

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ERIKA SANT' ANNA PETZHOLD**

**REUNIÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E EQUIPE  
PEDAGÓGICA E POTENCIALIDADES**

**Porto Alegre**

**2018**

**ERIKA SANT' ANNA PETZHOLD**

**REUNIÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E EQUIPE  
PEDAGÓGICA E POTENCIALIDADES**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Russel Teresinha Dutra da Rosa

**Porto Alegre**

**2018**

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, à minha família, pai, mãe e mano, por todo o amor e compreensão e por terem me apoiado, não só ao longo dessa etapa da vida, mas desde o início dela. Sou muito grata por ter vocês como minha família.

Agradeço a Sabrina por toda a felicidade, afeto, amor, compreensão e companheirismo que temos dividido ao longo desse mais de um ano e meio juntas. Obrigada por aquela conversa que fez com que eu tivesse o insight para a realização deste trabalho.

Agradeço pelos meus amigos de graduação e de barra, que agora já são amigos que duram cinco anos, especialmente Patrícia, Heitor, Baldi e Elise, pelo forte vínculo que construímos e pelo apoio que damos uns aos outros.

Agradeço às minhas amigas do tempo de escola, Estefany, Bruna e Maria, que me acompanham desde o ensino fundamental até agora, por todo apoio e pensamento positivo, mesmo que um pouco à distância.

Agradeço ao Moshin pela amizade transoceânica e por ter profetizado o assunto do meu trabalho de conclusão mesmo que fosse apenas brincadeira. Agora ele é real.

Agradeço a todas e todos que mais cedo ou mais tarde durante a minha trajetória na graduação acabei por encontrar nos mais diferentes espaços de mobilização dentro da universidade, no diretório acadêmico, no MudaBio, na Ocupação, na organização da Semanas Acadêmicas, no Conselho do Instituto e nas reuniões da COMGRAD. Todos vocês começaram a fazer parte deste trabalho antes mesmo que eu soubesse disso, pois foi nesses espaços que eu vislumbrei a potência de um grupo de pessoas reunido.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Russel, por toda a dedicação, pelas ricas contribuições dadas a este trabalho, pelo tempo despendido, por todos aprendizados, pela imensa compreensão. Sinto que além de uma relação orientadora-orientanda, construímos também uma parceria bastante sólida. Parceria no campo da educação, na área da Biologia, na luta por direitos. Tu és um exemplo para mim em todos esses contextos. Muito obrigada!

Agradeço a todas e todos professores que de alguma forma me fizeram ver toda a capacidade transformadora que a educação transborda e que contribuíram para a minha formação tanto pessoal quanto profissional.

Agradeço à Dóris e à Mariângela por terem aceitado o convite para serem banca do meu trabalho.

Agradeço à receptividade da escola que me acolheu de braços abertos desde o primeiro contato.

Agradeço às entrevistadas por terem dividido um pouco de si mesmas comigo e tornado esse trabalho possível.

“Porque eu não construo nada sozinh[a]; tropeço a cada instante com os limites do outro e os meus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da nossa história.”

*Madalena Freire Weffort*

## RESUMO

As escolas têm autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira. No exercício democrático de sua autonomia em relação à dimensão pedagógica, uma estratégia amplamente adotada nas escolas é a realização de reuniões com a participação de professores. Este trabalho se detém sobre essas reuniões pedagógicas, buscando compreender porque, como ocorrem e como são estruturadas, bem como as percepções dos sujeitos envolvidos nesse espaço-tempo. A metodologia do trabalho consiste na realização de três entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras e uma supervisora, em uma escola privada e em uma pública no município de Porto Alegre, RS. Além disso, também houve observação não-participante de uma reunião. Os resultados obtidos demonstram que as reuniões fazem parte da rotina escolar das instituições e que cada escola apresenta suas especificidades em relação à organização das mesmas. Além disso, foi constatado que as percepções dos coordenadores e dos participantes em relação às reuniões são extremamente distintas, com os segundos apresentando uma visão mais negativa. O que leva a um grau muito maior de comprometimento e engajamento da coordenação e da supervisão escolar quando comparado ao dos professores. Os docentes não percebem a sua parcela de responsabilidade para a maior ou menor produtividade da reunião e acabam por atribuí-la exclusivamente àqueles que a coordenam. Em adição a isso, a insuficiência de tempo para planejamento e realização de outros estudos e o quadro geral de desvalorização da profissão docente têm impacto direto, diminuindo o engajamento dos professores e a potencialidade das reuniões. Apesar de tudo isso, a dedicação e o trabalho da supervisora faz com que as reuniões sejam espaços democráticos e que oportunizam a formação continuada e a formação em serviço de professores. A partir do estudo, fica evidente que essas reuniões são bastante complexas de se compreender e que possuem potencialidades para serem espaços criativos, de qualificação docente e transformadores da realidade escolar.

**Palavras-chave:** Reuniões pedagógicas; Supervisão escolar; Formação continuada de professores; Estudo de caso;

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Introdução</b> .....                                      | 8  |
| 1.1. Justificativa.....   | 9  |
| 1.2. Objetivos Gerais.....                                      | 10 |
| 1.3. Objetivos Específicos.....                                 | 10 |
| <b>2. Revisão Bibliográfica</b> .....                           | 10 |
| <b>3. Delineamento Metodológico</b> .....                       | 13 |
| 3.1. Coleta de Dados.....                                       | 14 |
| 3.2. Análise de Dados.....                                      | 15 |
| <b>4. Resultados e Discussão</b> .....                          | 15 |
| 4.1. Por que as reuniões pedagógicas acontecem?.....            | 16 |
| 4.2. Qual o espaço físico destinado a elas?.....                | 17 |
| 4.3. Com que frequência ocorrem as reuniões?.....               | 18 |
| 4.4. Quem são os sujeitos envolvidos nesse espaço-tempo?.....   | 18 |
| 4.5. Como se dá a interação desses sujeitos?.....               | 19 |
| 4.6. Como esses sujeitos percebem as reuniões pedagógicas?..... | 21 |
| <b>5. Considerações Finais</b> .....                            | 24 |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....                         | 26 |
| <b>Apêndices</b> .....  | 29 |

## 1. Introdução

Diversas estratégias são utilizadas a fim de gerir adequadamente uma escola. Tarefa essa bastante complexa e repleta de desafios, especialmente pela necessidade de diálogo entre equipe pedagógica, docentes, discentes e comunidade. As escolas têm autonomia para decidir de quais formas organizativas vão lançar mão, como está previsto no artigo 15, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) “Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 1996). Para o exercício democrático da autonomia, as escolas públicas contam com os Conselhos Escolares, com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, visando a gestão administrativa e financeira das instituições. Já para a autonomia pedagógica, uma das estratégias, comumente adotada nas escolas, é a realização de reuniões com a participação de professores (TORRES, 2001). É sobre elas que este trabalho se detém.

As reuniões pedagógicas, que ocorrem entre equipe pedagógica e corpo docente, são espaços de organização já instituídos na maioria das escolas, nos quais há reflexão sobre a prática de ensino, elaboração de projetos e de atividades específicas, debates pertinentes àquela realidade escolar, resolução de conflitos e diversos outros tópicos que permeiam esse ambiente e que poderão vir a se tornar demandas. Ao mesmo tempo que essas reuniões são frequentemente associadas com a formação continuada de professores (GEGLIO, 2004; VOGT; MOROSINI, 2012) também são muito criticadas, nas situações em que ocorrem apenas como uma formalidade, de modo que, deixariam de ser “palco de negociações” para ser “palco de encenações”, como enfatiza Suzana Torres (2001). Em função disso, muitas vezes, a participação em reuniões é relacionada com algo monótono, tedioso, chato, desagradável e uma série de outros adjetivos nada animadores. Nesses casos, possivelmente, ficam aquém de seu potencial de produção de transformações na realidade escolar. O presente estudo, parte do pressuposto de que as reuniões pedagógicas possam se constituir como espaço de grande potência e criatividade.

É a partir disso, que esta pesquisa se propõe a investigar esse espaço de encontro através de entrevistas com profissionais de duas escolas, uma pública e uma privada, do município de Porto Alegre a fim de compreender melhor porque elas ocorrem, como ocorrem e como são estruturadas internamente, entre outros aspectos. Além dessas informações obtidas por meio de observação ou por meio de entrevista diretamente com a equipe pedagógica, também pretende-se desvendar as percepções, concepções, ideias e sentimentos relacionados às reuniões pedagógicas,

tanto da equipe pedagógica, que são aqueles que as organizam, quanto das professoras, que são aquelas que participam.

### **1.1. Justificativa**

Meu interesse por esse tema emergiu a partir das minhas experiências com os Estágios de Docência em Biologia e em Ciências, pois em ambos pude observar e participar de algumas reuniões pedagógicas em escolas da rede pública estadual de Porto Alegre. Mesmo tendo sido apenas um pequeno número de reuniões, foi possível perceber diferenças e similaridades entre as duas escolas, entre elas uma certa desmotivação de docentes participantes perante às reuniões, que, às vezes, deixava de ser um espaço deliberativo para tornar-se um espaço de desabafo, o que é compreensível, em função da precarização à qual a rede estadual de ensino e a profissão docente vem sendo submetidas.

No entanto, as reuniões poderiam ser espaços muito mais criativos e produtivos, que propiciassem o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, poderia existir uma rede de apoio, com compartilhamento de materiais didáticos, de estratégias pedagógicas e até uma maior resolução de problemas. Foi através das aulas dos estágios que pude perceber que era possível estabelecer uma rede de apoio a partir de encontros que ocorriam com uma certa frequência, pois era isso que as professoras-orientadoras faziam com suas turmas. Após pouco tempo, o vínculo entre colegas estabeleceu-se e passamos a atuar coletiva e cooperativamente.

Além disso, por meio de uma autoanálise mais profunda pude perceber o quanto essa temática estava relacionada com a minha trajetória acadêmica ao longo da graduação, que esteve constantemente permeada por reuniões. Foram muitas, de fato, com diferentes assuntos e participantes, como, reuniões de estudantes, de representantes discentes, de comissões, do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), do MudaBio, grupo de estudantes que idealizou e lutou pelas mudanças curriculares que irão se concretizar no próximo semestre, de departamento, da COMGRAD/BIO e do Conselho do Instituto de Biociências (CIB). Hoje percebo que também foi através delas que pude presenciar e vislumbrar toda a potencialidade que as reuniões contêm. Cada uma dessas experiências nestes diferentes grupos foi uma pedra, não como obstáculo no meio do caminho, mas sim como base sólida do percurso que trilho através deste trabalho.

Ao buscar compreender esse espaço-tempo que são as reuniões pedagógicas, torna-se possível detectar suas fragilidades e potencialidades. Possibilitando, dessa forma, transformá-lo para que cada vez mais se aproxime de um ambiente cooperativo e de uma rede de apoio entre os sujeitos envolvidos.

## **1.2. Objetivos Gerais**

Os objetivos gerais deste trabalho são: a) Compreender porque, como ocorrem e como são estruturadas as reuniões pedagógicas a partir das perspectivas de uma professora e de uma supervisora e da observação em uma escola da rede pública estadual e da perspectiva de uma professora de uma escola da rede privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul; b) Conhecer as percepções de diferentes sujeitos em relação às reuniões pedagógicas.

## **1.3. Objetivos Específicos**

- Identificar se as reuniões fazem parte da rotina ou só ocorrem por demanda, bem como as temáticas abordadas;

- Identificar periodicidade, duração das reuniões, obrigatoriedade de comparecimento e como é a participação das pessoas;

- Observar se há existência de pautas, figura de mediação, utilização de textos ou documentos e quais são os resultados e encaminhamentos;

- Explorar as percepções e relações da equipe pedagógica com as reuniões em uma instituição estadual;

- Explorar as percepções e relações de docentes que participam das reuniões em duas instituições;

- Analisar se as reuniões pedagógicas constituem-se como oportunidades de formação continuada e/ou formação em serviço;

- Analisar se as reuniões pedagógicas são espaços democráticos.

## **2. Revisão Bibliográfica**

O conceito de “reuniões pedagógicas” não é facilmente encontrado seguido de uma definição objetiva. Nos trabalhos relacionados, aparecem definições atreladas aos assuntos abordados nas reuniões, como em Geglio (2004, p. 118) “são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema” ou definições bastante amplas, como essa: “espaço privilegiado nas ações partilhadas do

coordenador pedagógico com os professores” (TORRES, 2001, p. 45). Em contraponto a essa escassez, diversos estudos mencionam a figura do coordenador pedagógico. A partir da revisão bibliográfica realizada e dos estudos localizados, esse sujeito escolar assumiu um papel crucial e central em relação às reuniões pedagógicas, pois são atribuídas a ele as funções de mediação e preparação das reuniões (GEGLIO, 2004; VOGT; MOROSINI, 2012). Torres (2001) também constatou em sua pesquisa que o profissional mais citado como responsável pelas reuniões é o coordenador pedagógico.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2000),

encontros sistemáticos entre os educadores envolvidos nas atividades pedagógicas da instituição escolar, se bem encaminhados, podem promover a formação de um grupo de professores comprometido com princípios de colaboração que possam transformar a escola em uma comunidade aprendente (FULLAN; HARGREAVES, 2000 apud DE OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Além da constituição de um grupo de professores comprometidos com os desafios escolares, de modo mais específico, tanto Geglio (2004) quanto Grasiela Vogt e Marília Morosini (2012) destacam a centralidade do coordenador pedagógico para a formação continuada ou formação de professores em serviço. Aqui cabe fazer uma certa distinção conceitual entre os dois tipos de formação. Alguns autores consideram as expressões como sinônimos, entretanto, para Geglio (2004) a formação continuada é aquela que se estende ao longo da vida profissional docente e está diretamente relacionada com o exercício do trabalho. Enquanto que a formação de professores em serviço é um tipo mais específico de formação continuada, pois ela ocorre, obrigatoriamente, no local de trabalho, nesse caso, na escola.

Outro sujeito bastante estudado é o psicólogo escolar (DE ANDRADA, 2005; DE SOUSA BRAZ AQUINO et al., 2015) que apesar de não estar diretamente vinculado às reuniões pedagógicas, estabelece pontos de contato com as mesmas através de sua atuação. Fabíola de Sousa Braz Aquino et al. (2015), em seu trabalho, que envolvia levantamento das ações realizadas por psicólogos escolares em escolas públicas de João Pessoa (PB), constataram que parte das ações desenvolvidas estava relacionada com a equipe pedagógica, caracterizando-se por planejamentos pedagógicos e reuniões propriamente ditas. Edla de Andrada (2005) também enfatiza a necessidade de criação de espaços de diálogo com os docentes e apesar do foco ser a não-estigmatização de certos alunos, esses momentos também possibilitariam um maior contato entre professores e a equipe pedagógica. Isso associado à mediação das relações interpessoais

pelo psicólogo escolar (DE ANDRADA, 2005; DE SOUSA BRAZ AQUINO et al., 2015) poderia contribuir para a melhoria do ambiente das reuniões pedagógicas, seja por estabelecimento de vínculos ou por aumento de empatia entre os envolvidos.

No que diz respeito a como as reuniões pedagógicas ocorrem de fato, tanto Torres (2001) quanto Vogt e Morosini (2012) adotam posturas mais críticas, especialmente, o artigo de Suzana Torres (2001) o que fica bastante evidenciado pelo seu título “Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?”. Em seu trabalho, a autora destaca o abismo existente entre o real e o desejado para esse instrumento de gestão. Ela destaca que além das questões pedagógicas, que deveriam ser o foco das reuniões, outros assuntos também são tratados, como aspectos administrativos e, principalmente, problemas do dia a dia. Isso acontece, pois o espaço-tempo das reuniões possibilita esse encontro entre docentes e equipe pedagógica, que acaba sendo aproveitado para tratar de outros tópicos. Em função disso a autora também critica o uso do termo “reuniões pedagógicas”. Vogt e Morosini (2012) também mencionam esse “desvio de função” das reuniões, criticando que não há a devida sistematização do trabalho, ficando apenas restrito a uma resolução de demandas mais urgentes. Devido a essa descaracterização do teor da reunião, o resultado da mesma se deve mais à capacidade de condução do coordenador pedagógico, que ocupa uma posição hierárquica em relação aos professores, do que à participação efetiva de todos (TORRES, 2001).

Esses dois trabalhos apresentam uma argumentação convergente, indicando a necessidade do resgate e do reposicionamento dos objetivos das reuniões, que precisam abordar questões “vinculando planejamento, metodologia e avaliação em um íntimo processo de ação-reflexão-ação”, nas palavras de Vogt e Morosini (2012, p. 33). Dessa forma, as reuniões voltariam a ser efetivas, contribuindo para uma real qualificação dos professores, resultando em uma melhoria não só do ensinar, mas também do aprender.

Assim como Vogt e Morosini (2012), também descobri que a expressão Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) funciona de certa forma como um espaço-tempo análogo às reuniões pedagógicas. Segundo Noeli de Oliveira (2006), a HTPC foi conquistada pelos professores de São Paulo em função da necessidade de um espaço que proporcionasse não só a formação, mas também a discussão em grupo e que estivesse incluso no horário de trabalho docente. Há uma certa flexibilidade na forma de se utilizar essas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), pois podem ser realizadas reuniões ou grupos de estudos, por exemplo (DE OLIVEIRA, 2006). E assim como nas reuniões pedagógicas, um de seus objetivos é a reflexão sobre a prática docente.

Pesquisando sobre as HTPCs deparei-me com diversos trabalhos, entretanto duas dissertações captaram minha atenção especialmente por seus títulos à primeira vista tão antagônicos: “A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade” (DE OLIVEIRA, 2006) e “HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?” (MENDES, 2008). Apesar desse antagonismo bastante aparente, os trabalhos apresentam diversas similaridades entre si e com o presente estudo. Cintia Mendes (2008) analisou as representações sociais construídas em relação as HTPCs tanto de professores quanto de orientadores pedagógicos através de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão. Isso dialoga muito com o meu trabalho, pois realiza o mesmo movimento de buscar compreender os dois grupos de sujeitos envolvidos, participantes e organizadores. Enquanto que o objetivo de de Oliveira (2006, p. 4) era “investigar as relações entre os participantes das HTPCs e, por meio da reflexão crítica, criar contradições capazes de movimentar essas relações na busca de um melhor aproveitamento desse espaço”. Nesse caso, a semelhança se dá na investigação da interação entre participantes e no fato de almejar uma melhoria no espaço-tempo em questão.

Um dos resultados encontrados é que as HTPCs, comumente, são espaços para cumprir formalidades (DE OLIVEIRA, 2006), estando distanciadas de seu objetivo inicial (MENDES, 2008). Isso dialoga com Vogt e Morosini (2012) e com Torres (2001), pois as HTPCs, assim como as reuniões pedagógicas, estariam desviadas de sua função resultando em um esvaziamento de sentido por parte dos professores. Essa falta de sentido é constatada na dissertação de Cintia Mendes (2008) através da percepção docente da HTPC como perda de tempo.

A partir desses trabalhos é possível perceber que Vogt e Morosini (2012), Torres (2001), de Oliveira (2006) e Mendes (2008) se depararam com espaços-tempo (reuniões pedagógicas ou HTPCs) pouco participativos ou pouco democráticos e que se destinam mais a cumprir formalidades do que a produzir mudanças. Entretanto, todas as autoras vão ao encontro da ideia de que esses são espaços de potencialidade que podem trazer grandes contribuições e transformações no ambiente escolar.

### **3. Delineamento Metodológico**

A pesquisa realizada possui caráter qualitativo, que segundo Maria Cecília Minayo (2001, p. 21), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Na investigação qualitativa, o contexto da produção dos dados é crucial para o entendimento do seu significado.

Tudo é passível de auxiliar em uma melhor compreensão do objeto de estudo, por isso nenhum detalhe é considerado trivial (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

### **3.1. Coleta de Dados**

As entrevistas com as professoras e a observação na escola pública estadual foram realizadas a partir da existência de contatos profissionais prévios da orientadora deste TCC, tendo as participantes demonstrado interesse e disponibilidade para a realização do estudo. Não foi delimitado previamente o número de escolas que seriam visitadas, pois isso dependeria da riqueza de dados encontrada e do tempo disponível. Os dados foram considerados suficientes após a visita de uma única escola, caracterizando, portanto, o presente trabalho como um estudo de caso de natureza exploratória. De acordo com Gil (2008),

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento (GIL, 2008. p. 27).

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais a existência de um roteiro não engessa o processo, pois permite-se que outros assuntos também sejam abordados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). “[...] A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, nesse caso as reuniões pedagógicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). O roteiro da entrevista foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e é constituído por 22 questões (apêndice 1). Teve-se bastante cuidado na formulação das perguntas para evitar ao máximo que induzissem determinadas respostas. Durante as entrevistas eram feitas algumas anotações e gravação em áudio com o celular. Logo em seguida, as anotações eram complementadas e após a escuta da gravação eram acrescentadas outras informações pertinentes.

Primeiramente, foi realizada uma entrevista-piloto para testar a metodologia em questão, a adequação e compreensão das perguntas pela entrevistada, uma professora de uma escola da rede privada de Porto Alegre. Devido à riqueza dos dados obtidos, a entrevista-piloto também foi incorporada na análise. Após a piloto, foi feito contato com uma escola da rede estadual de Porto Alegre, através da Supervisão. A partir da autorização institucional mediante assinatura da Carta de Concordância com a realização da pesquisa pela direção (apêndice 2), foram efetuadas

entrevistas com a supervisora e uma professora dessa escola. Todas as entrevistadas receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3).

Além disso, houve a observação não-participante, mediante autorização da Supervisão Escolar, de uma reunião pedagógica na mesma instituição pública. A reunião observada foi registrada em notas de campo, que incluem informações dos acontecimentos, conversas, espaço físico, reflexões e percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994); metodologia essa bastante adotada em estudos antropológicos. Essa pesquisa relaciona-se de certa forma com esses estudos e com a etnografia, pois depara-se com “uma multiplicidade de estruturas [...] complexas, muitas delas sobrepostas [...], que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas” as quais é necessário primeiro compreendê-las para depois apresentá-las (GEERTZ, 1978, p. 20).

### **3.2. Análise de Dados**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o processo de análise dos dados tende a ocorrer de modo mais indutivo, “[...] é como um funil: as coisas estão abertas de início [...] e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). A organização das informações foi inspirada no método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1979). As informações obtidas com as entrevistas e as notas de campo da observação na reunião foram agrupadas nas seguintes categorias: Motivos, Espaço, Tempo, Sujeitos, Interações Sociais e Percepções dos Sujeitos. A discussão ocorre de acordo com essa categorização e de forma comparativa. Entretanto, é necessário destacar que como foram entrevistadas apenas uma professora de cada rede de ensino, pública e privada, não é possível fazer comparações entre as redes, pois a amostra é muito pequena.

Esta pesquisa se comprometeu com a preservação do anonimato e da privacidade dos sujeitos e das instituições, garantindo a confidencialidade das informações. As gravações foram arquivadas para possíveis estudos posteriores.

## **4. Resultados e Discussão**

Os resultados do presente trabalho foram os dados coletados a partir das três entrevistas realizadas<sup>1</sup>, sendo uma entrevista-piloto com uma professora de uma escola privada e outras duas entrevistas com profissionais de uma escola estadual, uma supervisora e uma professora. Outro

---

<sup>1</sup> É necessário explicitar que há uma limitação da pesquisa, que impede que todos os dados sejam analisados e publicizados em função da amostra ser muito pequena e de ser passível dos informantes se identificarem, recaindo em problemas éticos. Por isso, nem todos os trechos das entrevistas serão transcritos para fins de análise.

resultado constitui-se das notas de campo obtidas a partir da observação de uma reunião pedagógica na mesma escola da rede pública.

Apesar da metodologia de análise de dados ser inspirada na análise de conteúdo de Bardin (1979) e reconhecendo que esse método e a análise de discurso são linhas teórico-metodológicas com enfoques distintos (CAREGNATO; MUTTI, 2006), cabe destacar um trecho de Michel Pêcheux (1993, p. 77) no qual ele escreve que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, não sendo possível analisá-lo como algo isolado, mas sim como um conjunto de discursos possíveis (PÊCHEUX, 1993). É necessário enfatizar que a análise de conteúdo foi utilizada para organização dos dados, enquanto que se recorreu à análise de discurso para pensar sobre as condições de produção das situações de entrevista e de observação da escola. Essas contribuições da análise de discurso são extremamente pertinentes para a minha análise, pois os contextos nos quais as entrevistas ocorreram não foram os mesmos, o que influencia nos dados. Por isso, é necessário explicitá-los. Uma das entrevistas foi realizada na casa da entrevistada e ela já me conhecia previamente, enquanto que as outras duas foram realizadas no ambiente de trabalho e o contato se deu através desta pesquisa. O que é possível ser dito e revelado no ambiente domiciliar é muito distinto do dizível em um ambiente de trabalho, neste a profundidade e personalidade dos relatos tende a ser menor. Esses diferentes discursos possíveis ficam evidentes na duração das entrevistas, a que ocorreu no ambiente domiciliar durou 36 minutos, enquanto que as outras tiveram duração de 25 e 16 minutos.

#### **4.1. Por que as reuniões pedagógicas acontecem?**

A partir das entrevistas percebe-se que as reuniões pedagógicas fazem parte da rotina das instituições, apresentando uma ocorrência relativamente regular tanto na escola privada quanto na escola pública. Segundo as entrevistadas, podem ocorrer, ocasionalmente, uma reunião a mais ou a menos de acordo com a demanda da escola. Na instituição pública estudada, a reunião é motivada pela discussão de questões pedagógicas, como avaliação e planejamento, na grande maioria das vezes. Isso fica evidenciado na fala da supervisora, que, ao ser perguntada dos assuntos das reuniões (pergunta F do roteiro da entrevista), respondeu “questões que envolvem o currículo escolar e a prática docente”, bem como a resposta da professora “planejamento predominantemente, às vezes alguma coisa de avaliação”. Enquanto que na instituição privada o objetivo das reuniões é a comunicação de avisos “São sempre avisos [...]. Nunca se fala dos alunos nem de planejamento” - resposta extraída da entrevista com uma das professoras, que vai ao encontro do que Vogt e Morosini (2012) mencionam de que diversas vezes o espaço da reunião é usado com o propósito de dar avisos.

Mesmo quando a reunião é planejada com um objetivo específico não é só isso que acaba acontecendo, pois, nas palavras da supervisora, “Sempre surgem outros assuntos. O currículo é sempre atravessado por várias questões. [...] Ali também é o momento de eles [professores] desabafarem, eu sempre deixo um momento inicial para eles extravasarem.” Esses atravessamentos ocorrem por uma questão de necessidade, que fica explícita na fala da professora “Muitas vezes a gente vem discutir o planejamento e acaba montando um projeto, discutindo outro assunto, ou até a situação de algum aluno, que era necessário, mas não estava previsto.” Essa situação encontra eco no artigo de Suzana Torres (2001) que constata que as reuniões abordam tanto questões pedagógicas quanto questões cotidianas e institucionais.

#### **4.2. Qual o espaço físico destinado a elas?**

Na escola pública em questão, nem sempre as reuniões acontecem no mesmo local nem com a mesma configuração dos sujeitos. Isso fica evidente na fala da supervisora “Reuniões com debate e estudo acontecem na minha sala [cadeiras dispostas ao redor de uma mesa oval]; reuniões que precisam apresentar algo acontecem numa outra sala, que tem projetor [sala quadrada com carteiras espalhadas].” A reunião pedagógica que observei aconteceu nesse segundo espaço e todos os participantes sentaram em uma única fila, um ao lado do outro, possibilitando visualizarem tanto o quadro quanto a mesa onde estavam os coordenadores da reunião. A professora também menciona essa variação na configuração do espaço “[...] geralmente sentamos um do lado do outro, em uma fila ou às vezes em círculo. [...] Depende do que for, da proposta de cada reunião.” Na outra instituição, enfocada nas entrevistas, a configuração dos sujeitos é distinta dessas e constante, como destaca a professora “Os professores não sentam em roda, é um olhando para a nuca do outro.”

É perceptível, mesmo a partir destes curtos trechos, que essas diferentes organizações do espaço convidam a diferentes propostas de reuniões e de interação entre o grupo. Um ambiente organizado em um círculo tem a intenção de fomentar o debate entre os participantes. Enquanto que um ambiente onde os participantes sentam um atrás do outro obstaculiza nitidamente qualquer interação, sendo um convite à passividade dos mesmos. Além disso, a organização do espaço evidencia a presença (ou ausência) de elementos democráticos, estando estes mais presentes na primeira configuração do ambiente.

### **4.3. Com que frequência ocorrem as reuniões?**

O tempo relacionado às reuniões refere-se não só àquele existente no hiato entre reuniões, mas também àquele envolvido durante as mesmas. Ou seja, a periodicidade e a duração.

Em relação à periodicidade, a supervisora e uma das professoras responderam que as reuniões são quinzenais. E a outra professora disse que ocorre, aproximadamente, uma por mês. Entretanto, as entrevistadas da mesma instituição responderam de forma diferente, o que nos leva a pensar na subjetividade existente na forma que cada uma percebe o tempo. No caso da supervisora, é possível que ela perceba as reuniões como mais frequentes por estar sempre imersa neste devir das reuniões, constantemente planejando e pensando nas próximas que acontecerão. Enquanto que para a professora, pode ser que ela as perceba como episódios pontuais e mais isolados um do outro. Entretanto, cabe destacar aqui, que essas colocações não passam de conjecturas minhas.

A duração das reuniões, no entanto, foi respondida exatamente da mesma forma pela supervisora e pela professora da mesma instituição “De 2 a 3 horas, geralmente.” Essa duração das reuniões também foi um resultado encontrado por Torres (2001). Corroborando com essas respostas, a reunião que observei e que era de planejamento durou 3 horas e meia. Já a professora da escola privada respondeu: “Exatamente 1 hora, sem exceções. Tem até que parar a frase no meio, porque já teve reclamações dos professores por [a reunião] ter demorado mais.” O que evidencia uma grande rigidez no controle do tempo.

A partir desse último trecho é possível inferir que um dos motivos para não haver reuniões de planejamento e sim, somente de avisos nessa instituição se deve ao fato de as primeiras serem mais demoradas, sendo mais oneroso para a escola, pois os professores devem receber pelas horas extras trabalhadas em reunião. Possivelmente, as reuniões devem durar no máximo uma hora por motivos de gestão financeira. Essa limitação, porém, restringe a possibilidade de um planejamento coletivo, impedindo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares como o que estava sendo construído na reunião da qual participei na escola pública. Por outro lado, os professores da instituição pública têm uma remuneração baixa e, provavelmente não se sentem incentivados a participar de reuniões de planejamento.

### **4.4. Quem são os sujeitos envolvidos nesse espaço-tempo?**

Os sujeitos envolvidos nas reuniões pedagógicas são constituídos por dois grupos: os participantes e os coordenadores. Os participantes são, em sua grande maioria, os professores. Entretanto, na reunião que observei, na escola pública, além dos docentes, também havia

professores-estagiários. Na instituição privada, a organização das reuniões fica a cargo da coordenação pedagógica, resultado esse que se alinha com o encontrado por Torres (2001), de que esses são os profissionais mais mencionados como responsáveis pelas reuniões. Fazendo um contraponto a Torres (2001), na escola pública, é a supervisão escolar que se encarrega dessa atribuição.

Como a figura da supervisão não havia surgido durante a revisão bibliográfica, cabe discorrer um pouco mais sobre a mesma. No paradigma da administração tradicional, a função da supervisão era controlar as atividades exercidas pelos docentes com o objetivo de aumentar a eficiência do processo de ensino. A relação entre supervisor e professor, portanto, era extremamente vertical (SILVEIRA; CAVALCANTI, 2008). Com a emergência de um novo paradigma, inserido em uma perspectiva de gestão escolar democrática, o papel da supervisão se modificou. Nas palavras de Mizia Silveira e Rilva Cavalcanti (2008):

O agir democrático do supervisor escolar faz o seu trabalho ser desenvolvido numa perspectiva de mudanças com bases na participação, cooperação, interação e flexibilidade, deixando de lado o seu perfil controlador sobre o trabalho alheio e assume uma postura problematizadora da prática pedagógica; (SILVEIRA; CAVALCANTI, 2008, p. 4).

“O nome é antipático “supervisão”, parece que tu só fiscaliza, mas na verdade não é esse o papel do supervisor. É acompanhar, ser propositivo, fazer acontecer o processo pedagógico.” Esse trecho foi extraído da entrevista que realizei com a supervisora e é bastante convergente com as ideias expostas por Silveira e Cavalcanti (2008).

Ainda em relação aos sujeitos, todas as entrevistadas mencionaram que a participação nas reuniões pedagógicas é obrigatória, fato esse que está previsto na Lei n. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 13, inciso V: “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;” (BRASIL, 1996).

#### **4.5. Como se dá a interação desses sujeitos?**

No contexto da escola pública, uma das primeiras interações entre os sujeitos, durante as reuniões, ocorre através da fala inicial da supervisão que abrange a acolhida, a saudação dos participantes, bem como a explanação do roteiro e dos objetivos da reunião. À medida que a reunião transcorre, a dinâmica do grupo e o comportamento de cada um vão se

revelando. As duas entrevistadas dessa instituição percebem uma heterogeneidade nas formas de interação dos participantes. A professora vincula os diferentes modos de interação, modos de pensar e se expressar a diferentes áreas do conhecimento, destacando que uma área prioriza o debate enquanto que a outra foca mais em ações pontuais. A supervisora, por sua vez, considera os professores participativos e reconhece a existência de distintos subgrupos na escola “o que acolhe as propostas; o que é mais resistente com o debate pedagógico, porque é mais sindical; e professores mais conscientes que conseguem separar o debate pedagógico do sindical”.

A fim de compreender melhor as interações entre os sujeitos nesse ambiente heterogêneo, é necessário embasamento sobre o que constitui um grupo. De acordo com Vera Lúcia de Souza (2001),

[...] não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas (DE SOUZA, 2001, p. 27).

A partir desse trecho é possível perceber que o desenvolvimento de um trabalho coletivo só se dá mediante a existência de um grupo, que envolve sujeitos comprometidos em torno de um propósito em comum. Outros fatores cruciais para a existência de um grupo é a reflexão de cada participante e também do educador ou do coordenador (WEFFORT et al., 1994), bem como o estabelecimento de vínculos, pois é a partir deles que acontece uma abertura dos sujeitos, tornando possível a realização de críticas (DE SOUZA, 2001).

Em adição a isso, Madalena Weffort (1992) destaca os cinco papéis que constituem um grupo, assumidos pelos seus integrantes: o silencioso; o líder de mudança, que faz o grupo avançar, enfrentando obstáculos; o líder de resistência, que afasta o grupo do contato com o diferente; o bode expiatório, depositário das dificuldades e conflitos do grupo; e o porta-voz, que percebe os conflitos latentes e os vocaliza. É possível perceber que a categorização realizada pela supervisora na entrevista possui relação com alguns desses papéis. Em seu trabalho, Weffort (1992) menciona que o diagnóstico desses papéis cabe ao coordenador do grupo que, através de sua sensibilidade, tornaria explícito o que está implícito (PICHON-RIVIÈRE, 1998). Em sua teoria sobre grupos operativos, Pichón-Rivière (1998) enfatiza a necessidade de alternância desses papéis para que o grupo funcione e, conseqüentemente,

tome decisões. Caso contrário, ou seja, se os papéis encontram-se cristalizados nos mesmos sujeitos, o grupo deixa de ser funcional.

Além do que as entrevistadas me relataram, também pude visualizar as interações do grupo durante a observação de uma reunião pedagógica e a partir dela pude constatar uma certa falta de engajamento por parte de alguns docentes, que se manifestou através de atrasos e do não cumprimento do que havia sido solicitado pela supervisora. Outro aspecto que observei e cabe destacar foi a mediação ativa por parte da supervisão escolar, constantemente retomando o debate a fim de evitar que o mesmo se perdesse. Isso encontra paralelo em de Souza (2001), que menciona a importância do papel de mediação para as reuniões e para a garantia do espaço de fala a todos (DE SOUZA, 2001; TORRES, 2001). Também presenciei esse movimento de distribuição da fala aos participantes, que considero como mais um indicador democrático das reuniões da escola em questão.

Em relação às reuniões na outra instituição, de acordo com informações da entrevista, a primeira interação ocorre através da explicação da pauta por parte da coordenação pedagógica, sem a realização de um momento de acolhida anterior. Quando perguntada sobre a participação das pessoas, a professora relata que “É muito controlada pelo tempo da reunião. Dificilmente algum professor tem fala. [...] Professores ficam no celular ou comendo, poucos escrevem. [...] Eu presto atenção e tem outros professores que também prestam.”.

Gostaria de enfatizar que os trechos dessa entrevista aqui destacados e ao longo do trabalho têm o objetivo de fazer um contraponto distante ao contexto escolar anteriormente citado. Reitero isso, pois é necessário reconhecer que não é possível comparar as diferentes redes de ensino com uma amostra pequena como a deste trabalho.

#### **4.6. Como esses sujeitos percebem as reuniões pedagógicas?**

As duas professoras têm uma visão bastante negativa das reuniões, percebendo-as como pouco produtivas e com debates pouco aprofundados. A supervisora, embora descreva as ações com palavras que indicam as dificuldades de se realizar reuniões pedagógicas, ela parece encarar essas dificuldades como desafios. Isso fica nítido em sua resposta à pergunta número 3: “Desafio, reflexão e engajamento.”.

As distintas percepções entre sujeitos com diferentes papéis e posições nas reuniões, permitem pensar que para quem participa das reuniões sem a responsabilidade de a organizar e a conduzir, a reunião pode ser vista como pouco produtiva. Nessa percepção parece haver a responsabilização exclusiva pelos resultados do trabalho coletivo depositados em quem organiza as reuniões, isentando os participantes enquanto conjunto de responsabilidades pela

maior ou menor produtividade das reuniões. Torres (2001) menciona em seu artigo que as expectativas dos professores fazem com que o coordenador seja o foco das avaliações, enquanto que eles assumem um papel no qual predomina a passividade. Na mesma linha desse resultado, Mendes (2008) constata que os docentes enxergam na figura do orientador, aquele que organiza a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), o responsável por encontrar as soluções. Nesse caso, mais uma vez, os professores estariam se eximindo de responsabilidade em uma atividade coletiva. Entretanto, é fundamental que os docentes se percebam comprometidos e como corresponsáveis desse processo (VOGT; MOROSINI, 2012).

A percepção da supervisora de que reuniões são desafios emerge diversas vezes em suas respostas, como nos seguintes trechos: “É uma escola que tem por princípio a gestão democrática e participativa. E não é fácil.”; “Quando eu saio de uma reunião sem atingir o objetivo que eu me propus naquele dia, eu vou de novo, tento de outro jeito.”; Chegar num consenso, montar um planejamento por área é um desafio enorme. Muitas vezes o professor sai desgostoso e eu tenho sempre que frisar que não é nada pessoal, que é para a promoção do aluno, para qualificar a educação. A gente lida muito com convencimento e argumentação.”.

A partir das entrevistas e da observação da reunião também fica nítida a diferença de engajamento entre a supervisão e os docentes. Como foi mencionado anteriormente sobre o atraso dos professores e a não realização da tarefa que foi solicitada, o que fez com que a reunião iniciasse com uma hora de atraso, demonstrando tanto o “desafio” dito pela supervisora quanto a “pouca produtividade” dita pelas professoras. Entretanto, segundo as professoras entrevistadas, existem momentos onde tentam se engajar e suas iniciativas podem ser cortadas, o que contribui para a manutenção da falta de engajamento, como é o caso do trecho: “Quando falei isso não fui bem recebida. Não tem acolhimento. Mas não é acolhimento para dizer que eu estou certa, mas sim para ser escutada. As coordenadoras escutam para responder, não para pensar sobre aquilo.” Os motivos para o silenciamento de professores durante as reuniões podem ser diversos. Como já mencionado, pode ser uma limitação de tempo para a discussão, quando a reunião tem o limite de uma hora estabelecido. Mas também podem ocorrer silenciamentos em razão das diferentes perspectivas sobre formas de lidar com problemas educacionais.

Outro aspecto a ser considerado na análise é que para os docentes a reunião existe no espaço-tempo de duração do encontro, enquanto que para a supervisora há o antes, o durante e o depois. Esse comprometimento prévio e posterior ao tratado durante a reunião é só dela. O estudo e o planejamento prévio da reunião, a organização prévia da sala, dos materiais, dos

documentos, do café, tudo isso é um trabalho invisível para aqueles que ocupam a condição de participantes. Isso ocorre do mesmo modo com o trabalho pós-reunião: a elaboração de atas ou de comunicados, os encaminhamentos relativos às decisões coletivas. Além disso, a responsabilidade partilhada, que existe em relação ao andamento e aos resultados das reuniões, também não é percebida pelos participantes.

Através da entrevista com uma das professoras emerge um conflito e uma contradição. Ao mesmo tempo em que ela destaca um aspecto positivo “Aqui na escola tem uma coisa boa de que as coisas não são tão impostas quanto em outras escolas.”. Mas ela também se sente insatisfeita com a falta de debate de um tema que considera crucial, a avaliação. Nessa escola, a supervisão faz diversos esforços para que a reunião seja um espaço democrático, entretanto, parece evitar a discussão desse tema específico por conhecer as concepções pedagógicas da equipe e antever que haveria uma grande possibilidade de haver uma decisão retrógrada para a qualidade do ensino. Para a tomada de uma decisão mais fundamentada, seria necessário tempo de estudo das diferentes formas de avaliação. E embora não tenha havido o espaço de discussão que provavelmente levaria para uma decisão que legitimasse uma prática mais tradicional de avaliações finais por meio de provas, com reprovações e hierarquias de desempenho entre os alunos, é possível que a prática tradicional seja o que já ocorre, devido à falta de disponibilidade para um estudo mais consistente e falta de tempo para planejamento. E tudo isso faz dessa situação algo extremamente complexo.

Em relação ao tempo de planejamento, outra problemática se manifesta na fala de uma das professoras “Deveria ter 20h em sala e 20h para planejamento para possibilitar um planejamento por área, de fato. As três ou quatro horas que são destinadas para planejamento, só dão para planejar as aulas da semana, não uma área de forma integrada.” As três a quatro horas que a professora se refere estão previstas como tempo de planejamento ou de estudo na Lei do Piso Salarial, Lei n. 11.738, no artigo 2º, parágrafo 4 “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). Isso significa que um terço da carga horária deve ser destinada a atividades fora da sala de aula, como por exemplo, o planejamento. Essa insuficiência de tempo, também se relaciona com a contradição explicitada anteriormente, entre a constituição de espaços de decisão democrática na instituição e a pequena disposição de colocar em discussão a realização de práticas avaliativas emancipatórias. Aparentemente, a supervisão defende avaliações centradas no processo de aprendizagem dos estudantes, que não usam os momentos de avaliação como punição, que analisam erros e dificuldades para repensar o ensino e criam tantas

oportunidades quanto seja necessário para que todos aprendam. Essa proposta de avaliação, entretanto, quando não é bem compreendida pelos docentes ou, quando não há tempo disponível para um acompanhamento individualizado dos estudantes e para o estudo e reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, pode se converter em indiferença e em promoção automática. Assim, muitos estudantes não conseguem superar dificuldades e atingir patamares mais complexos de conhecimentos.

Outro aspecto que agrava todo esse contexto e faz com que os professores não se sintam motivados a participar das reuniões é a situação atual extremamente crítica que vivemos de desvalorização da carreira docente, que fica evidente na fala da professora “Perto do contexto de desvalorização dos professores, com parcelamento de salário ou até não recebimento do salário, essas questões [relacionadas às reuniões pedagógicas] são superficiais. Professor que precisa do salário para sobreviver não consegue.” E essa colocação da professora é extremamente legítima, pois o piso salarial além de não ser pago ainda é parcelado no estado do Rio Grande do Sul, retirando qualquer possibilidade de estabilidade dos professores. Esse contexto todo ignora completamente o artigo 67 da LDBEN, especialmente os incisos III e VI, transformando-o em uma piada de mau gosto. “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: III - piso salarial profissional; VI - condições adequadas de trabalho.” (BRASIL, 1996).

Apesar de diversos contextos desanimadores e da perspectiva geral das professoras ser negativa em relação às reuniões, todas as entrevistadas participariam espontaneamente de alguma reunião. Isso significa que todas consideram esse espaço-tempo relevante de alguma forma. Mesmo achando que as reuniões não são produtivas, ou que o tempo não é bem aproveitado, ou que poderiam ser mais sucintas, essa vontade de participar evidencia um engajamento. E isso, na minha opinião, é um resultado bastante relevante e animador.

## **5. Considerações Finais**

A partir deste trabalho percebe-se que as reuniões pedagógicas não são um espaço-tempo simples de ser apreendido, muito pelo contrário. Isso ocorre, pois elas são atravessadas por diversos sujeitos diferentes e cada um desses sujeitos traz consigo todas as suas dimensões, pessoais, profissionais, relacionais e todas as suas concepções acerca do que é ensinar, do que é aprender, de qual a melhor forma de avaliação e assim por diante. E todos esses aspectos elencados devem ser multiplicados pelo número de pessoas que estarão presentes na reunião. Dessa forma, é possível ter uma noção da dimensão do que está sob disputa e em discussão nesse

palco de negociações, que são as reuniões no ambiente escolar, que nas palavras de uma das entrevistadas é “o balaio da diversidade”.

Também fica evidente que as concepções daqueles que organizam as reuniões é muito distinta daqueles que participam delas, bem como o grau de engajamento e de compromisso de cada um desses sujeitos. A supervisão ou a coordenação têm um envolvimento praticamente contínuo com as reuniões, enquanto que os professores se envolvem pontualmente em cada um dos encontros. Isso leva à responsabilização dos organizadores pelo sucesso ou fracasso das reuniões e à invisibilização dos professores enquanto corresponsáveis por esse espaço.

É possível constatar que diversos indicadores de um espaço democrático estão presentes nas reuniões de uma das instituições, pois a organização do espaço fomenta o debate, a mediação da reunião garante um espaço de fala para todos, existe tomada de decisão com frequência e, no momento de decidir, busca-se o consenso. Em função disso, as reuniões dessa escola constituem-se como espaços democráticos.

Nessa mesma instituição, as reuniões são espaços onde se elabora atividades, se discute o currículo, se planeja projetos de forma integrada e se busca a reflexão sobre a prática docente, visando modificá-la para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. A realização de todas essas atividades faz desse espaço uma grande oportunidade de formação continuada e de formação em serviço, levando ao aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores. Nas palavras da supervisora entrevistada: “[a reunião] É o espaço de formação que o professor tem, é na escola, frente às demandas, podendo vincular a demanda a um embasamento teórico e a partir disso, reformular sua prática.”.

Apesar do cenário geral não ser nada animador para aqueles que se encontram ou que pretendem seguir a docência, existem pessoas engajadas, instituições receptivas e reuniões pedagógicas repletas de potencialidades, mesmo que estas estejam adormecidas ou não tenham as condições necessárias para a plena realização de seu potencial. E é para esses lugares, pessoas, espaços-tempo que devemos olhar e buscar apoio para seguirmos na luta pela constante qualificação do ensino.

## Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, dez. 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: 30 nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Lei do Piso Salarial Nacional**. Brasília, DF, jul. 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: 30 nov. 2018.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

DE ANDRADA, Edla Grisard Caldeira. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

DE OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 128. 2006.

DE SOUSA BRAZ AQUINO, Fabíola et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2823/282339482008/>> Acesso em: 10 ago. 2018.

DE SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 27-34.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar editores, 1978.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**, v. 3, p. 113-119, 2004. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ikcUmCeZLOIC&oi=fnd&pg=PA113&dq=%27%27=false#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 16 ago. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 20 jul. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em 20 nov. 2018.

MENDES, Cintia Cristina Teixeira. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, p. 113. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social. **Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2018.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In.: GADET, Françoise. e HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1993.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVEIRA, Mizia Batista de Lima; CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. **A supervisão pedagógica democrática numa perspectiva freireana**. 2008. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4256>> Acesso em: 4 dez. 2018.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 45-51.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e ação**, v. 20, n. 1, p. 24-37, 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229/2041>> Acesso em: 10 ago. 2018.

WEFFORT, Madalena Freire. Escola, grupo e democracia. In: **Paixão de Aprender**. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, v. 3, p. 30-37, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire et al. Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. **Porto Alegre: Espaço pedagógico**, p. 57-61, 1994.

**Apêndice 1:** Roteiro da entrevista semiestruturada utilizada na pesquisa.

- 1) Qual a tua função/posição na instituição? (direção, supervisão, coordenação, docente)
- 2) Há quanto tempo tu estás nessa escola? (para evitar de comparar relatos de diferentes realidades escolares, já que a entrevista é um resgate de memória de reunião)
- 3) Se tu tivesses que descrever as reuniões pedagógicas com três palavras, quais seriam elas?
- 4) Como são as reuniões:
  - A- Quem organiza as reuniões?
  - B- As reuniões pedagógicas envolvem todo o corpo docente ou são por segmentos? Por turno ou por anos iniciais/finais do fundamental/ ensino médio?
  - C- Onde as reuniões costumam acontecer (sala dos professores, sala de aula)? E como as cadeiras são organizadas (em círculo, em torno de uma mesa, enfileiradas)?
  - D- Qual a frequência das reuniões? (quinzenal, mensal, por demanda) Se por demanda, demanda de quem?
  - E- Qual o tempo de duração das reuniões geralmente?
  - F- Quais assuntos são discutidos? Questões de infraestrutura, de planejamento e avaliação, para resolver conflitos...
  - G- Como os professores ficam sabendo das reuniões? (email, quadro de avisos, wpp, na hora...) Que informações eles recebem antes das reuniões? (horário, local, pauta)
  - H- A participação dos professores é obrigatória?
  - I- Alguma vez surgiu um outro assunto na reunião? Consegue me dar um exemplo?
  - J- Como a reunião é iniciada? (para saber se tem mediação)
  - K- Como é a participação das pessoas? (Falam, ficam em silêncio, no celular...) Quando muitas pessoas querem falar como isso é organizado?
  - L- Lembra de alguma reunião em que alguma decisão foi tomada? Lembra de alguma reunião feita para comunicar os professores quanto a novas regras ou procedimentos?
  - M- Essas reuniões de tomada de decisão são mais frequentes ou mais raras? Foi fácil tomar essa decisão ou teve muito conflito?
  - N- Quando surgem conflitos o que é feito?
  - O- Existem documentos, textos ou apresentação de slides que são utilizados como base para as reuniões? Se sim, são levados para a reunião ou distribuídos previamente? Lembra de ter estudado algum texto antes de uma reunião?

\*Para o coordenador pedagógico/quem organiza: Lembra de ter que chamar uma reunião para comunicar alguma mudança que tenha deixado os professores descontentes? E o contrário? Como foi?

5) Qual a tua percepção dessas reuniões?

6) Quais os resultados/encaminhamentos das reuniões? Como alguém que faltou a uma reunião fica sabendo do que foi decidido?

7) (Caso a participação seja obrigatória) Se tu pudesses escolher, tu irias ou não nas reuniões pedagógicas?

**Apêndice 2:** Carta de Concordância com a realização da pesquisa a ser assinada por um responsável institucional da escola.



**UFRGS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

---

Porto Alegre, 05 de outubro de 2018.

### **CARTA DE CONCORDÂNCIA COM A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Senhor(a) diretor(a):

Apresento a estudante Erika Sant' Anna Petzhold, regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sob o número 228532 desta Universidade, e, ao mesmo tempo, solicito autorização para efetuar entrevistas com docentes e equipe pedagógica da escola e realizar observações de reuniões pedagógicas. Essas atividades visam compreender como funcionam e quais as percepções dos sujeitos envolvidos em relação às reuniões. Esse estudo faz parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida pela graduanda a fim de produzir o seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Colocando-me à disposição para prestar mais informações e esclarecimentos, agradeço desde já a acolhida.

Atenciosamente,

---

Russel Teresinha Dutra da Rosa  
Professora Orientadora

---

Ciente e de acordo

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**Apêndice 3:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelas entrevistadas.



**UFRGS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

---

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Projeto de Pesquisa: Reuniões no ambiente escolar: percepções de docentes e equipe pedagógica e potencialidades

Estamos convidando você a participar dessa pesquisa. Assim, solicitamos a sua concordância e autorização para que a pesquisadora Erika Sant' Anna Petzhold sob orientação da professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, possa realizar uma entrevista sobre a realização de reuniões pedagógicas entre docentes e equipe pedagógica. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes em nenhum material escrito que venha a ser publicado, sendo garantida a confidencialidade das informações, a privacidade e o anonimato dos participantes. As entrevistas serão gravadas em áudio e farão parte de um banco de dados para pesquisas futuras, sendo de responsabilidade da pesquisadora Erika Sant' Anna Petzhold e sendo de seu uso restrito. Se, no decorrer da pesquisa, você resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de fazer isso, sem que essa decisão cause qualquer problema. Participando dessa pesquisa você estará ajudando com informações importantes que serão utilizadas para compreender a forma de realização das reuniões pedagógicas. Essa pesquisa é voluntária, sendo assim, ninguém pagará nem receberá qualquer quantia em dinheiro.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa de maneira clara e explicada e aceito participar do estudo. Também autorizo a utilização dos dados levantados nesta pesquisa em outros estudos. Esclareci minhas dúvidas e sei que em qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar minhas decisões se eu quiser. Se eu tiver novas perguntas sobre este estudo, posso conversar com a pesquisadora Erika Sant' Anna Petzhold através do telefone (51) 99548-4840.

Confirmo que recebi cópia deste documento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Nome e RG

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de outubro de 2018.