 de fevereiro de 2009, que tratava das instruções sobre as HTPCs, determinando que elas deveriam ser planejadas e organizadas por um Professor Coordenador de cada etapa do ensino (Fundamental I, II ou Médio) e que esse planejamento deveria estar de acordo com os anseios e necessidades de toda a equipe da escola, buscando integrar todos em um mesmo grupo. Ademais, expunha também que:

No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:

- Considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- Elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- Dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização de estudos);
- Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- Prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- Organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE (SÃO PAULO, 2009, p. 07).

Em 2012, por sua vez, a Resolução nº. 08 de 2012 (SÃO PAULO, 2012), de acordo com a Lei Federal nº. 11.738 de 2008 (que trata da composição da jornada de trabalho docente, limitando de 2/3 de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos) dispôs sobre a carga horária dos professores da rede estadual do ensino de São Paulo, reafirmando a Lei Federal nº. 11.738 de 2008.

Ademais, em fevereiro de 2014, foi publicado um Comunicado Conjunto CGEB-CGRH para fazer ajustes importantes relativos “às instruções que orientam as unidades escolares no planejamento e desenvolvimento das ATPCs e, na observância dos princípios norteadores que fundamentam as diretrizes do processo anual de atribuição de classes e aulas” (SÃO PAULO, 2014a, p. 08). Esse comunicado informava, ainda, que em caráter de excepcionalidade as ATPCs poderiam ser distribuídas na seguinte conformidade:

1. Independentemente do número de ATPCs a ser cumprido pelo docente, 1 (uma) aula, no mínimo, deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões serem distribuídas em até dois dias semanais e ser organizadas, ouvida a coordenação pedagógica, por segmento/área de conhecimentos ou disciplina;
2. Quando, excepcionalmente, as ATPCs tiverem que ser cumpridas pelo docente individualmente, elas assumirão o caráter de formação em serviço e se desenvolverão como sessão de estudos e como espaço de atendimento a pais e alunos;
3. A distribuição das reuniões em até dois dias semanais, por área de conhecimento/ segmento/disciplina ou de forma individual deverá ocorrer ouvida a coordenação pedagógica, a critério do Diretor de Escola, devidamente homologado pelo Supervisor de Ensino (SÃO PAULO, 2014a, p. 08).

Além disso, para comprovar que não faltam documentos legais para direcionar o que ocorre nas reuniões ainda existe, desde 2014, um Documento Orientador, produzido, anualmente, pelo Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério (CEPQM), chamado *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em Destaque* (SÃO PAULO, 2014b), para orientar docentes e gestores. Na apresentação do próprio documento, Maria Elizabete da Costa, Coordenadora da CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica), explica que o documento

fará parte de uma série de outros documentos que formarão uma coletânea que ficará disponível a todos os educadores, podendo subsidiar tanto as ações de formação descentralizadas nas Diretorias de Ensino, como servirem de sugestões de temas a serem discutidos em reuniões de planejamento, replanejamento e Aulas de Trabalho Pedagógico (ATPC), como também, apoiarem as mudanças das práticas em sala de aula, visando sempre ao desenvolvimento pleno do aluno (SÃO PAULO, 2014b, p. 05).

O material orientador *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo em Destaque* é composto de:

- uma introdução, em que é feito um breve histórico sobre as reuniões pedagógicas e discorre-se sobre a legislação que regulamenta esse espaço de discussão docente;
- um item que trata especificamente da caracterização das ATPCs (como espaços de discussões relevantes), que se pauta na legislação para definir o que é currículo, que disserta sobre a importância da interdisciplinaridade e da contextualização de todas as propostas criadas para o ambiente escolar e que evidencia a necessidade das Tecnologias digitais da Informação e da Comunicação constarem das pautas da ATPC;
- uma parte reservada a sugestões de atividades para subsidiar o Professor Coordenador, tais como a elaboração de gráficos bimestrais (por disciplina) dos alunos matriculados, evadidos e transferidos, discussão sobre os resultados obtidos no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), criação de práticas docentes calcadas nas Tecnologias digitais da Informação e da Comunicação e a formulação de um plano de intervenção para minimizar a frequência irregular e a evasão escolar e
- considerações finais, em que se força a ideia de que as reuniões pedagógicas deverão ter um caráter de estudo, primordialmente coletivo, para o estabelecimento do ensino, bem como para o atendimento de pais de alunos.

Contudo, por meio de conversas com grupos de professores, não é difícil ouvir que muitos consideram os encontros como um tempo perdido que poderia ser utilizado com tarefas mais emergenciais para a atividade docente diária, sendo várias as hipóteses que explicariam o fato das reuniões não serem satisfatórias e de, infelizmente, não cumprirem com uma questão que aparece nos documentos oficiais:

- representar um espaço de formação continuada.
- o coordenador pedagógico, que é quem, inicialmente, deveria dar objetivos para as reuniões não o faz;
- a própria equipe pedagógica da escola não tem clareza sobre os objetivos das reuniões;
- são propostas, nas reuniões, tarefas que não têm sentido real para a prática docente dos professores que compõem a equipe da escola;
- apenas são entregues textos para os professores lerem e não há um devido tratamento sobre as questões apresentadas em cada um deles.

De acordo com Oliveira (2006, p. 02), a HTPC,

Entendida como uma atividade historicamente construída, [...] foco desta pesquisa, pode ser um local para que discussões sobre ensino-aprendizagem ocorram. Ela é fruto de uma conquista histórica dos professores de São Paulo e surgiu da necessidade de existência de um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual pudesse ocorrer, além da formação, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Mas, apesar de terem batalhado por esse espaço, o sentido da HTPC veio se transformando através dos últimos anos e hoje, os professores já não estão usando para trocar receitas. O significado inicialmente buscado pelos profissionais e dado por lei parece ter sido esquecido

Todavia, professores comprometidos com sua profissão não aceitam tal realidade. Educadores conscientes da ação que praticam e do papel que desempenham não se contentam com essa ineficaz rotina pedagógica e com os hábitos escolares estruturados (BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000). Querem saber sempre mais e conhecer o que há de novo em sua área para refletirem sobre as novas práticas educativas. Freire (1996, p. 38) assegura que a prática docente “crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Na área educacional, assim como em outros campos profissionais, a reflexão e a ação são companheiras inseparáveis. Segundo Martins (2014), a reflexão desvinculada da prática leva a uma teorização vazia e a ação que não é orientada pela reflexão dá rumo a uma rotina fastidiosa. Por isso, o professor, realmente consciente de sua tarefa, deve pautar-se na reflexão em busca de um ensino renovado.

A unidade constante entre reflexão e ação conduz a um ensino mais proveitoso tanto para educandos quanto para educadores e permite que o professor não confunda os meios com os fins e não se escravize pelas técnicas, que são meros instrumentos. De acordo com Oliveira e André (1997, p. 94):

É possível ampliar horizontes e ir favorecendo uma visão em que a Didática é concebida como tendo por objetivo a compreensão dos diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de formas de nela intervir que favoreçam a formação de sujeitos sociais reflexivos, críticos e comprometidos com uma democracia plena para todos.

O ensino faz parte do contexto social e, como esse contexto é dinâmico, o ensino também o é. Logo, o educador deve sempre atualizar a sua prática pedagógica, planejando, dessa forma, inclusive por meio das reuniões pedagógicas semanais, novas ações que almejem resultados mais condizentes com a realidade dos alunos:

O caráter multidimensional e contextualizado da Didática exige que ela seja continuamente repensada à luz dos novos desafios que a sociedade e a educação apresentam para a construção da democracia e de uma cidadania plena, consciente e crítica (OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997, p. 95).

Erros todos cometem e sempre cometerão, porém o bom profissional é aquele que faz uma autoavaliação, quase que diária, do seu próprio trabalho, de seus métodos, práticas e resultados e que, por meio de uma análise crítica e reflexiva, consegue visualizar os pontos que precisam ser aprimorados, buscando possíveis progressos:

Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

Com professores mais reflexivos, críticos, conscientes e preocupados, ganha o ensino na medida em que reflexões geram transformações e benefícios diretos para alunos e para a própria sociedade. Segundo Candau (1996, p. 20):

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista.

É a partir dessa prática reflexiva docente, compromissada com a transformação social, que a formação continuada pode ocorrer de forma efetiva e as reuniões pedagógicas devem servir exatamente para tal tarefa.

Ressalta-se, ainda, que muito se discute sobre a necessidade de se adequar os textos que são ofertados aos alunos em função da realidade em que eles vivem. Todavia, também é necessário pensar nos textos que, muitas vezes, são ofertados aos professores em reuniões pedagógicas já que estes também necessitam estar adequados ao contexto escolar em que a instituição está inserida.

Enfim, curiosidade crítica e formação continuada podem levar o profissional docente a conhecer e enfrentar melhor os problemas e as dificuldades do dia a dia escolar e as reuniões pedagógicas, quando bem preparadas, podem representar um espaço para tais questionamentos (WARSCHAUER, 2001).

MÉTODO

Foi objetivo deste trabalho investigar porque as reuniões pedagógicas, de forma geral, não têm ocorrido de forma satisfatória e proveitosa tanto para a escola quanto para o professor.

Para tanto, inicialmente, foram realizadas leituras de materiais bibliográficos sobre os encontros pedagógicos, foco de estudo desta pesquisa, tais como Alarcão (2004), Apple e

Beane (2001), Bruno, Almeida e Christov (2000), Bolzan (2001), Freire (1996), Oliveira (2006), São Paulo (1997, 2009, 2012, 2014a, 2014b) e Warschauer (2001).

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo com docentes de cinco escolas das cidades de Ferraz de Vasconcelos e Suzano. Ao total, foram entrevistados 50 professores. A pesquisa consistiu em cinco perguntas feitas aos professores efetivamente participantes das reuniões:

- 1) Há quanto tempo você leciona?
- 2) Você sempre participou das reuniões pedagógicas?
- 3) Qual sua opinião sobre o grau de importância e desenvolvimento das reuniões?
- 4) Você se sente motivado para participar das reuniões pedagógicas?
- 5) Com qual frequência você acha que as reuniões deveriam ocorrer?

Os aspectos pesquisados, constantes nas questões acima, envolveram desde a opinião dos professores sobre as reuniões pedagógicas, duração, frequência, motivação em participar, abrindo espaço para sugestões sobre a sistemática e dinâmica das reuniões, a um questionamento específico sobre sua prática reflexiva.

Após a aplicação da pesquisa, foram analisados os dados obtidos em função de todos os pressupostos teóricos estudados no início da pesquisa. Na sequência, a pesquisadora recebeu a proposta de preparar uma proposta de ATPC para os demais colegas de trabalho. Elaborou-a e aplicou-a.

Por fim, após a aplicação da proposta elaborada para a ATPC, novas análises foram feitas com base no referencial teórico que pauta toda a presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicada a pesquisa com 50 professores de cinco escolas das cidades de Ferraz de Vasconcelos e Suzano, foram obtidos os seguintes resultados:

- em relação à questão 1, dos 50 professores entrevistados, 6 (12%) lecionam há no máximo 5 anos, 14 (28%) ministram aulas de 5 a 10 anos, 22 (44%) são professores de 10 a 20 anos e 8 (16%) são docentes há mais de 20 anos;

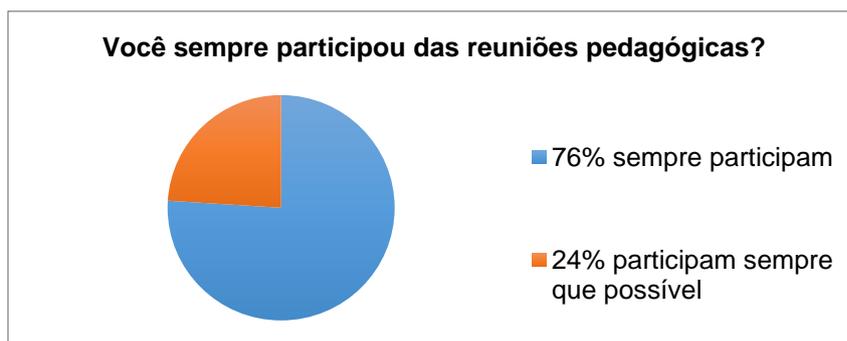
Gráfico 1 Resultados obtidos a partir da questão 1 da pesquisa.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2015).

- em relação à questão 2, 38 professores (76%) responderam que sempre participaram das reuniões pedagógicas e 12 responderam (24%) que participam sempre quando possível;

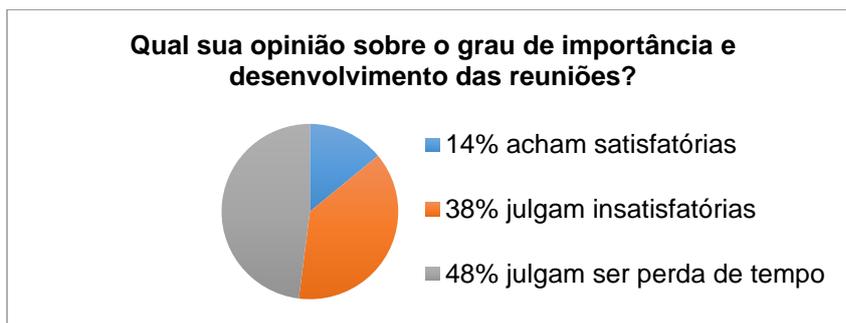
Gráfico 2 Resultados obtidos a partir da questão 2 da pesquisa.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2015).

- em relação à questão 3, as respostas foram múltiplas, mas, agrupando-se os pontos de vistas colocados, é possível expor que: 7 professores (14%) acham satisfatórias as reuniões e o desenvolvimento das atividades que nelas ocorrem; 19 professores (38%) julgam insatisfatórias as reuniões e o desenvolvimento das atividades que nelas ocorrem e 24 professores (48%) julgam que as reuniões representam um tempo mal gasto dentro da escola, chegando até mesmo a usarem a expressão “perda de tempo”;

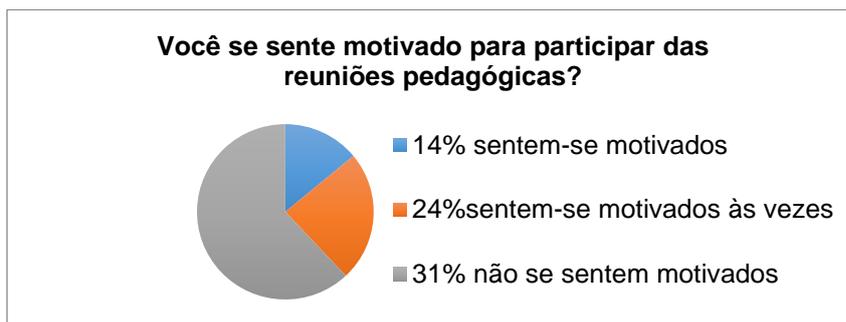
Gráfico 3 Resultados obtidos a partir da questão 3 da pesquisa.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2015).

- em relação à questão 4, 7 professores (14%) responderam que se sentem motivados para participarem das reuniões pedagógicas, 12 docentes (24%) afirmaram que, às vezes, sentem-se motivados e 31 educadores (62%) afirmaram que não se sentem motivados;

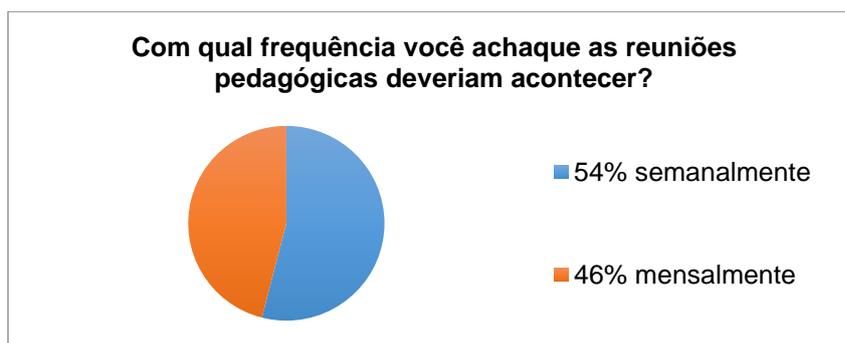
Gráfico 4 Resultados obtidos a partir da questão 4 da pesquisa.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2015).

- em relação à questão 5, 27 docentes (54%) disseram que as reuniões pedagógicas deveriam ocorrer semanalmente e 23 professores (46%) responderam com a afirmação de que as reuniões deveriam acontecer apenas mensalmente.

Gráfico 5 Resultados obtidos a partir da questão 5 da pesquisa.



Fonte: Produzido pela pesquisadora (2015).

Analisados todos os dados coletados, pôde-se chegar à conclusão de que para alguns docentes, “a reunião pedagógica ‘desperdiçada’ é um grande incômodo”, como relata uma das professoras que leciona como professora adjunta em uma das escolas de Ferraz de Vasconcelos.

A docente relata que “por todas as vezes que a reunião de fato ocorreu e contou com o devido apoio pedagógico da escola, foi muito proveitoso” e acrescentou imensamente para seu convívio em sala de aula. A professora citou, ainda, uma ATPC na qual foi regente e conduziu a reunião relatando a experiência com a educação especial e como tradutora e intérprete de Libras. Essa troca de informações práticas cria no docente um aguçado poder reflexivo, criando, assim, uma escola reflexiva e segundo Alarcão (2004, p. 85)

É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante.

Contudo, lamentavelmente, em uma das escolas com professores entrevistados, o respaldo dado pelos coordenadores pedagógicos foi que: “não há motivos para fazer projetos pedagógicos, os alunos precisam só do arroz com feijão. Eles não valorizam o novo. Não sabem nem o que é uma aula decente. Não se propõem a isso. Nós não nos sentimos motivados a fazerem coisas diferentes. Apenas usamos as horas de reunião para colocar o administrativo em dia”.

Por meio desse depoimento, detectou-se que, muitas vezes, a falta de motivação não vem do professor. O docente só é um transmissor da gestão descrente que possui, o que impossibilita a troca de ideias e desenvolvimento didático comum.

O oposto, todavia, pôde ser encontrado em outra das escolas, pois, por serem uma instituição privada, zelam pelo grande nome que tem no município. Por isso, “a equipe

pedagógica está sempre presente no cotidiano de sala de aula para proporcionar sempre o diferente aos seus alunos. Segundo um dos professores, “somos muito cobrados, porém as reuniões não são frequentes. Penso que o estoque de criatividade se esgota no decorrer do período letivo e precisamos de algumas ideias para inovar e planejar as aulas, principalmente as aulas de língua estrangeira”.

Um grupo de professores e gestores convencidos e dispostos a crescer com seus pares e promover uma educação de qualidade, permite que o processo formativo em serviço seja efetivado na prática escolar e traga resultados positivos ao grupo e à escola. Placco e Silva (2006, p. 29) explicitam isso ao afirmar que

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

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

Ressalta-se que dois dos professores coordenadores de uma das escolas de Ferraz de Vasconcelos disseram ser muito motivados e presentes nas reuniões pedagógicas semanais, porém não desenvolvem projeto. Somente fazem a análise de alguns aspectos didáticos e administrativos, conduzindo o espaço para troca de opiniões e ideias.

Uma das escolas em que os professores foram entrevistados é nomeada na região do Alto Tietê como escola-modelo por ter em seu componente curricular oficinas que levam o discente a integrar as matérias escolares com a sociedade atual, desde adaptação de obras canônicas até fórmulas matemáticas. Essa integração é fruto de uma projeção pedagógica assídua e qualificada, obviamente que com suas lacunas a serem preenchidas, porém, inspiradora. As reuniões acontecem, impreterivelmente, às quartas-feiras.

Posteriormente a todo esse processo, a pesquisadora recebera a proposta de preparar uma ATPC para os demais colegas de trabalho. Em função de algumas dificuldades pelas quais a educadora/pesquisadora já passara com alguns alunos, decidiu elaborar uma proposta de reunião bem diferenciada na qual ela simularia as dificuldades que um aluno com laudo ou deficiente encontra no cotidiano escolar.

A pesquisadora, então, solicitou na prefeitura de Ferraz de Vasconcelos muletas e cadeira de rodas, para que, essa reunião, especificamente, não tratasse apenas da teoria sobre inclusão. O objetivo era fazer com que os professores colocassem-se no lugar do aluno, vivenciassem e passassem a ter mais consciência da realidade que os cerca e percebessem

através da perspectiva do deficiente qual é a sensação da inclusão exclusiva que as escolas oferecem hoje.

A preparação de slides para apoiar a reunião gerou espanto nos demais, pois, naquela escola, nunca se ouviu falar de uma reunião tão bem preparada como a que foram expostos nessa oportunidade. As intenções da reunião eram espetaculares - desde que o apoio que a professora necessitava fosse realmente fornecido -, porém a prefeitura da cidade não quis ceder os materiais, alegando que não havia finalidade para o uso dos materiais.

Sem desanimar, a pesquisadora utilizou cabos de vassoura para simular a dificuldade dos alunos com mobilidade reduzida, carteiras escolares para simular os cadeirantes, pedaços de pano para o deficiente visual e protetores auriculares para deficientes auditivos. A educadora cumpriu com êxito a missão que lhe foi atribuída e teve um *feedback* muito além do esperado.

Ouviu relatos de colegas que se sentiram envergonhados em função de determinadas aulas que haviam preparado provas ou atividades somente para os alunos sem deficiência e, ainda, cobravam a professora auxiliar para educação inclusiva sobre a preparação de uma atividade diferente para as alunas de baixa visão e com deficiência auditiva. Foi, portanto, por meio dessa reunião pedagógica que o corpo docente entendeu que aluno deficiente é diferente de ineficiente. Houve até quem se sentiu emocionado com as imagens apresentadas nos slides e votou por mais reuniões pedagógicas reflexivas como aquela.

Conclui-se, assim, que as reuniões, além de serem um espaço para a análise reflexiva de textos, é também um espaço para uma reflexão humanitária, um espaço que faça o docente criar uma ponte de afeto para com o aluno (BOLZAN, 2001). É necessário ir além para que a educação deslanche. É emergencial olhar os alunos como seres humanos, como pessoas e não mais como cifrões nas contas bancárias.

A partir do momento que a reunião pedagógica for usada para estudar e analisar as situações que aparecem no cotidiano escolar e, em cima disso, construir novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e de todo o processo de aprendizagem, contribuirá com o grupo na busca da qualidade do ensinar e do aprender (APPLE; BEANE, 2001).

Encontra-se, nesse ponto, a importância primordial desse trabalho: auxiliar, por meio da oferta do resultado desta pesquisa, as escolas na transformação das reuniões em locais de verdadeira e significativa reflexão sobre a prática docente, elemento fundamental no dia a dia de todo professor, mas que nem sempre é discutido como deveria nos cursos de formação docente inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado final deste projeto de reestruturação das reuniões pedagógicas, objetivou-se a real implantação deste em escolas públicas e privadas por uma equipe de educadores altamente qualificados, que acreditem na educação e nos educandos como instrumentos-chave para um mundo melhor, bem como por professores aguerridos na missão de observar de forma crítica e melhorar a educação brasileira.

Através da pesquisa realizada para este trabalho, foi descoberto qual o critério de distribuição das horas disponibilizadas para as reuniões, pois foi notado que alguns professores não são obrigados a participar, enquanto outros não têm tempo hábil, levando em consideração o grande número de aulas que possuem.

Sendo assim, de acordo com a Delegacia de Ensino Leste 3 (regente das cidades de Ferraz de Vasconcelos, Suzano e região) a cada 10 horas/aulas atribuídas aos educadores, há obrigatoriedade de atender a 1 hora de reunião pedagógica. Logo, se a carga horária deste docente for de 12 horas-aulas, há a necessidade de participar de 2 horas de HTPC. Porém, se o funcionário possui uma carga horária de 30 horas semanais, como participará das formações pedagógicas?

A resposta para isso foi encontrada durante um bate-papo com um dos entrevistados para essa pesquisa. O docente precisa abdicar de algumas aulas para que a ATPC ou o HTPC seja cumprido, caso contrário, o professor que possui cargos em escolas diferentes não terá um acúmulo de horas necessárias para que consiga prosseguir nos dois empregos.

Por fim, considera-se que a formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas escolares está permeada por uma relação dialógica entre professores e direção pedagógica na superação de inúmeros desafios, além da também importante consciência de que é imprescindível observar e avaliar sempre, para, então, construir uma nova prática. É nessa relação que deve acontecer a formação, construindo um estado de conhecimento, na perspectiva de um processo ensino-aprendizagem muito mais rico e significativo tanto para o discente quanto para o docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos numa escola reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir da narrativa de professoras do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BRUNO, Elaine Bambini Corgueira; ALMEIDA Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S.. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

CANDAU, Vera Maria (org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Valéria Bussola. *O despertar para a leitura por meio de mídias digitais*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales; ANDRÉ, Marli Eliza de Afonso. *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação. Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PEIXOTO, Aline; GONÇALVES, CECY; OLIVEIRA, Inajara; HERBORN, Janaína; NUNES, Karen; FERREIRA, Maria. *Reuniões pedagógicas e a prática reflexiva*. Disponível em: <http://facos.edu.br/old/revistas/trajetoria_multicursos/reunioes_pedagogicas_pratica_reflexiva.pdf> Acesso em: 17 set. 2015.

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

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Comunicado Conjunto CGEB/CGRH*, publicado em 27 de fevereiro de 2014. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Comunicado CENP*, de 06 de fevereiro de 2009, dispõe sobre instruções e caracterização do HTPC. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em destaque*. 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE Nº. 08*, de 19 de janeiro de 2012, que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino, em consonância com o parágrafo 4º. do artigo 2º. da Lei Federal Nº. 11.738/2008, que trata da composição da jornada de trabalho docente. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. Governador do Estado de São Paulo. *Lei Complementar Nº. 836*, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

Contatos: leilahbeltrao@hotmail.com e valeria.martins@mackenzie.br