

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

JOSÉ NELSON DA SILVEIRA E SOUZA

**A formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas de uma
escola estadual de Viçosa (MG)**

Juiz de Fora
2025

JOSÉ NELSON DA SILVEIRA E SOUZA

A formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas de uma escola estadual de Viçosa (MG)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges

Juiz de Fora

2025

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

Souza, José Nelson da Silveira e .

A formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas de uma escola estadual de Viçosa (MG) / José Nelson da Silveira e Souza. -- 2025.

128 f.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Formação continuada. 2. Reuniões pedagógicas. 3. Percepções docentes. 4. Desenvolvimento profissional docente. I. Borges, Eliane Medeiros, orient. II. Título.

JOSE NELSON DA SILVEIRA E SOUZA

A formação continuada de professores nas reuniões pedagógicas de uma escola estadual de Viçosa (MG)

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

Aprovada em 08 de agosto de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eliane Medeiros Borges - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho

Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

Juiz de Fora, 24/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Medeiros Borges, Professor(a)**, em 11/08/2025, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 11/09/2025, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Debora Cristina Alexandre Bastos e Monteiro de Carvalho, Usuário Externo**, em 15/09/2025, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2516364** e o código CRC **3CF51D86**.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou em todas as decisões, esteve presente mesmo à distância e me sustentou em oração ao longo de toda esta jornada. Também dedico à comunidade escolar da Escola Estadual Alice Loureiro, pela parceria ao longo de tantos anos de caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me sustentou com graça e força durante toda esta jornada. Foram muitos os dias em que pensei em desistir, em que o cansaço falou mais alto, mas a fé sempre me impulsionou para seguir. Ao Senhor, toda honra e gratidão.

À minha família, meu alicerce. A meu pai Jomar e minha mãe Derci, às minhas irmãs Deisimárcia, Jucilene e Dislaine, e meus sobrinhos Daniel e Gabriel, obrigado por acreditarem em mim quando, muitas vezes, nem eu acreditava. Vocês estiveram comigo em cada etapa, vibraram, oraram e se fizeram presentes com um amor que não dá para colocar em palavras. O apoio de vocês foi presente, constante e essencial. Amo vocês!

À comunidade escolar da EEAL, minha casa desde 2016, que me acolheu como diretor e me permitiu viver também a experiência da pesquisa. Estar com os colegas professores nesta nova perspectiva foi desafiador e enriquecedor.

Aos amigos que me acompanharam com presença e encorajamento ao longo do percurso, em especial ao Me. Matheus Duarte Regazi, pela generosidade, pelas contribuições nos momentos mais críticos e pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Medeiros Borges, agradeço a escuta generosa, confiança e orientação firme ao longo da pesquisa. À Profa. Dra. Juliana Alves Magaldi, Supervisora de Suporte Acadêmico, e ao Me. Ademir Antônio Veroneze Junior, da mesma equipe, sou grato pelo acompanhamento atento, apoio técnico e incentivo nas etapas mais desafiadoras.

Sou grato aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/CAEd, à coordenação e, em especial, à Débora da Silva Vieira, Líder da Equipe de Gestão Acadêmica e Administrativa, por sua dedicação, agilidade e carinho sempre presentes nas trocas ao longo do percurso. Agradeço também aos docentes das bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições generosas e críticas que enriqueceram este trabalho.

Sou grato à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade proporcionada pelo programa Trilhas de Futuro – Educadores. Também me reconheço por ter aceitado este desafio, vencido os medos e seguido adiante. Essa trajetória me transformou e reforçou meu compromisso com a educação pública.

Graças e louvores sejam dados ao Senhor, porque Ele é bom.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.”
(Freire, 1996, p. 43)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar de que maneira as reuniões pedagógicas realizadas na Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL), em Viçosa (MG), configuram-se como um espaço de formação continuada dos professores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, com predominância qualitativa, configurada como estudo de caso. Inicialmente, foram realizadas entrevistas com um grupo de professores, cujas respostas subsidiaram a elaboração de um questionário aplicado, em seguida, aos professores efetivos da escola. A análise concentrou-se nas percepções dos docentes, com foco nas potencialidades e fragilidades da formação continuada desenvolvida no contexto das atividades extraclasse. Entre as potencialidades, destacam-se o reconhecimento da importância da formação pelos próprios docentes e o envolvimento em ações formativas externas. Entre as fragilidades, evidenciam-se a centralidade das pautas administrativas, a escuta limitada das demandas dos professores, a ausência de estratégias formativas contextualizadas e a precariedade da infraestrutura disponível. Com base nesses achados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas voltadas à qualificação das reuniões pedagógicas como espaço formativo no cotidiano escolar. O referencial teórico sustenta-se em autores como Imbernón, Nóvoa, Tardif, Gatti, Libâneo e Oliveira, além das normativas educacionais que regulamentam a formação continuada no Brasil e em Minas Gerais. A pesquisa reafirma a importância de consolidar uma cultura formativa no interior das escolas públicas, reconhecendo as reuniões pedagógicas como instrumento estratégico para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação continuada; Reuniões pedagógicas; Percepções docentes; Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how pedagogical meetings held at Alice Loureiro State School (EEAL), located in Viçosa, Minas Gerais, serve as a space for the continuing professional development of teachers. The study adopts a mixed-methods approach, predominantly qualitative, and is designed as a case study. Initially, interviews were conducted with a randomly selected group of teachers, whose responses informed the development of a questionnaire subsequently administered to the school's tenured teaching staff. The analysis focused on teachers' perceptions, highlighting both the strengths and limitations of continuing education initiatives carried out in the context of extracurricular activities. Among the strengths are teachers' recognition of the importance of professional development and their engagement in external training programs. The main limitations include the predominance of administrative agendas, limited responsiveness to teachers' needs, the absence of context-specific training strategies, and inadequate infrastructure. Based on these findings, an Educational Action Plan (EAP) was developed to enhance pedagogical meetings as meaningful opportunities for professional learning within the school environment. The theoretical framework draws on the works of Imbernón, Nóvoa, Tardif, Gatti, Libâneo, and Oliveira, as well as educational policies that govern continuing teacher education in Brazil and in the state of Minas Gerais. The study reaffirms the importance of cultivating a culture of professional learning within public schools, recognizing pedagogical meetings as a strategic tool for teacher development.

Keywords: Continuing professional development; pedagogical meetings; teacher perceptions; teacher professional growth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da escola.....	40
Gráfico 1. Percepção dos entrevistados sobre o grau de relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional.....	85
Gráfico 2. Presença de suporte ofertado em termos de tempo e recursos humanos pela EEAL em suas formações continuadas.....	87
Gráfico 3. Presença de suporte ofertado em termos de espaços físicos e recursos materiais pela EEAL em suas formações continuadas.	88
Gráfico 4. Formato das reuniões pedagógicas na EEAL, com base na interação entre professores e os respectivos níveis de ensino em que atuam.	92
Gráfico 5. Percepção dos professores sobre a possibilidade das reuniões pedagógicas da EEAL se tornarem momentos de formação continuada no desenvolvimento desses profissionais.	94
Gráfico 6. Temas mais frequentes das reuniões pedagógicas na EEAL, na percepção dos entrevistados.	96
Gráfico 7. Temas que deveriam ser incluídos nas reuniões pedagógicas na EEAL, na percepção dos entrevistados.....	99
Quadro 1 – Principais dispositivos legais, de 2004 a 2024, sobre jornada de trabalho e atividades extraclasse do professor da Rede Estadual de Minas Gerais.....	37
Quadro 2 – Pautas e temáticas das reuniões pedagógicas no ano de 2022	48
Quadro 3 – Pautas e temáticas das reuniões pedagógicas no segundo semestre de 2022	51
Quadro 4 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Planejamento e Gestão Escolar no Primeiro Semestre de 2023.....	56
Quadro 5 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Planejamento e Gestão Escolar no Segundo Semestre de 2023.....	59
Quadro 6 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Pautas, Metodologias e Estratégias para o Ano Letivo de 2024	63
Quadro 7 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Pautas, Metodologias e Estratégias para o Ano Letivo de 2025	65
Quadro 8 - Identificação de problemas e ações sugeridas	104
Quadro 9 – Problemas identificados e ações sugeridas	106
Quadro 10 – Implementação do PAE.....	1110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de alunos atendidos no ano de 2024	41
Tabela 2 – Carga horária de atividades extraclasse de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.....	46
Tabela 3. Caracterização dos professores efetivos da EEAL, no ano de 2025.....	81
Tabela 4. Distribuição dos Participantes por Faixa Etária.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEAL	Escola Estadual Alice Loureiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano Decenal da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
PREMP	Programa de Melhoria da Educação Pública
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIGAE	Sistema Integrado de Gestão Administrativa Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

UEx	Unidades Executoras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE: CONTEXTO E BASES LEGISLATIVAS	19
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: LEGISLAÇÃO E CONCEITOS	19
2.1.1 Contextualização da Legislação Federal	20
2.1.2 Decurso temporal das leis do estado de Minas Gerais	28
2.2 A ESCOLA ESTADUAL ALICE LOUREIRO	39
2.2.1 Reflexões e Registros das Reuniões Pedagógicas	43
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS NA EE ALICE LOUREIRO (VIÇOSA/MG)	71
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR	72
3.1.1 Formação continuada de professores: sentidos e concepções	73
3.1.2 A escola como espaço de desenvolvimento profissional	74
3.1.3 Reuniões pedagógicas e o coletivo docente	75
3.2 METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	76
3.2.1 Abordagem metodológica – delineamento do estudo	77
3.2.2 Caracterização do campo e dos participantes	77
3.2.3 Instrumentos de coleta de dados	78
3.2.4 Procedimentos para análise dos dados	79
3.3 ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÕES DAS PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS	79
3.4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES	80
4 PLANO DE AÇÃO	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada que será aplicada aos professores, aos especialistas em educação básica e a equipe gestora da EEAL	123
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores efetivos da EEAL	126

1 INTRODUÇÃO

Entre as práticas institucionais voltadas à melhoria do trabalho docente, as reuniões pedagógicas ganharam destaque como espaço potencial de formação continuada no contexto escolar. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, esses encontros, muitas vezes associados ao planejamento coletivo, têm sido adotados como uma estratégia formal de desenvolvimento profissional. Contudo, a maneira como são organizados e conduzidos pode interferir diretamente em sua efetividade enquanto momento formativo.

Em meio às transformações constantes no campo social, tecnológico e educacional, torna-se cada vez mais necessário repensar esses espaços, a fim de que possam de fato contribuir para práticas pedagógicas mais qualificadas e alinhadas às demandas atuais da educação. Esta pesquisa, portanto, propôs-se a investigar como as reuniões pedagógicas são realizadas na Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL) localizada na cidade de Viçosa-MG, buscando compreender suas potencialidades e fragilidades a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional dos docentes.

Tenho formação superior em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Matemática, pela Faculdade de Ciências e Letras Santa Marcelina, tendo concluído o curso no ano de 2012. Sou também pós-graduado em Inspeção Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, título obtido em 2017.

Atuo como professor de Matemática na Educação Básica da rede Estadual de Educação de Minas Gerais há 17 anos, sendo nove destes à frente da Gestão da EEAL, localizada na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Antes de iniciar minhas atividades na EEAL, atuei como professor substituto/contratado em 27 escolas estaduais, o que me proporcionou um leque de realidades e vivências distintas relacionadas à formação continuada as quais despertaram meu interesse pela temática dessa pesquisa.

Atualmente, ocupo o cargo de gestor escolar e com base nessas vivências tenho acompanhado de perto as dinâmicas institucionais relacionadas à prática docente, ao desenvolvimento profissional dos professores e à realidade enfrentada pelos docentes e discentes no dia a dia. Dentro desse escopo, um dos aspectos que mais despertaram minha atenção foi a realização das reuniões pedagógicas, também

chamadas de reuniões de Módulo II¹, de caráter coletivo e de cumprimento obrigatório pelos professores, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento das proposições pedagógicas.

Nesse sentido, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e documentos normativos estaduais preveem que as reuniões pedagógicas sejam momentos de reflexão, planejamento e aperfeiçoamento das práticas educacionais. Contudo, ao longo da minha experiência como gestor e professor de Matemática, observei que, na prática, muitas dessas reuniões assumem um caráter predominantemente burocrático e administrativo, o que limita seu potencial formativo.

Do ponto de vista teórico, estudiosos como Libâneo (2004), Imbernón (2010) Faceda (2021) indicam que a formação continuada é fundamental para a adoção de metodologias inovadoras e eficazes, e que a escola deve promover espaços para a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos.

Sob essa mesma perspectiva, e tendo como foco as atividades extraclasse dos professores, observa-se que a formação continuada do corpo docente é amplamente discutida por diversos autores. Pesquisadores contemporâneos como Faceda (2021), Imbernón (2022), Tamassia (2011), Oliveira (2010), Tardif (2005) defendem que atividades como reuniões pedagógicas e planejamentos coletivos são fundamentais para a formação dos professores.

Essas atividades promovem a reflexão sobre a prática docente, favorecendo a interação entre docentes e gestores, contribuindo para a construção colaborativa de estratégias pedagógicas, alinhamento das metas educacionais e fortalecimento das práticas educativas. Em consequência, formulou-se a hipótese de que a análise da organização e condução das reuniões pedagógicas pode evidenciar contribuições significativas para a formação continuada dos professores, promovendo o aprimoramento das práticas pedagógicas e, por conseguinte, favorecendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

¹ As reuniões de módulo II fazem parte da jornada extraclasse docente e estão previstas nas normas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. São momentos coletivos de planejamento e formação continuada, com participação obrigatória dos professores e da equipe pedagógica, realizados em horário previamente definido, fora do tempo de regência. De acordo com a Resolução SEE/MG nº 4.968/2024, essas reuniões devem ocorrer de forma presencial, respeitando a carga horária definida pela unidade escolar, e visam fortalecer o trabalho pedagógico, promover o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e fomentar a articulação entre os profissionais da escola.

Com base nessa premissa, formulou-se a pergunta norteadora da presente dissertação: De que modo as reuniões pedagógicas configuram-se como espaços de formação continuada e em que medida suas dinâmicas e conteúdos contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes da Escola Estadual Alice Loureiro?

A partir disso, o objetivo central desta pesquisa foi analisar o potencial formativo das reuniões pedagógicas na EEAL, investigando suas implicações para o aprimoramento das práticas docentes e sua contribuição para a qualidade do ensino oferecido pela escola.

Para alcançar o objetivo geral deste estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: I – Apresentar o contexto da EEAL, incluindo sua estrutura organizacional, os aspectos relacionados à gestão e funcionamento das reuniões pedagógicas, e o quadro normativo que embasa a formação continuada dos docentes; II – Caracterizar o funcionamento das reuniões pedagógicas da EEAL, atentando-se à sua estrutura, frequência, temáticas abordadas e formas de condução; III – Investigar a percepção dos docentes sobre as potencialidades e limitações dessas reuniões enquanto prática formativa no cotidiano escolar; e IV – Apontar possibilidades de aprimoramento que contribuam para fortalecer o papel das reuniões pedagógicas no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Ressalta-se que a relevância e pertinência deste estudo decorrem da necessidade de compreender as práticas formativas dentro da escola, uma vez que a formação continuada de professores é um aspecto essencial para o desenvolvimento da educação, influenciando diretamente na qualidade das práticas pedagógicas implementadas.

Ademais, para que as reuniões pedagógicas sejam efetivamente reconhecidas como espaços formativos, é preciso investigar até que ponto elas contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das práticas pedagógicas na escola.

No que se refere à estrutura da dissertação, no primeiro capítulo optou-se por uma organização que permita uma análise abrangente e detalhada da temática. O presente estudo de caso buscou avaliar a estrutura atual das reuniões pedagógicas EEAL enquanto espaços formativos, investigando suas principais potencialidades e limitações. A análise se desenvolveu a partir do olhar do gestor sobre o ambiente escolar como um todo, articulada às percepções dos docentes que participam dessas

reuniões, para que coletivamente, pudesse haver propostas concretas de ampliar o poder formativo desses encontros.

O segundo capítulo abordou como tema a escola e a formação continuada do docente: contexto e bases legislativas, discutindo o contexto e as bases legais que fundamentam a formação continuada dos professores no Brasil, com foco na legislação federal e estadual que orienta as práticas formativas, além de realizar uma conceitualização introdutória sobre a temática, identificando seus conceitos centrais e implicações para a prática pedagógica.

O terceiro capítulo trouxe os aspectos metodológicos e foi dedicado à descrição da Escola Estadual Alice Loureiro, detalhando o contexto da escola e as características das reuniões pedagógicas, incluindo os registros e reflexões sobre esses encontros contemplando a metodologia da pesquisa, apresentando o tipo de investigação, a abordagem adotada, o método de estudo de caso, os participantes e os procedimentos de análise dos dados.

O quarto capítulo apresentou o Plano de Ação Educacional, no qual foram descritas as ações propostas a partir das análises do problema, sugerindo intervenções no cotidiano escolar.

Deste modo, o quinto capítulo finalizou com considerações sobre os achados e com indicações de possíveis caminhos para o fortalecimento das práticas de formação continuada na escola.

2 A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE: CONTEXTO E BASES LEGISLATIVAS

Este capítulo teve como objetivo apresentar os fundamentos legais e conceituais que sustentam a formação continuada dos professores, contextualizando também a realidade da escola em que se desenvolveu a pesquisa. A proposta foi compreender como a legislação educacional – tanto federal quanto estadual – normatiza a formação em serviço e, ao mesmo tempo, discutir como esses dispositivos se relacionam com os principais referenciais teóricos sobre o tema.

Na primeira seção, foram analisadas as diretrizes legais nacionais que tratam da valorização e do desenvolvimento profissional docente, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras normativas federais relevantes. Em seguida, abordou-se os marcos legais do estado de Minas Gerais, com foco em resoluções, planos estaduais e decretos que regulamentam a carga horária, as atividades extraclasse e os processos formativos no âmbito da rede estadual de ensino.

Na terceira parte do capítulo, foi feita uma breve conceitualização da formação continuada à luz de diferentes obras de Libâneo, Imbernón e Nóvoa, publicadas entre 1992 e 2016, discutindo-se o caráter contínuo, colaborativo e reflexivo dessa prática. Essa fundamentação teórica constitui um elemento essencial para a interpretação dos dados empíricos apresentados nos capítulos seguintes.

Por fim, o capítulo apresentou o contexto institucional da Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL), destacando aspectos estruturais e organizacionais que impactaram diretamente a realização das ações formativas no ambiente escolar. Essa contextualização foi importante para compreender os limites e as possibilidades do trabalho coletivo docente, que foi aprofundado na análise das reuniões pedagógicas, no Capítulo 3.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: LEGISLAÇÃO E CONCEITOS

Essa seção teve como foco analisar os fundamentos legais e conceituais que sustentam a prática da formação continuada no contexto educacional brasileiro. A formação continuada é um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, sendo regida por diversas normativas que orientam sua

implementação. Para compreender plenamente essa prática, foi necessário abordar tanto as legislações federais quanto as estaduais, que estabelecem diretrizes e parâmetros para sua aplicação.

A primeira subseção dedicou-se à análise das legislações federais que regulamentam a formação continuada dos docentes no Brasil, com ênfase nas normas gerais que orientam as políticas públicas educacionais. Essa análise serviu de base para a compreensão do papel das políticas educacionais na qualificação dos professores e como essas leis impactam as práticas pedagógicas no país.

Na segunda subseção, a atenção se voltou para a legislação mineira, abordando as normas estaduais que regulam a formação continuada no estado de Minas Gerais. Foi feita uma análise detalhada das leis e decretos que, em nível estadual, orientam a implementação de programas de formação continuada para os docentes, considerando as especificidades regionais e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino locais. A legislação mineira foi discutida não apenas em seus aspectos normativos, mas também em como essas leis têm sido aplicadas e quais os seus impactos na melhoria da qualidade educacional no estado.

Na terceira subseção, o conceito de formação continuada foi abordado sob a ótica de teóricos da educação. Foram discutidas as principais abordagens teóricas que fundamentam a formação continuada como um processo de atualização e aprimoramento contínuos das práticas pedagógicas dos docentes. A reflexão crítica e a aprendizagem ao longo da carreira docente foram enfatizadas, ressaltando o papel da formação continuada na evolução das práticas educacionais.

Assim, a presente seção articulou as discussões sobre a legislação federal, estadual e os fundamentos teóricos da formação continuada, proporcionando uma compreensão abrangente de sua importância e impacto na formação dos professores e na qualidade da educação.

2.1.1 Contextualização da Legislação Federal

A formação continuada dos professores é um dos elementos que contribuem para a garantia de uma educação de qualidade. Ao longo dos anos, tem se consolidado como uma prática voltada ao aprimoramento das competências docentes e à adequação das metodologias de ensino às necessidades educacionais contemporâneas.

Do ponto de vista da legislação nacional, a preocupação com a formação continuada de professores pode ser observada na Lei nº 5.692, de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Em seu Artigo 11, §1º, a norma prevê que os estabelecimentos de ensino poderiam funcionar entre os períodos letivos regulares para, entre outras atividades, desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos de natureza supletiva. Ainda que o texto legal não explicita a formação continuada como um princípio estruturante, sua menção já sinaliza um reconhecimento da importância da qualificação docente para o aprimoramento da qualidade educacional (Brasil, 1971).

Ainda na década de 70, conforme disposto no Artigo 38, reforça-se que “os sistemas de ensino estimulam, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971). Observa-se, contudo, a ausência de detalhamento sobre como esses aperfeiçoamentos seriam realizados, o que abre margem para múltiplas interpretações e práticas distintas.

Além dessa lacuna, nos anos subsequentes, a formação docente no Brasil enfrentou uma crise acentuada, em grande parte devido à adoção da Licenciatura Curta, implementada como medida emergencial para atender à rápida expansão do sistema educacional. Essa modalidade reduzia o tempo de formação e, embora tenha ampliado o acesso à docência, foi alvo de críticas por comprometer a qualidade da preparação dos professores (Nóvoa, 2001). Paralelamente, intensificaram-se os debates sobre a profissionalização docente, com destaque para a participação dos educadores na construção de seus percursos formativos. Durante o regime militar, a educação esteve fortemente atrelada à lógica da formação de "capital humano", priorizando a qualificação técnica voltada ao mercado de trabalho e submetida a rígido controle político-ideológico. Nesse contexto, os desafios da formação docente refletiam tanto a precariedade das políticas educacionais quanto o distanciamento entre teoria e prática pedagógica.

O novo marco regulatório no campo educacional, ocorreu no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF, 1988), uma redemocratização e a necessidade de consolidação da cidadania. O texto constitucional dispõe sobre a educação em seus diversos níveis e modalidades, precavendo a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22). Além disso, estabelece a obrigatoriedade da elaboração de um Plano Nacional

de Educação (Art. 214), visando à articulação de políticas públicas para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, reafirmando o compromisso estatal com a educação como direito fundamental.

Nas cláusulas normativas da CF (1988), especialmente no Artigo 205, a educação é definida como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o trabalho. Complementando essa perspectiva, o Artigo 206 enumera os princípios que regem o ensino no país, destacando, no Inciso V, a valorização dos profissionais da educação. Essa valorização pressupõe a formação continuada, garantindo que os educadores tenham acesso a instrumentos que promovam o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de diferentes concepções pedagógicas;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988).

Na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), contou com a participação do Brasil e de diversos outros países, que reconheceram a educação como um direito fundamental, com acesso democrático e igualitário (UNICEF, 1990). Entre as décadas de 1970 e 1990, a formação continuada de professores passou por diferentes desdobramentos, inicialmente centrada em treinamentos e reciclagens, e, posteriormente, marcada por parcerias com formadores universitários. Nesse mesmo período, a reforma do Estado no Brasil impulsionou mudanças nas políticas públicas, influenciando a consolidação de uma nova legislação educacional. Em 1996, foi promulgada a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), e a formação continuada passou a ser concebida como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, em sintonia com os compromissos assumidos em agendas educacionais internacionais.

Com base nos fundamentos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 representa um dos principais marcos no detalhamento das políticas educacionais. A LDB enfatiza a formação dos profissionais da educação como um direito, descrevendo nos Artigos 61 e 67 que os sistemas de ensino são responsáveis por viabilizar ações de capacitação em serviço. O Artigo 67, em particular, destaca a importância de destinar tempos específicos para estudo, planejamento e reflexão pedagógica. Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas emergem como espaços estratégicos para o compartilhamento de saberes, análise de práticas e desenvolvimento de metodologias que atendam às demandas das comunidades escolares. Em termos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

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:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (LDB, 1996, Art. 67)

Em suma, esses artigos da LDB (1996) endossam que o Estado deve promover a formação continuada dos docentes, como parte de sua responsabilidade de garantir uma educação de qualidade. O processo de aperfeiçoamento profissional deve ser incorporado pelos sistemas de ensino, com foco aprimoramento das práticas pedagógicas e na valorização do magistério, em consonância com os avanços do conhecimento e das tecnologias educacionais.

Nos anos subsequentes, em 1997, o MEC lançou o e-Proinfo, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem, voltado para cursos à distância e projetos pedagógicos. Em 1998, foi desenvolvido o programa "Parâmetros Curriculares em Ação", com foco na formação continuada de docentes, visando melhorar a qualidade do ensino. Além disso, o PROFORMAÇÃO foi instituído para professores do Magistério que atuam nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos. Entre 1998 e 2000, também foram elaboradas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, com contribuições de instituições de ensino e entidades educacionais. De acordo com as referências normativas do Decreto 3.276/1999, discriminam que:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos: IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Brasil, 1999).

Esse decreto resgata e regulamenta a atuação das instituições de ensino superior, conforme previsto no Artigo 63 da LDBEN. Ao delimitar a atuação das instituições superiores, o decreto destaca a necessidade de articulação entre as diferentes etapas da formação docente, alinhando-as com as diretrizes estabelecidas na LDBEN para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

No início dos anos 2000, foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), visando à formação continuada dos docentes da rede pública, com foco nas metodologias de ensino da leitura e escrita. O Plano Nacional de Educação (PNE) começou a ser formalizado nas décadas de 1930, e, após diversas iniciativas, teve suas diretrizes aprovadas em 2001, com a Lei nº 10.172. O PNE visava à melhoria da educação básica, com a participação da União, Estados, Municípios e sociedade civil na sua implementação. No entanto, a influência do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais transformou a escola em um espaço voltado para o mercado de trabalho, desvalorizando os profissionais da educação e priorizando indicadores quantitativos para justificar a suposta qualidade do ensino privado. O primeiro PNE, embora aprovado em 2001, teve baixa execução foi e negligenciado pelo governo, com avanços tímidos em áreas como o fortalecimento da avaliação educacional e ênfase na educação superior.

Todavia, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente da Educação Básica foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, orientando a formação em nível superior nas modalidades de Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. O normativo destaca a importância da articulação entre teoria e prática, visando à qualificação dos profissionais para atender às demandas da educação básica de forma integral e qualificada, pois

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada

estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 2002, p. 70).

Em 2006, a resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, elaborou as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia. As DCN's documentavam, que os egressos do curso de Pedagogia necessitavam de aprimoramento nas práticas docentes, particularmente, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, abrangendo:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Brasil, 2006, Art. 4).

No ano de 2010, a Resolução CNE/CEB 4/2010 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com o objetivo de orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, incluindo docentes, gestores e especialistas. O Art. 56, § 1º, determina que esses cursos devem abordar, em seus currículos, a escola como uma organização complexa, com foco na promoção da educação para a cidadania. Ademais, deve contemplar a pesquisa e a aplicação de seus resultados, a participação na gestão educacional e a construção do projeto político-pedagógico de forma coletiva e democrática, envolvendo toda a comunidade escolar na organização e funcionamento da instituição.

Assim, os programas de formação inicial e continuada capacitam os docentes, para:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar, elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (Brasil, Art. 57, 2010).

Por conseguinte, o Artigo 58 reafirma que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento contínuo dos conhecimentos, saberes e habilidades mencionados, sendo necessária a implementação de programas de formação continuada no projeto político-pedagógico (Brasil, 2010). O Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2013 estabelece um programa de formação continuada, conforme a legislação regulamentada pela Portaria nº 867/12, suas ações enquanto política pública federal, e as diretrizes gerais em consonância com a resolução do MEC:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (Brasil, Art.1, 2012).

No âmbito das metas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça o papel das políticas públicas na formação continuada. A Meta 16 do PNE objetiva a valorização docente por meio de iniciativas integradas de capacitação, formação e aperfeiçoamento. A proposta do PNE integra o planejamento pedagógico com ações de desenvolvimento profissional, consolidando as reuniões pedagógicas como um componente indispensável para o aprimoramento das práticas de ensino. Esse alinhamento permite que os professores utilizem esses momentos para refletir coletivamente sobre os desafios pedagógicos e propor soluções que se adequem aos contextos escolares, tais como

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os Incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 77-80).

Outro dispositivo relevante é o Decreto nº 8.752/2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse decreto reforça a formação continuada em serviço, incentivando a articulação de programas que

considerem as especificidades regionais e institucionais, promovendo uma formação integrada às necessidades identificadas no ambiente escolar. As reuniões pedagógicas, nesse contexto, configuram-se como instrumentos valiosos para potencializar a análise crítica e a adaptação das metodologias de ensino.

Ademais, o Programa de Residência Pedagógica, instituído pela Portaria GAB n. 38 em 2018, visa aprimorar a formação dos licenciados, promovendo a integração entre teoria e prática no ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e 2018, orienta a educação básica, e em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 estabeleceu diretrizes para a formação inicial de professores. A formação contínua é destacada como necessária para garantir a qualidade educacional, com ênfase em eventos acadêmicos e políticos, como congressos e conferências, que discutem as demandas e as políticas educacionais do Brasil.

Desde a década de 1970, a legislação brasileira vem aprimorando dispositivos que reforçam a necessidade de aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira docente, reconhecendo a formação continuada como um direito e um dever do Estado. Esse movimento acompanha as mudanças nos paradigmas educacionais e as exigências da sociedade contemporânea, que demandam professores cada vez mais preparados para lidar com os desafios do ensino.

O percurso normativo desse processo pode ser analisado por meio de marcos legais que consolidaram a formação continuada na legislação educacional. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que já mencionava o aperfeiçoamento dos professores, até a Constituição Federal de 1988, que reforçou a valorização docente, passando pela LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e os decretos e resoluções mais recentes, observa-se uma evolução no entendimento sobre o papel da capacitação permanente na construção de uma educação de qualidade.

A legislação educacional brasileira tem se tornado progressivamente mais minuciosa e abrangente no que tange à formação continuada. Inicialmente, os dispositivos legais apenas reafirmavam a necessidade de atualização dos docentes; com o tempo, a legislação passou a estabelecer diretrizes mais específicas, prevendo programas estruturados, financiamento e articulação entre diferentes entes federativos.

A LDB de 1996 representou um divisor de águas ao regulamentar a formação docente e estabelecer a capacitação contínua como um dos pilares da valorização

profissional. Já o Plano Nacional de Educação (PNE), com suas metas voltadas à qualificação docente, consolidou a necessidade de uma política de formação que garanta a atualização constante dos professores. Mais recentemente, diretrizes como as estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os programas de residência pedagógica reforçam a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento docente.

A evolução da legislação sustenta um reconhecimento crescente da importância da formação continuada como estratégia para qualificar a educação básica e fortalecer o papel dos professores na construção de um ensino mais eficiente, democrático e alinhado às demandas contemporâneas. Todavia, para que os dispositivos legais se traduzam em impactos reais na prática pedagógica, é necessário que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, garantindo que os professores tenham acesso a programas de capacitação de qualidade e com condições adequadas para o seu desenvolvimento profissional.

Portanto, a legislação federal apresenta uma estrutura normativa robusta, que assegura e orienta a formação continuada como um direito e uma necessidade estratégica para a educação básica. Ao integrar os dispositivos constitucionais, legais e regulamentares, as políticas educacionais fortalecem o papel dos professores na construção de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras, capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

2.1.2 Decurso temporal das leis do estado de Minas Gerais

No âmbito estadual, as normativas complementam as diretrizes federais, adaptando-as às necessidades locais e ao contexto das redes públicas de ensino. Em Minas Gerais, a Constituição Estadual ratifica o compromisso com a formação continuada dos professores. No Artigo 190, a Constituição destaca a valorização dos profissionais da educação como princípio fundamental, assegurando-lhes condições para o aprimoramento contínuo. Esse dispositivo fornece uma base jurídica sólida para a implementação de políticas estaduais que promovam a capacitação permanente dos educadores.

Avançando na regulamentação específica, o Estatuto da Carreira dos Profissionais da Educação Básica, instituído pela Lei nº 15.293/2004, estabelece diretrizes detalhadas sobre os direitos e deveres dos docentes. Esse documento destaca a formação continuada como um dos pilares da valorização profissional,

prevendo momentos regulares para o desenvolvimento de ações formativas no ambiente escolar. Tais iniciativas são essenciais para que os professores discutam, em equipe, estratégias pedagógicas e metodológicas que contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2011, foram estabelecidas diversas metas relacionadas à formação continuada, reconhecida como um dos pilares para o desenvolvimento e a qualidade do ensino. Nessas metas, ficou conceituada que a formação continuada oferece condições aos profissionais da educação não somente à atualização de conteúdos curriculares, mas também a incorporação de novas metodologias, tecnologias e práticas pedagógicas que atendem às demandas de um ambiente educacional em constante transformação. Programas permanentes de formação continuada visam, portanto, a capacitação integral do educador, abrangendo desde a utilização das tecnologias de informação e comunicação até a reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

O desenvolvimento de competências para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino é essencial para garantir que o educador seja capaz de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade, considerando as especificidades dos alunos e as necessidades da sociedade. Assim, as metas expostas na Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, fomentam a implementação de programas de formação que fortalecem a atualização profissional e o aprimoramento das práticas educacionais, com vistas a fortalecer a gestão democrática e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem:

10.1.1 – Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de educação básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação e à formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino.

11.1.2 – Assegurar a formação continuada dos diretores de escolas públicas, em todos os níveis de ensino, e dos dirigentes das superintendências regionais de ensino, com ênfase especial na gestão dos processos administrativos e pedagógicos, visando a assegurar a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da gestão democrática.

11.2.1 – Assegurar aos órgãos colegiados das escolas públicas dos Municípios e do Estado suporte técnico, formação continuada de seus membros, amplo acesso à informação e locais adequados às suas atividades.

12.2.1.3 – à garantia de participação dos profissionais da educação nos programas e cursos de formação continuada em serviço, promovidos de forma compartilhada pelas redes municipais e pela rede estadual (Minas Gerais, 2011).

Especificamente as metas descritas no plano, como as de garantir a formação continuada para diretores de escolas e dirigentes das superintendências regionais de ensino, têm um papel fundamental na melhoria da gestão educacional. A capacitação desses profissionais não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades gerenciais, mas também para a criação de um ambiente educacional mais eficiente, em que as decisões são tomadas de forma informada e colaborativa.

A meta de assegurar a participação dos profissionais da educação em programas de formação continuada, com o suporte das redes municipal e estadual, reforça a importância de um sistema educacional integrado, no qual os educadores possam trocar experiências e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. A abordagem de formação compartilhada entre as redes de ensino permite a construção de uma educação mais coesa e adaptada às necessidades locais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino em todo o território estadual.

Por conseguinte, nesse mesmo período, singularmente, para condicionar um ensino de qualidade para os educandos a critério de diversidade se instituiu o Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, com o intuito de promover a educação inclusiva e garantir a oferta de um ensino especializado a alunos excepcionais. Este decreto estabelece a necessidade de diretrizes e ações específicas para o atendimento de alunos com essas condições, incluindo a formação continuada dos profissionais de educação, com o objetivo de prepará-los para proporcionar um atendimento adequado e de qualidade, de acordo com as demandas específicas de cada aluno. Além disso, busca-se a articulação entre as diversas esferas educacionais para assegurar que a educação especial seja um componente integrado da educação básica, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão plena desses estudantes no ambiente escolar, tais como

Art. 22. A Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino tem por finalidade estabelecer diretrizes político-pedagógicas para o planejamento e desenvolvimento da educação especial e das temáticas especiais de ensino, competindo-lhe:

III – desenvolver ações de formação continuada dos profissionais para o atendimento aos alunos da educação especial;

Art. 23. A Diretoria de Educação Especial tem por finalidade estabelecer as diretrizes político-pedagógicas da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo os indicadores específicos ao atendimento de alunos com Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, competindo-lhe:

III – implementar e monitorar as ações de formação continuada dos profissionais, para o atendimento aos alunos com deficiências e TGD (Minas Gerais, 2011).

Acrescenta-se nesta decisão normativa, a exigência de que a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Profissional tem a responsabilidade de estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento da educação profissional e projetos especiais. Dentre suas atribuições, destaca-se a articulação com os municípios para promover a formação dos profissionais da educação. Conforme o Art. 19, Inciso VI, "compete-lhe articular-se com os municípios para o desenvolvimento da formação dos profissionais da educação" (Minas Gerais, 2011).

A Lei Estadual nº 20.592/2012 também regula a carga horária dos professores da rede pública, determinando que uma parte significativa seja destinada a atividades extraclasse, como planejamento e formação. Essa legislação prevê que os gestores escolares organizem momentos coletivos, incluindo reuniões pedagógicas, para promover o alinhamento entre as práticas educativas e as necessidades específicas das turmas.

Congruente com esses argumentos, descreve-se na alínea "a", "a carga horária semanal do docente da educação básica será dividida em 16 horas para a docência e 8 horas para atividades extraclasse, sendo 4 horas em local de escolha do professor e 4 horas na unidade ou local determinado pela direção pedagógica, com até 2 horas para reuniões" (Brasil, 2012, Art. 8).

A carga horária destinada ao exercício das funções docentes deve ser claramente distribuída entre as atividades de ensino e as atividades extraclasse, assegurando que os profissionais da educação possam se dedicar ao desenvolvimento contínuo e à melhoria de sua prática pedagógica. Nesse contexto, o § 5º do normativo em questão determina que as atividades extraclasse, previstas no Inciso II do § 1º, englobam ações como capacitação, planejamento, avaliação, reuniões e outras atribuições inerentes ao cargo, desde que não impliquem substituição eventual de docentes.

Em conformidade com a carga horária destinada às atividades extraclasse, referida no Art. 1º da Lei nº 20.592, de 28 de maio de 2012, o decreto estadual nº

46.125, de 5 de janeiro de 2013, enfatiza que esta deverá ser cumprida preferencialmente na própria escola, em horário diverso ao de atendimento aos estudantes, salvo necessidade de deslocamento para atividades externas:

[...] Art. 1. b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

§ 1º A carga horária do Professor de Educação Básica não poderá ser reduzida, salvo na ocorrência de remoção ou de mudança de lotação, com expressa aquiescência do professor, hipótese em que a remuneração será proporcional à nova carga horária.

§ 2º O Professor de Educação Básica deverá cumprir sua carga horária em outra escola, na hipótese de não haver aulas suficientes para cumprimento integral da carga horária a que se refere o inciso I na escola em que estiver em exercício, observados os critérios definidos pela Secretaria de Estado de Educação – SEE.

§ 3º Compete à Superintendência Regional de Ensino, na hipótese do § 2º, assegurar a compatibilidade dos horários para o deslocamento entre as unidades escolares[...] (Minas Gerais, 2013).

Ademais, vale mencionar a relação das reuniões extraclasse com a formação continuada:

“Caso o Professor de Educação Básica esteja inscrito em cursos de capacitação ou atividades de formação promovidos ou autorizados pela SEE, o saldo de horas previsto no § 6º poderá ser cumprido fora da escola, com o conhecimento prévio da direção da escola” (Minas Gerais, 2013, Art. 1, § 7).

Percebe-se que esse parágrafo normativo garante a flexibilidade necessária para que o docente participe de ações formativas externas, sem comprometer a qualidade e o cumprimento de suas atribuições institucionais.

O Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei nº 23.197/2018, alinha-se às metas do PNE, adaptando-as às particularidades de Minas Gerais. A Meta 16 do PEE enfatiza a necessidade de políticas estaduais que incentivem a capacitação em serviço, destacando as reuniões pedagógicas como espaços privilegiados para planejamento, troca de experiências e aprimoramento das práticas docentes. O PEE consolida essas reuniões como um instrumento estratégico para a integração entre formação e prática pedagógica.

Esse plano assemelha-se ao Plano Decenal de Educação, discriminado na Lei nº 19.481, Plano Decenal de Educação, pois visa estabelecer diretrizes e metas claras para o desenvolvimento e aprimoramento da educação no estado, com enfoque na

formação contínua dos profissionais da educação. Assim como o Plano Decenal, que objetiva garantir a melhoria do ensino ao longo de uma década, o plano em questão se propõe a elaborar estratégias sustentáveis de aperfeiçoamento e capacitação para os educadores, alinhadas às necessidades locais e aos avanços pedagógicos, a fim de promover uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades:

1.8 – Promover a formação inicial e continuada dos profissionais de educação[...].

1.9 – Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais de educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais [...].

3.1[...], formação continuada de profissionais de educação e articulação com instituições acadêmicas, esportivas, culturais, entidades sindicais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, concebendo-se currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões, como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte e cidadania.

4.2 – Implantar, gradativa e progressivamente, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

6.2 [...] garantir a infraestrutura necessária ao atendimento da educação em tempo integral, com instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, recursos de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático-pedagógico e a formação continuada de professores e demais profissionais que atuam na educação em tempo integral.

7.3 – Estimular processo contínuo de autoavaliação institucional das escolas de educação básica, visando à elaboração de planejamento estratégico, à melhoria contínua da qualidade educacional, à formação continuada dos profissionais de educação e ao aprimoramento do projeto pedagógico, das condições de infraestrutura e da gestão democrática, observadas as peculiaridades locais.

15.2 Aperfeiçoar, até o final do terceiro ano de vigência deste PEE, programa estadual de formação continuada dos profissionais de educação básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino e garantindo a sua oferta regular e permanente ao longo da carreira dos servidores e nas diversas regiões do Estado, conforme as respectivas áreas de atuação (Minas Gerais, 2022).

Em síntese, a formação continuada dos profissionais da educação é enfatizada continuamente, pois contribui para a melhoria da qualidade do ensino, conforme previsto nas normativas jurídicas supracitadas. Esse processo necessita do refinamento contínuo das competências pedagógicas dos educadores, integrando

novas pesquisas ao currículo escolar. Além disso, a integração entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação contínua é fundamental para a atualização e inovação pedagógica. Tais ações perpetuam-se para que os profissionais da educação tenham acesso regular a programas formativos, atendendo às necessidades regionais e específicas de cada área.

A Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022, regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). As cláusulas normativas exibem a capacitação dos profissionais da educação, estabelecendo critérios para a participação em cursos e atividades formativas, além de disciplinar a concessão de carga horária para essas ações. Com foco em melhorar a qualificação dos servidores, contribuindo para a melhoria do ensino e da gestão educacional no estado. Em seu conceito, a educação continua firma-se em:

- I - capacitar o servidor em temas alinhados aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG;
- II - proporcionar aos servidores formação profissional, em nível de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu;
- III - valorizar o servidor por meio de sua capacitação permanente;
- IV - aprimorar as competências e habilidades do servidor;
- V - racionalizar e tornar mais efetivos os investimentos em formação;
- VI - contribuir para a ascensão dos servidores em suas respectivas carreiras;
- VII - aperfeiçoar a qualidade do ensino ofertado pela rede pública estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022, Art. 2).

A resolução aludida promove uma política de distintos níveis de formação, agregando aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação, visando não somente a valorização do servidor, como também a otimização dos investimentos em formação e a promoção da ascensão profissional. O aprimoramento das habilidades dos servidores é apresentado como um meio de impactar positivamente a qualidade do ensino na rede pública estadual, configurando a capacitação como elemento essencial para a eficiência educacional.

Em seguida, o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), implementado em 2023, surge como resposta às lacunas de aprendizado agravadas pelo ensino remoto durante a pandemia de covid-19. Esse plano orienta as escolas a utilizarem as reuniões pedagógicas como espaços para planejar intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades dos estudantes. Essa abordagem busca

fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e promover maior equidade no acesso às oportunidades educacionais.

No período de 2023, os docentes foram instigados a participar de processos seletivos voltados à formação continuada. A Resolução SEE nº 4.834, de 13 de abril de 2023, delinea de forma clara e objetiva os critérios para a participação dos servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em programas de aperfeiçoamento profissional e cursos de pós-graduação, agregando as modalidades *lato sensu* (especialização e MBA) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), oferecidos por instituições de ensino superior (IES).

O financiamento das vagas ocorre por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, denominado "Projeto Trilhas de Futuro - Educadores". Ficou a cargo da SEE/MG a definição das modalidades de cursos a serem disponibilizadas em cada edição do referido projeto, de modo a atender às necessidades de formação continuada dos profissionais da educação.

Recentemente, elucidada na Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, dispõe sobre as diretrizes para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o foco de resguardar a qualidade do ensino, a inclusão social e a formação integral dos estudantes, em conformidade com a legislação vigente. Considerando a necessidade de flexibilização curricular, de tempo e espaço, como também a valorização da prática docente, a presente normativa enfatiza a importância da formação continuada dos educadores que atuam na modalidade EJA, nos termos do disposto a seguir:

Art.64- A EJA deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

[...]

VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos (Minas Gerais, 2024).

Ainda com base neste dispositivo endossa-se a formação continuada, alinhando a importância da qualificação permanente dos profissionais da educação como instrumento para a elevação da qualidade do ensino. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa formação é essencial para garantir a atualização dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências técnicas e

práticas, em consonância com as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, o Art. 75 estabelece que a EPT deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas que abrangem:

Art.75- A Educação Profissional e Tecnológica é desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;

II - Educação Profissional e Técnica de nível médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica (Governo do Estado de Minas Gerais, 2024).

Em suma, esses parágrafos evidenciam o compromisso com a atualização contínua e o aprimoramento dos profissionais, alinhando-se às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho e promovendo a educação como ferramenta estratégica para o desenvolvimento formativo e profissional.

Nota-se que houve uma evolução significativa na legislação educacional de Minas Gerais, com períodos marcantes de maior atividade normativa. A partir de 2018, observa-se um aumento no número de resoluções da Secretaria de Educação, sugerindo um movimento mais dinâmico na regulamentação da formação continuada dos profissionais da educação. Esse fenômeno pode estar conectado às novas demandas educacionais e à necessidade de atualizações constantes na legislação.

A legislação estadual desempenha um papel atuante na estruturação da formação continuada, garantindo a atualização permanente dos profissionais da educação. O Quadro 1 evidencia a cronologia das principais normativas relacionadas às atividades extraclasse, um dos principais momentos em que a formação continuada em serviço deve acontecer.

Quadro 1 – Principais dispositivos legais, de 2004 a 2024, sobre jornada de trabalho e atividades extraclasse do professor da Rede Estadual de Minas Gerais

Legislação	Ano	Esfera	Principais dispositivos relacionados à jornada e atividades extraclasse
Lei Estadual nº 15.293	2004	Estadual	Define a carga horária de 24h para professores, sendo 18h de docência e 6h para reuniões e outras atividades.
Lei Estadual nº 20.592	2012	Estadual	Ajusta a distribuição da carga horária em consonância com a Lei do Piso: 16h de docência e 8h de extraclasse (sendo 4h na escola e 4h em local de livre escolha).
Ofício GS/SEEMG nº 2.663/2016	2016	Estadual	Dispõe sobre as diretrizes da jornada de trabalho docente, detalhando o cumprimento das horas extraclasse.
Resolução SEE nº 4.127	2019	Estadual	Reafirma as orientações sobre atividades extraclasse e introduz questões relacionadas à formação continuada.
Resolução SEE nº 4.948	2024	Estadual	Atualiza procedimentos de registro e monitoramento das atividades extraclasse, reforçando a articulação com a formação continuada.
Resolução SEE nº 4.968	2024	Estadual	Complementa a resolução anterior, especificando ações formativas como parte das atividades extraclasse.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O conjunto de normativas apresentado no quadro permite observar o avanço na regulamentação da jornada de trabalho docente, com destaque para o reconhecimento progressivo das atividades extraclasse como espaço legítimo de planejamento, estudo e formação. A incorporação da Lei Federal nº 11.738/2008 pela legislação estadual e a produção subsequente de resoluções detalhadas demonstram o esforço do estado em alinhar-se às diretrizes nacionais. A partir de 2016, a Secretaria de Estado de Educação passou a explicitar a importância da formação continuada dentro da carga horária do professor, culminando em 2024 com normativas que formalizam essa articulação. Esse percurso evidencia a consolidação da formação continuada como dimensão integrante da prática docente e da política educacional mineira.

Inicialmente, a Lei nº 15.293/2004 estabelece diretrizes gerais para a educação, incluindo aspectos relacionados à qualificação docente. Entre 2011 e 2013, observou-se um aumento na publicação de decretos e leis, indicando uma preocupação crescente com a institucionalização da formação continuada. A Lei nº 23.197/2018 representa um ponto de inflexão, possivelmente consolidando avanços normativos e estruturando políticas mais específicas para a capacitação dos educadores.

Em meados do ano de 2022, verificou-se uma intensificação na formulação de resoluções da Secretaria de Estado de Educação (SEE), o que sugere uma adaptação contínua às novas demandas educacionais. Esse crescimento normativo reflete a necessidade de atualizações frequentes, promovendo a adequação dos docentes às mudanças curriculares e metodológicas.

Em linhas gerais, o histórico legislativo analisado demonstra uma evolução da formação continuada em Minas Gerais, evidenciando momentos de maior regulamentação e períodos de consolidação. A presença crescente de normativas reforça a importância da capacitação docente como elemento essencial para a melhoria da qualidade educacional.

As normativas estaduais de Minas Gerais complementam as políticas federais, promovendo uma formação continuada integrada ao cotidiano escolar. Ao estabelecer diretrizes claras e adaptadas às demandas regionais, essas legislações fortalecem a valorização dos profissionais da educação e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino público no estado.

Entretanto, na prática observada na Escola Estadual Alice Loureiro, verificou-se um contraste significativo em relação ao que é previsto nas normativas apresentadas ao longo desta seção. Embora documentos como a LDB (Art. 67), a Lei Estadual nº 20.592/2012 e a Resolução SEE nº 4.968/2024 prevejam que as atividades extraclasse, especialmente as reuniões pedagógicas, sejam espaços destinados à formação continuada, o que se evidenciou no cotidiano escolar foi o predomínio de demandas burocráticas e administrativas.

Entre essas demandas, destacaram-se orientações sobre lançamentos no SIMADE, repasses de normativas da SEE, ajustes na grade horária, organização de eventos institucionais e solicitações relacionadas ao Plano de Recomposição das Aprendizagens. Muitas vezes, essas pautas foram definidas por encaminhamentos da SRE ou da própria secretaria, ocupando o tempo destinado à reflexão pedagógica e à construção coletiva de saberes docentes.

Essa percepção foi expressa por um dos professores entrevistados, ao afirmar:

“Eu acho que deveria ser usado para isso [formação], mas eu não percebo, não. Porque, é igual eu te falei, a demanda de informativos é muito grande. E a cobrança dessa parte burocrática às vezes nos impede de entrar em detalhes que estão precisando ser trabalhados na escola. As questões administrativas sobrepõem essas questões pedagógicas.” (Entrevistado 03)

Essa realidade evidencia uma lacuna preocupante entre o discurso oficial e as práticas institucionais, revelando que, apesar das diretrizes promissoras que valorizam o aperfeiçoamento profissional como direito do professor, a efetivação de uma formação continuada significativa ainda encontra barreiras estruturais e operacionais. Ao esvaziar o caráter formativo desses encontros, a lógica administrativa acaba por fragilizar o desenvolvimento profissional docente e comprometer o propósito pedagógico originalmente atribuído às reuniões extraclasse.

Nesse cenário, torna-se fundamental observar como essas contradições se manifestam concretamente no contexto escolar, tomando como referência a realidade da Escola Estadual Alice Loureiro.

2.2 A ESCOLA ESTADUAL ALICE LOUREIRO

A Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL) está localizada no bairro Silvestre, na cidade de Viçosa, interior de Minas Gerais. Viçosa é reconhecida por seu perfil universitário, sendo sede da Universidade Federal de Viçosa (UFV), o que influencia de maneira significativa o contexto educacional do município.

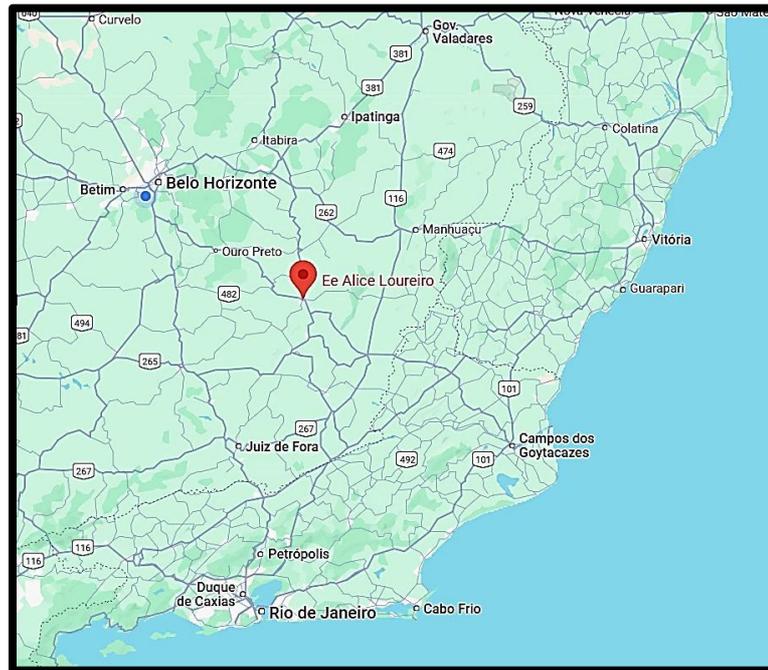
A EEAL atende estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e do Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), na modalidade regular. Fundada em 1964, a escola consolidou-se como uma importante instituição para a comunidade onde foi inserida.

Atualmente, a escola possui cerca de 540 alunos matriculados e 57 servidores, entre profissionais da educação e funcionários administrativos. Os professores compõem parte significativa desse quadro. A equipe gestora é formada por um diretor e uma vice-diretora, contando ainda com duas especialistas da educação básica. A gestão da escola conta com o apoio do Colegiado Escolar, instância deliberativa composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: estudantes, pais, professores, funcionários e membros da comunidade local. O número de representantes é definido com base no porte da escola, conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A infraestrutura da instituição compreende 12 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, sala dos professores, secretaria, diretoria, cozinha, cantina e salas destinadas à vice-direção e aos especialistas.

A escola foi criada pelo decreto nº 9.021 em 1965. A instituição traz este nome em homenagem à sua fundadora e primeira professora, Alice Loureiro, uma das filhas do ex-senador Vaz de Mello, importante político e genro do ex-presidente Arthur Bernardes. A Figura 1, a seguir, ilustra sua localização.

Figura 1 – Localização da escola



Fonte: Maps (2025).

A partir da localização da escola, pode-se seguir para uma apresentação mais detalhada de sua estrutura organizacional e pedagógica. Compreender como a instituição distribui suas turmas, organiza os turnos e utiliza os espaços disponíveis contribui para contextualizar o funcionamento da escola e compreender melhor o cenário em que se inserem as reuniões pedagógicas.

A EEAL atende turmas do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A distribuição dos níveis de ensino entre os turnos visa atender às especificidades pedagógicas de cada etapa, respeitando a jornada escolar dos estudantes e otimizando os recursos físicos e humanos disponíveis. No turno da manhã, concentram-se as turmas do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental II, enquanto no turno da tarde são atendidas as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Essa organização permite que a escola atenda uma ampla faixa etária, promovendo a articulação entre diferentes etapas da educação básica. A Tabela 1 apresenta o quantitativo de alunos por ano de escolaridade em 2024.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos atendidos no ano de 2024

Níveis de Ensino	Turno	Ano de escolaridade	Número de matrículas	Total de alunos da escola: 547
Ensino Fundamental 1 - Anos Iniciais	Vespertino	1º ano	11	77
		2º ano	9	
		3º ano	16	
		4º ano	14	
		5º ano	27	
Ensino Fundamental 2 - Anos Finais	Vespertino	6º ano	48	192
		7º ano	54	
		8º ano	52	
	Matutino	9º ano	38	
Ensino Médio 1º ao 3º ano	Matutino	1º ano	90	278
		2º ano	115	
		3º ano	73	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os estudantes da EEAL residem majoritariamente nos bairros Silvestre, Novo Silvestre, Laranjal e nas comunidades rurais do Zig-Zag, Violeira e Buieié. Esta última foi reconhecida, em 2020, como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, conforme registrado no site Ipatrimônio (Ipatrimônio, 2020). Diante disso, a formação docente voltada à elaboração de projetos pedagógicos, sob a liderança da gestão escolar, deve ser fortalecida como uma estratégia de reparação histórica, resgate da ancestralidade e valorização da identidade dos estudantes pertencentes a essa comunidade.

Por atender a diferentes etapas da educação básica, a escola organiza seus espaços físicos em dois pavimentos. No primeiro andar localizam-se quatro salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros para estudantes, dois banheiros para funcionários e um pátio com cerca de 80% da área descoberta e 20% coberta com telhado de zinco. O segundo pavimento abriga oito salas de aula, dois banheiros para estudantes e um almoxarifado.

A área administrativa está situada no térreo e conta com uma recepção, onde os Assistentes Técnicos Administrativos realizam os procedimentos relacionados à vida escolar dos alunos; uma sala compartilhada pelo diretor, vice-diretora e secretária

escolar; e outra sala ocupada pela Especialista em Educação Básica e pela Assistente Administrativa, responsável pela gestão financeira da unidade.

A disposição dos espaços físicos acompanha a organização dos turnos e das turmas por faixa etária, contribuindo para o funcionamento das atividades escolares. A localização central da quadra esportiva, por sua vez, exemplifica os desafios cotidianos de gestão do espaço escolar.

Considerando os desafios enfrentados pela EEAL — entre eles, a diversidade do público atendido e os impactos do contexto socioeconômico sobre o cotidiano escolar —, a formação continuada dos professores se mostra especialmente relevante. A escola realiza reuniões pedagógicas do Módulo II com frequência quinzenal, com duração de quatro horas, envolvendo todos os professores do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, pela experiência do pesquisador, tais encontros nem sempre são utilizados de forma plena para fins formativos. Um dos docentes entrevistados destacou que os professores “acabam ouvindo temas que não têm relação com sua etapa de ensino” e que a organização conjunta compromete a efetividade dos debates (Entrevistado 06). Esse cenário reforça a necessidade de reavaliar a dinâmica desses encontros e potencializar sua função formativa, especialmente diante de demandas complexas como a inclusão de estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem.

Apesar de alguns docentes reconhecerem momentos pontuais de troca entre pares, o uso predominante das reuniões para tratar de questões administrativas, disciplinares e informes institucionais tem gerado insatisfação. Um professor foi enfático ao afirmar que “as reuniões acabam sendo apenas para cumprir carga horária” e que “falta organização, clareza nas pautas e aproveitamento real do tempo” (Entrevistado 06). Outro docente corroborou essa percepção, observando que, embora haja discussões sobre intervenções pedagógicas, o espaço dedicado ao aprofundamento de práticas formativas ainda é restrito (Entrevistado 05). Diante disso, emerge um consenso sobre a urgência de reorganizar os encontros, tanto em termos de estrutura, quanto de conteúdo, a fim de que realmente contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada está atrelada com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e com o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), que visa mitigar as defasagens em Língua Portuguesa e

Matemática e melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A implementação do PRA tem sido uma resposta importante para os desafios identificados, buscando promover a recuperação do aprendizado e garantir a equidade no acesso à educação de qualidade. Além disso, o Novo Ensino Médio, implantado em 2022, também tem sido uma mudança significativa na estrutura curricular da escola, exigindo adaptação por parte dos professores para atender às novas demandas curriculares.

Assim, a formação continuada dos professores, com foco em estratégias pedagógicas mais eficazes, é importante para o aprimoramento da educação na EEAL, em especial considerando o cenário desafiador enfrentado pela instituição. A articulação entre os esforços da gestão escolar, as demandas da comunidade e as estratégias de formação docente tem o objetivo de promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e de qualidade para todos os alunos.

Por tais aspectos, na seção subsequente, foram descritas as pautas das reuniões pedagógicas do Módulo II, abordando como essas reuniões são estruturadas, quais temas são discutidos, a participação dos professores e o impacto dessas discussões no processo de formação continuada. Além disso, foram analisados os impasses enfrentados pelos docentes durante essas reuniões e como a gestão escolar se organiza para garantir que os objetivos pedagógicos sejam atingidos de maneira eficaz. A exploração das pautas das reuniões também permitiu compreender de que maneira elas contribuem para o aprimoramento do ensino e para o enfrentamento das dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, além de evidenciar a relevância desses encontros para a formação profissional contínua dos educadores.

2.2.1 Reflexões e Registros das Reuniões Pedagógicas

As reuniões pedagógicas compõem uma das principais estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente no contexto da escola pública mineira. Conforme estabelecido pelo Ofício Circular GS nº 2.663/2016, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), essas reuniões integram o conjunto de atividades extraclasse obrigatórias, correspondentes a 1/3 da jornada de trabalho dos professores da rede estadual, conforme previsto também na Lei Estadual nº 20.592/2012. Essa legislação determina que parte desse tempo –

especificamente quatro horas semanais – seja cumprida em local definido pela gestão escolar, destinando-se, entre outras ações, ao planejamento coletivo, à formação continuada e às reuniões pedagógicas.

Na Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL), por meio de registros oficiais em atas breves, o cumprimento dessa carga horária vinha sendo historicamente flexibilizado, sobretudo até o ano de 2022. A realização das reuniões coletivas ocorria de forma esporádica, sendo justificada pela gestão da época (mandato de 2019-2022) como uma estratégia para minimizar os deslocamentos da equipe docente, considerando a localização periférica da escola. No entanto, tal prática contrariava as diretrizes normativas da SEE/MG, que reforçam o caráter contínuo e formativo desses momentos coletivos, fundamentais para garantir a articulação entre teoria e prática, o acompanhamento das ações pedagógicas e o alinhamento curricular no interior da unidade escolar.

A partir de 2023, conforme registro em atas oficiais, buscando adequar-se às exigências legais e diante da intensificação da cobrança, a escola passou a organizar os encontros quinzenalmente, sempre às terças-feiras, no turno da noite, com duração de quatro horas. A presença nessas reuniões passou a ser registrada formalmente em um livro de ponto específico, de preenchimento obrigatório pelos professores, enquanto as atividades de caráter individual, cumpridas em local de livre escolha, não possuem registro documental.

Esses encontros são planejados pela equipe gestora, composta pelo diretor, vice-diretora, duas especialistas e uma coordenadora do Ensino Médio. Em situações específicas, como por exemplo em conselhos de classe, os docentes são organizados por níveis de ensino, de forma a garantir maior efetividade na abordagem das pautas específicas de cada etapa. No entanto, apesar da ampliação do número de reuniões e da formalização dos registros (porém, ainda não tão detalhados), observa-se que os encontros permanecem voltados, majoritariamente, para o encaminhamento de questões administrativas, conforme revelam os dados levantados nos livros de atas.

As atas oficiais indicam que as reuniões pedagógicas seguem uma periodicidade definida e, na maioria das vezes, são utilizadas para tratar de demandas administrativas determinadas pela Secretaria de Estado de Educação. Entre os assuntos mais recorrentes, destacam-se o preenchimento e conferência de diários de classe, a organização de cronogramas institucionais e as orientações sobre

programas e projetos governamentais — pautas que pouco dialogam com as especificidades do cotidiano escolar da EEAL.

Essa percepção também foi reforçada nas entrevistas. Um dos docentes comentou que, embora existam oportunidades de participação em cursos ofertados pela Secretaria, a escola não tem se envolvido diretamente na promoção de espaços coletivos de reflexão: “É a secretaria que oferece... Mas é muito melhor se a gente pegasse alguma coisa e discutisse, sabe? Eu sinto falta das reuniões que tivessem um planejamento do que se viu... Eu sinto falta de uma maior organização, parece que as coisas estão meio soltas” (Entrevistado 04). A fala revela a ausência de sistematização e de uma intencionalidade formativa nos encontros, demonstrando que, mesmo diante da abertura para ações de formação, a efetivação de momentos significativos ainda é limitada.

Essa constatação revela um descompasso entre a potencialidade formativa das reuniões pedagógicas e a maneira como elas vêm sendo efetivamente conduzidas no cotidiano escolar. Embora o marco legal as reconheça como espaço privilegiado de formação continuada – conforme apontado por autores como Oliveira (2007), Imbernón (2010) e Nóvoa (2001) – na prática, elas têm sido utilizadas principalmente para repasse de informes, organização de rotinas e ajustes operacionais.

A literatura educacional contemporânea destaca que a formação continuada no espaço da escola precisa estar vinculada ao cotidiano docente, promovendo momentos de reflexão sobre a prática, análise de dados, socialização de experiências e construção coletiva de saberes (Candau, 2016; Marcelo, 2009). A ausência de pautas voltadas à dimensão pedagógica e à reflexão crítica sobre o ensino evidencia uma lacuna na efetivação dessa perspectiva.

No caso da EEAL, os registros disponíveis são escassos e, muitas vezes, não detalham o conteúdo efetivamente discutido, o que dificulta a análise objetiva sobre o uso pedagógico do tempo extraclasse. A carência de documentação e a baixa frequência de pautas voltadas ao planejamento didático e à formação crítica dos professores indicam um uso ainda limitado do potencial das reuniões coletivas para fins de desenvolvimento profissional docente.

Essa limitação também se reflete nas falas dos docentes. Um dos entrevistados relatou que os encontros do Módulo II ocorrem eventualmente, e, quando realizados, priorizam questões administrativas, com poucas oportunidades para aprofundamento pedagógico:

“Tem os módulos que a gente participa. Às vezes a gente faz, às vezes não faz. [...] Módulo dois geralmente tem sim. É... A gente se reúne. Às vezes na sala dos professores mesmo. Mas aí são mais coisas administrativas. [...] De vez em quando vem um palestrante falar alguma coisa, fazer uma palestra.” (Entrevistado 05).

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou compreender as reuniões pedagógicas não apenas como uma exigência legal, mas como uma prática social e institucional que reflete concepções de formação docente, organização do trabalho pedagógico e modos de gestão escolar. Ao mapear e analisar as pautas, os registros e a forma como esses encontros são organizados, procura-se evidenciar as tensões, limitações e potencialidades da formação continuada no espaço escolar, entendendo-a como um processo que precisa ser constantemente ressignificado no cotidiano e fortalecido como espaço de escuta, diálogo e transformação da prática docente. A esse respeito, a tabela a seguir apresenta a relação entre a carga horária docente e o tempo de permanência na escola para a efetivação de ações formativas e colaborativas que impactem diretamente na qualidade do ensino.

Tabela 2 – Carga horária de atividades extraclasse de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012

Número horas/aulas na docência	Carga horária em local definido pela gestão escolar
01h	15min
02h	30min
03h	45min
04h	1h
05h	1h15min
06h	1h30min
07h	1h45min
08h	2h
09h	2h 15 min
10h	2h30min
11h	2h45min
12h	3h
13h	3h15min
14h	3h 30 min
15h	3h 45min
16h	4h

Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base na Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A Tabela 2 explicita a proporcionalidade entre a carga horária de docência e o tempo destinado às atividades extraclasse a serem cumpridas no ambiente escolar, conforme determina a Lei Estadual nº 20.592/2012. Observa-se que, à medida que a carga horária de regência aumenta, cresce também o tempo de permanência obrigatória na escola para realização de atividades coletivas ou individuais, chegando a até quatro horas semanais para docentes com 16 horas de aula. Essa organização reforça o papel estratégico dessas horas na rotina escolar, possibilitando momentos sistemáticos de planejamento, reuniões pedagógicas e ações colaborativas que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento da formação continuada no próprio espaço escolar.

Segundo a Resolução SEE nº 4.789/2022, das horas que os professores devem cumprir em local definido pela escola, até duas horas semanais devem ser destinadas a reuniões de caráter coletivo (Minas Gerais, 2022). Essas horas podem ser utilizadas semanalmente ou agrupadas ao longo do mês para a realização de encontros mais longos. Com isso, a gestão escolar tem a oportunidade de transformar essas reuniões em espaços que vão além de comunicações administrativas, priorizando o planejamento pedagógico, a elaboração de materiais e o fortalecimento de um ambiente de troca de experiências entre os docentes.

Adequando-se às exigências citadas no parágrafo anterior, então, e como já citado anteriormente, os encontros coletivos passaram a ocorrer quinzenalmente, às terças-feiras à noite, com duração de quatro horas. Essas atividades, tanto coletivas quanto individuais, as que são realizadas na escola, têm presenças registradas em livro de ponto próprio. Também nesse livro, por meio de legendas, números são registrados pelos docentes para controlar a natureza dos assuntos abordados em cada momento de cumprimento das atividades extraclasse. Já as realizadas em local de livre escolha do professor não são registradas. Enquanto as coletivas são planejadas pela equipe gestora, as individuais ficam a critério de cada docente. O não cumprimento da carga horária pode acarretar prejuízos financeiros, por se tratar de uma obrigação trabalhista.

Ao que foi observado nos registros de livro de ata, próprio para reuniões coletivas, apesar do aumento no número de encontros, observa-se que, na EEAL, esses momentos continuam majoritariamente voltados para questões administrativas. A análise das atas evidencia a pouca ênfase dada à formação continuada, apontando a ausência de uma política efetiva nesse sentido. Além disso, a escassez de registros

sistemáticos compromete a avaliação do cumprimento da carga horária prevista e da efetividade das atividades propostas.

Em 2022, por outro lado, com base nos poucos registros encontrados em atas oficiais curtas, as reuniões pedagógicas desempenharam um papel mais estratégico, com foco no alinhamento das práticas docentes, análise de dados educacionais e organização das ações escolares. Conforme previsto no Ofício Circular GS nº 2.663/2016, essas reuniões integram as atividades extraclasse obrigatórias e devem ocorrer com regularidade. Cada encontro teve duração de quatro horas, com a participação de professores e da equipe gestora, em uma proposta colaborativa e planejada. Ao todo, ao longo de 2022, foram realizadas oito reuniões extraclasse coletivas, sem uma periodicidade bem estabelecida, sendo cada encontro, marcado, apenas conforme necessidades urgentes, definidas conjuntamente com base no julgamento da gestão, supervisão e coordenação pedagógica da EEAL. No quadro a seguir, foram apresentadas as pautas discutidas, acompanhadas da análise das atas correspondentes.

Quadro 2 – Pautas e temáticas das reuniões pedagógicas no primeiro semestre de 2022

Nº	Data	Pautas	Principais temáticas	Metodologias Empregadas	Desfechos e Estratégias
1	22/02/2022	Calendário, Crivo, Combinados.	Encaminhamentos do ano letivo, Cronograma de atividades.	Discussão coletiva, Apresentação de documentos.	Construção coletiva de acordos.
2	07/03/2022	Repasse de informações do serviço de inspeção (planejamento, diário de classe e progressão parcial), Estudantes com afastamento legal.	Planejamento, repasse de orientações, avaliações.	Reunião semanal, definição de responsabilidades.	Organização e alinhamento de atividades.
3	04/05/2022	Retomada das atividades pós-greve, preenchimento e atualização do diário de classe, progressão parcial, aplicação de avaliações diagnósticas.	Desempenho dos alunos, Plano de Intervenção Pedagógica.	Discussão, Sugestão de atividades, repasses.	Atendimento diferenciado, Acompanhamento do aprendizado.
4	24/05/2022	Desempenho dos estudantes no primeiro bimestre, Plano de intervenção pedagógica.	Planejamento bimestral, entrega de documentos, BNCC.	Análise de desempenho, Intervenção pedagógica.	Fechamento de diários, Alinhamento com a BNCC.

Fonte: Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (2022).

As reuniões configuram-se como espaços de reflexão, discussão e tomada de decisão, permitindo que a equipe escolar alinhe práticas pedagógicas e administrativas com base em diretrizes institucionais e nas demandas do contexto escolar (Day; Gu, 2010). No entanto, ao verificar as pautas e metodologias empregadas nos encontros pedagógicos realizados no primeiro e segundo bimestres de 2022, percebe-se que, embora tenha havido tentativas de organização e encaminhamentos pedagógicos, elas não foram suficientes para consolidar um espaço efetivo de formação continuada. Isso é evidenciado pela percepção crítica de alguns professores: “a gente vai porque tem que ir, mas não tem formação, não tem troca, é mais para resolver coisas do dia a dia mesmo” (Entrevistado 3). Tal relato explicita que, para parte do corpo docente, os encontros têm se limitado a questões operacionais, distanciando-se de práticas que favoreçam o desenvolvimento profissional.

A primeira reunião pedagógica, em 22 de fevereiro de 2022, teve como propósito sistematizar o ano letivo, abordando aspectos organizacionais importantes para o bom funcionamento da escola. A discussão acerca do calendário escolar, do Crivo (critérios avaliativos adotados pela instituição) e dos combinados estabeleceu diretrizes essenciais para o andamento das atividades escolares ao longo do ano. Tais definições são necessárias para assegurar que docentes, equipe gestora e demais profissionais da educação atuem de forma integrada e coesa, garantindo coerência nas práticas pedagógicas e promovendo um ambiente escolar colaborativo. Esse momento inicial foi fundamental para alinhar diretrizes institucionais e garantir que docentes, equipe gestora e demais profissionais da educação atuassem de forma integrada e coesa. Ainda que não tenha se configurado como um espaço de formação continuada, essa reunião contribuiu para o planejamento educacional estruturado, que constitui um dos pilares para a eficácia das ações pedagógicas ao longo do ano letivo.

Por outro lado, a reunião do dia 07 de março de 2022 teve um enfoque mais administrativo e técnico, direcionado ao repasse de informações do serviço de inspeção escolar, com destaque para o planejamento pedagógico, o preenchimento do diário de classe e a progressão parcial. O diário de classe, enquanto documento oficial de registro das atividades e do desempenho dos estudantes, é um instrumento normativo para o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a ênfase na sua correta atualização demonstra a preocupação da instituição com a organização e a transparência dos registros acadêmicos. Além disso, foi debatida a

questão dos estudantes com afastamento legal, assegurando que o direito à educação fosse garantido a todos, independentemente de circunstâncias específicas que pudessem comprometer a frequência escolar. Esse aspecto assevera a necessidade de um planejamento pedagógico inclusivo, que contemple estratégias para minimizar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, garantindo-lhes acesso ao conteúdo curricular de maneira equitativa.

A reunião realizada em 04 de maio de 2022 foi pautada pela retomada das atividades após um período de greve, evidenciando desafios característicos de interrupções no calendário escolar. A necessidade de preenchimento e atualização do diário de classe tornou-se ainda mais necessária nesse contexto, pois a descontinuidade das atividades letivas pode comprometer a regularidade dos registros e dificultar o acompanhamento do progresso dos alunos. Outro aspecto relevante dessa reunião foi a ênfase na progressão parcial, mecanismo que permite a continuidade dos estudos para alunos que não atingiram o desempenho esperado em determinados componentes curriculares. Nesse sentido, a escola seguiu as recomendações da Secretaria de Estado de Educação (SEE), adotando estratégias orientadas externamente para a regularização dessas pendências, sem que tenha havido uma discussão pedagógica estruturada em torno dessas ações.

Ainda que alguns momentos tenham permitido a circulação de informações com potencial formativo, não se trata de uma intencionalidade formativa sistematizada. Como relatou um dos docentes, ao comentarem sobre uma resolução durante um encontro, muitos professores se deram conta de aspectos que não conheciam sobre a conduta docente: “tinha umas coisas escritas lá, como lidar com aluno, a gente não sabia, então a partir de agora eu vou observar isso” (Entrevistado 02). A fala evidencia que, mesmo diante da ausência de planejamento voltado à formação, os professores acabam por extrair aprendizados pontuais — o que reforça a necessidade de que tais momentos sejam planejados com foco no desenvolvimento profissional docente, e não apenas como cumprimento de determinações administrativas.

No encontro realizado em 24 de maio de 2022, o foco principal foi a análise do desempenho dos estudantes no primeiro bimestre e a formulação de um plano de intervenção pedagógica. Essa abordagem reflete uma perspectiva de ensino pautada na utilização de dados educacionais como subsídio para a tomada de decisões pedagógicas. A avaliação do rendimento acadêmico dos educandos permitiu

identificar padrões de aprendizagem e eventuais dificuldades, possibilitando a elaboração de estratégias direcionadas à superação dos desafios encontrados. A construção de um plano de intervenção pedagógica demonstra o compromisso da instituição com a melhoria contínua do ensino, promovendo um acompanhamento mais individualizado e efetivo do desenvolvimento dos estudantes. Tais práticas corroboram com princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a necessidade de uma educação equitativa e de qualidade, na qual todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem.

Ao analisar as reuniões pedagógicas realizadas nos dois primeiros bimestres de 2022, verifica-se um processo contínuo e estruturado de planejamento, monitoramento e intervenção pedagógica. A organização das pautas e a condução dos encontros revelam um esforço institucional para alinhar as práticas pedagógicas aos princípios da gestão educacional eficiente, priorizando tanto a organização administrativa quanto a qualificação do ensino. Na sequência, descreve-se as pautas do segundo semestre de dois mil e vinte e dois (Quadro 3).

Quadro 3 – Pautas e temáticas das reuniões pedagógicas no segundo semestre de 2022

N°	Data	Pautas	Principais temáticas	Metodologias Empregadas	Desfechos e Estratégias
5	14/06/2022	Programa Jovem de Futuro, Plano de ação do Programa Jovem de Futuro.	Plano de Ação e especificidades de plataforma.	Reunião via hiperímia – Google Meet.	Interação nas discussões, aprendizado colaborativo da equipe pedagógica.
6	08/07/2022	Desempenho dos estudantes no segundo bimestre, Plano de intervenção pedagógica.	Evolução dos educandos, diários escolares e planejamentos.	Discussões sobre acordos e particularidades dos alunos.	Encerramento dos diários nos dias pré-estabelecidos e atendimento personalizado aos alunos.
7	27/09/2022	Desempenho dos estudantes no terceiro bimestre, Plano de intervenção pedagógica.	Acompanhamento personalizado dos alunos.	Ações de intervenção pedagógica.	Compreensão dos planos de ação e atitude personalizada.
8	25/10/2022	Repasse do serviço de inspeção (planejamento), Busca ativa, Preenchimento do diário de classe, Intervenção pedagógica, Avaliações externas (Proeb e Proalfa).	Responsabilidade e eficiência nos planejamentos.	Discussões sobre os planos e ausência de alunos.	Procedimentos metodológicos para alunos ausentes.

Fonte: Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (2022).

Conforme descrito no Quadro 3, detalha-se cada encontro, exibindo as práticas fundamentais no desenvolvimento da formação continuada dos professores, além de fornecer uma visão abrangente sobre o processo de acompanhamento e intervenção pedagógica. No primeiro encontro do segundo semestre, datado em 14 de junho de 2022, a pauta estava centrada no Programa Jovem de Futuro, com ênfase no planejamento de ações específicas relacionadas ao programa e na utilização de uma plataforma de monitoramento. A temática principal discutida foi a adequação do plano de ação às especificidades da plataforma, o que sugere um esforço da escola em garantir que os recursos tecnológicos sejam aplicados de maneira eficaz no acompanhamento do desempenho dos alunos. A plataforma referida provavelmente tem como objetivo facilitar a coleta de dados e o monitoramento contínuo do desenvolvimento acadêmico, o que, em um cenário educacional contemporâneo, pode ser considerado uma estratégia importante para personalizar o ensino e fornecer *feedbacks* rápidos.

Vale mencionar que a metodologia utilizada foi a reunião via hiperfídia, realizada por meio da ferramenta *Google Meet*. Este formato de reunião, com o uso de tecnologias digitais, é cada vez mais comum, principalmente em contextos que exigem flexibilidade e adaptação às circunstâncias, como a pandemia de covid-19. A utilização de plataformas de videoconferência, nesse contexto, viabiliza a interação entre os docentes, proporcionando um ambiente de aprendizado colaborativo. A interação nas discussões, promovida por essa metodologia, favoreceu o engajamento dos professores e o compartilhamento de experiências, elementos essenciais para a formação continuada.

Por conseguinte, em 08 de julho de 2022 elaborou-se uma análise do desempenho dos alunos no segundo bimestre, produzindo-se a estrutura de um plano de intervenção pedagógica. A temática discutida focou na evolução dos estudantes, nos diários escolares e nos planejamentos pedagógicos. O acompanhamento contínuo dos alunos, realizado por meio de registros sistemáticos, é um ponto de destaque dessa reunião. A prática do preenchimento dos diários escolares e o acompanhamento detalhado dos alunos indicam um esforço em personalizar o ensino, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Esse tipo de prática é fundamental no contexto atual, no qual a aprendizagem personalizada ganha cada vez mais relevância, propondo a ideia de múltiplas inteligências, defendendo que os

alunos têm formas diferentes de aprender e que o ensino deve ser ajustado a essas diferenças.

A reunião concentrou-se na análise dos dados de desempenho dos estudantes, com base nos registros lançados nos diários escolares. Houve discussão sobre as dificuldades de aprendizagem identificadas e os encaminhamentos pedagógicos necessários, incluindo a definição de prazos para fechamento dos diários e a realização de atendimentos individualizados. Esses momentos possibilitaram trocas entre os docentes a respeito das estratégias utilizadas, o que contribuiu para o alinhamento de práticas e para a organização do trabalho pedagógico.

Executada em 27 de setembro de 2022, a terceira reunião pedagógica, teve como foco o desempenho dos alunos no terceiro bimestre, com um olhar detalhado para as estratégias de intervenção pedagógica. Neste encontro, foi discutido o acompanhamento personalizado dos alunos, buscando uma compreensão mais profunda das dificuldades individuais de cada estudante. A intervenção pedagógica personalizada, com base no acompanhamento contínuo, reflete a ideia de que a aprendizagem é um processo mediado, como sugerido por Vygotsky (2007), que enfatiza a importância do contexto social e das interações para o desenvolvimento cognitivo. Ao adotar esse tipo de intervenção, a EEAL demonstra uma preocupação em proporcionar um ensino mais atento às necessidades individuais, o que é um reflexo das práticas de ensino contemporâneas, que valorizam a personalização do aprendizado.

Os métodos aplicados nesse encontro englobam uma análise mais crítica dos planos de ação e uma reflexão sobre a necessidade de atitudes personalizadas para cada estudante. A prática de personalizar o ensino e adaptar as intervenções pedagógicas aos alunos com dificuldades é uma estratégia importante, pois garante que cada estudante receba o apoio necessário para superar suas barreiras no processo de aprendizagem.

A reunião de 25 de outubro de 2022 apresentou alguns temas correlacionados ao processo de acompanhamento e avaliação dos estudantes. A pauta incluiu a responsabilidade e eficiência nos planejamentos pedagógicos, a busca ativa dos alunos, o preenchimento do diário de classe e as intervenções pedagógicas. Esse encontro revela uma preocupação da escola em garantir que todos os estudantes sejam monitorados de forma contínua, com ações direcionadas para aqueles que apresentam maiores dificuldades. A utilização de estratégias como a busca ativa e a

intervenção pedagógica visa garantir que nenhum aluno seja abandonado, abordando diretamente a questão da evasão escolar e do baixo desempenho, temas recorrentes nas políticas educacionais contemporâneas.

A metodologia de discussão sobre os planos e a ausência dos alunos, atrelada ao desenvolvimento de procedimentos metodológicos para lidar com a falta de frequência, demonstra um esforço coletivo dos docentes para superar as dificuldades relacionadas à ausência escolar. A aplicabilidade de estratégias pedagógicas para lidar com alunos ausentes é importante, pois a presença e a participação regular são fatores determinantes para o sucesso escolar. O desfecho dessa reunião, com o estabelecimento de procedimentos específicos para os alunos ausentes, reflete uma abordagem pragmática e orientada para resultados, fundamental em contextos de vulnerabilidade escolar.

As estratégias adotadas nas reuniões, como o planejamento pedagógico e as intervenções personalizadas, são práticas fundamentais para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. As reuniões, portanto, não apenas servem como espaços de formação continuada, mas também como locais de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo significativamente para a evolução das práticas de ensino na escola. O quadro das reuniões revela, assim, o compromisso da EEAL com a melhoria do desempenho acadêmico de seus educandos e o desenvolvimento profissional de seus docentes.

Apesar da relevância das reuniões pedagógicas como espaços potenciais de formação, a análise dos registros institucionais revela que esse objetivo ainda é pouco explorado de forma sistemática. Das 27 reuniões realizadas entre os anos de 2022 e 2025, apenas quatro apresentaram pautas com foco diretamente voltado à formação continuada dos professores – números 5 (2022), 1 (2023), 1 (2024) e 3 (2025), conforme apresentado nos Quadros 2 e 3 e nos Quadros 4 a 7, que serão apresentados a seguir. Ainda que algumas reuniões mencionem práticas pedagógicas, avaliações ou intervenções junto aos estudantes, tais registros não trazem detalhamento de estratégias formativas voltadas ao aprimoramento docente, o que compromete a caracterização dessas ações como momentos efetivos de formação continuada.

Tal constatação também é encontrada nas entrevistas realizadas com os docentes, que indicam a predominância de repasses e encaminhamentos

administrativos nas reuniões, com poucas oportunidades de aprofundamento pedagógico. Um dos professores, por exemplo, afirmou que “as reuniões são mais informativas do que formativas, com pouca oportunidade de aprofundar questões pedagógicas” (Entrevistado 03). Esses dados reforçam a necessidade de qualificar esses espaços como instâncias formativas intencionais, sustentadas por metodologias que promovam a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos educadores.

A ausência de registros mais substanciais das reuniões e de uma abordagem consistente sobre formação continuada é preocupante, dado o impacto nas práticas pedagógicas. As atas mencionam intervenções pedagógicas e recuperação de aprendizagens, mas carecem de informações sobre o suporte técnico e formativo fornecido aos professores para implementar essas estratégias. Essa lacuna pode indicar um descompasso entre a prática docente e as metas institucionais, conforme alertado por Tardif (2012), que reforça a importância de práticas reflexivas na formação docente. O Quadro 4 apresenta uma síntese das reuniões pedagógicas realizadas no primeiro semestre de 2023, com foco nas ações de planejamento e gestão escolar desenvolvidas pela EEAL.

Quadro 4 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Planejamento e Gestão Escolar no Primeiro Semestre de 2023

Nº	Data	Pautas	Principais temáticas	Metodologias Empregadas	Desfechos e Estratégias
1	15/02/2023	Encaminhamentos do novo ano letivo, calendário do primeiro bimestre, acordos e combinados, planejamento anual.	Organização do início do ano letivo e alinhamento pedagógico.	Discussão coletiva e planejamento conjunto.	Definição do calendário escolar e diretrizes iniciais.
2	01/03/2023	Dinâmica da escola, aplicação da avaliação diagnóstica, distribuição de pontos do bimestre.	Avaliação diagnóstica e critérios de avaliação escolar.	Mapeamento das dificuldades dos alunos e análise dos critérios avaliativos.	Transparência na avaliação e alinhamento das práticas pedagógicas.
3	29/03/2023	Semana de avaliação, direitos dos estudantes, recuperação e intervenção pedagógica.	Inclusão e equidade no processo avaliativo.	Planejamento das provas e estratégias de recuperação.	Fortalecimento do ensino inclusivo e intervenção direcionada.
4	12/04/2023	Evolução na carreira do servidor, prestação de contas, funcionalidades do SIGAE.	Desenvolvimento profissional e transparência administrativa.	Uso do SIGAE para gestão escolar e análise financeira.	Melhor organização e controle administrativo.
5	18/04/2023	Análise das planilhas, desinteresse dos estudantes, sugestões de intervenções pedagógicas.	Engajamento estudantil e desempenho acadêmico.	Discussão de dados e propostas pedagógicas.	Propostas de estratégias para aumentar o interesse dos alunos.

Fonte: Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (2023).

A primeira reunião de 2023 ocorreu no dia 15 de fevereiro de 2023, as pautas ressaltaram os encaminhamentos do novo ano letivo, com foco no calendário do primeiro bimestre, acordos e combinados entre os docentes, além do planejamento anual. Este encontro representou um momento fundamental para o alinhamento pedagógico, sendo essencial para garantir que todos os professores estivessem cientes das diretrizes iniciais para o ano letivo e para o funcionamento da escola. A definição de acordos e combinados entre os docentes também foi um ponto importante, pois assegura uma atuação coesa e integrada da equipe pedagógica, fundamental para o sucesso do planejamento e da execução das atividades escolares.

A metodologia adotada foi a discussão coletiva e o planejamento conjunto. Esse tipo de abordagem promove a construção coletiva do conhecimento e a elaboração de soluções em conjunto, o que é uma prática essencial para fortalecer a

colaboração entre os professores e otimizar o planejamento pedagógico. O desfecho dessa reunião foi a definição do calendário escolar e das diretrizes iniciais para o ano letivo. Ao estabelecer essas bases logo no início do ano, a escola proporciona uma estrutura clara para os docentes e para os alunos, o que é essencial para a organização do trabalho pedagógico e para a maximização dos resultados educacionais.

Subsequentemente, em 01 de março de 2023, a reunião descreveu a dinâmica da escola, com ênfase na aplicação da avaliação diagnóstica e na distribuição dos pontos do bimestre. A avaliação diagnóstica é uma ferramenta fundamental para mapear as dificuldades dos alunos no início do processo letivo, permitindo aos professores identificarem as áreas que necessitam de maior atenção e, assim, planejar intervenções mais eficazes.

A metodologia empregada agregou o mapeamento das dificuldades dos alunos e a análise dos critérios avaliativos. Esse processo de diagnóstico não oferta o planejamento de intervenções pedagógicas, mas também garante maior transparência no processo avaliativo. A análise criteriosa dos dados de desempenho inicial dos alunos também permite que os professores alinhem suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes, melhorando a eficácia do ensino. O desfecho dessa reunião foi a definição de uma avaliação mais transparente e alinhada às práticas pedagógicas. Com isso, a escola buscou garantir que todos os alunos fossem avaliados de forma justa e adequada às suas realidades de aprendizagem, um ponto importante para a promoção da equidade educacional.

A reunião de 29 de março de 2023 abordou temas centrais como a semana de avaliação, os direitos dos estudantes e as estratégias de recuperação e intervenção pedagógica. Nesse encontro, foi argumentada a inclusão e a equidade no processo avaliativo, destacando-se a importância de garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico.

A metodologia adotada incluiu o planejamento das provas e as estratégias de recuperação, o que sugere uma abordagem proativa para garantir que os alunos em risco de não alcançar os objetivos de aprendizagem fossem atendidos de maneira diferenciada. A intervenção pedagógica designada à recuperação do conteúdo, reflete uma postura inclusiva e equitativa por parte da escola, alinhada às melhores práticas pedagógicas recomendadas pela literatura. O desfecho dessa reunião foi o

fortalecimento do ensino inclusivo e a definição de estratégias direcionadas para a intervenção pedagógica. A escola, ao priorizar a recuperação e a adaptação das estratégias de ensino, demonstra uma preocupação com a equidade educacional, o que garante que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico.

Na reunião de 12 de abril de 2023, foram apreciados temas relacionados ao desenvolvimento profissional dos servidores, incluindo a evolução na carreira do professor, a prestação de contas e as funcionalidades do SIGAE (Sistema de Gestão de Atividades Escolares). O desenvolvimento profissional contínuo dos docentes é um fator-chave para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que permite aos educadores aprimorarem suas competências pedagógicas e administrativas.

A metodologia empregada foi o uso do SIGAE para gestão escolar e análise financeira, o que proporcionou uma discussão detalhada sobre a organização administrativa da escola e o controle financeiro. A transparência administrativa, associada ao uso de ferramentas de gestão eficientes, contribui para uma maior organização e um planejamento mais eficaz das atividades escolares. A gestão eficiente também permite otimizar os recursos disponíveis, o que é relevante para o bom funcionamento da escola.

Encerrou-se essa reunião, enfatizando uma melhor organização e controle administrativo, assegurando que os docentes tivessem acesso às informações necessárias para a execução de suas atividades pedagógicas de maneira mais eficiente. Isso também reflete a importância da gestão educacional como uma base sólida para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas.

Ainda no mês aludido, no dia 18 de abril de 2023 obteve-se como pauta a análise das planilhas de desempenho, o desinteresse dos estudantes e a proposição de intervenções pedagógicas. O desinteresse dos estudantes é uma questão central que impacta diretamente no sucesso acadêmico, e a reunião abordou como superar esse desafio, propondo estratégias para aumentar o engajamento dos alunos.

A metodologia assumida foi a discussão de dados e propostas pedagógicas. A análise das planilhas de desempenho facilitou que os docentes identificassem as áreas críticas de desinteresse e fizessem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que poderiam ser ajustadas para aumentar o engajamento dos estudantes. O desfecho dessa reunião foi a definição de propostas estratégicas para aumentar o interesse dos alunos, demonstrando que a escola está atenta às necessidades de

seus estudantes e busca constantemente melhorar as práticas pedagógicas para garantir uma aprendizagem significativa.

A análise das reuniões pedagógicas de 2023, conforme a organização das pautas no quadro fornecido (Quadro 5), oferece uma visão abrangente das estratégias de organização acadêmica e gestão pedagógica adotadas pela EEAL. Essas reuniões refletem o esforço contínuo da instituição para promover um ensino de qualidade, adaptando-se às necessidades dos alunos e às demandas administrativas. A seguir, no Quadro 5, faz-se uma análise aprofundada dos pontos discutidos, das metodologias empregadas e dos desfechos e estratégias formuladas durante os encontros.

Quadro 5 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Planejamento e Gestão Escolar no Segundo Semestre de 2023

Nº	Data	Pautas	Principais temáticas	Metodologias Empregadas	Desfechos e Estratégias
6	25/04/2023	Encaminhamentos em cada turma, calendário de avaliações, mapa de sala.	Organização acadêmica e gestão escolar.	Planejamento bimestral e estruturação de turmas.	Melhor distribuição dos alunos e organização das avaliações.
7	22/08/2023	Reposição de calendário, escolha de livro didático, Projeto "Além dos Muros".	Materiais didáticos e atividades complementares.	Discussão coletiva sobre o impacto do material didático e projetos extracurriculares.	Definição do material didático e ampliação das atividades pedagógicas.
8	18/09/2023	Reposição de calendário, palestra sobre direitos humanos e violência na escola.	Direitos humanos e ambiente escolar seguro.	Palestra e debate entre docentes e alunos.	Reflexão sobre violência na escola e fortalecimento da cultura de respeito.
9	16/11/2023	Aplicação do SAEB, intervenções pedagógicas, calendário de avaliações e reposição.	Avaliação da aprendizagem e planejamento pedagógico.	Análise dos indicadores de desempenho e planejamento de intervenções.	Melhor preparo para a avaliação e aprimoramento do ensino.

Fonte: Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (2023).

Na sexta reunião pedagógica, no quadro mencionado, observou-se a organização acadêmica das turmas, o calendário de avaliações e a estruturação do planejamento bimestral. O foco principal foi na organização do ensino, visando otimizar o processo de aprendizagem e garantir uma gestão eficaz dos recursos pedagógicos disponíveis. A estruturação das turmas, conforme a análise de dados acadêmicos e comportamentais dos alunos, reflete uma prática pedagógica

personalizada, com o objetivo de atender às especificidades de cada grupo de estudantes, permitindo um ensino mais eficiente e centrado nas necessidades de aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos adotaram um planejamento conjunto, em que os docentes colaboram para estabelecer um cronograma comum de atividades e avaliações. A colaboração entre educandos e o planejamento compartilhado são oportunidades para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e coesa, o que contribui para o alinhamento das estratégias de ensino e para a melhoria do desempenho dos alunos. Assim, finalizou-se a reunião defendendo uma melhor distribuição dos alunos nas turmas e a reorganização do calendário de avaliações. Tais ações visam à redução da sobrecarga cognitiva dos estudantes e ao aprimoramento da avaliação formativa, permitindo um acompanhamento contínuo e ajustado das necessidades dos alunos.

Sucessivamente, na sétima reunião em 22 de agosto de 2023, as pautas foram a reposição do calendário escolar, a escolha do material didático e o projeto "Além dos Muros". A seleção do material didático, que desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem, foi abordado com o objetivo de alinhar os recursos pedagógicos às necessidades da turma e aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. A escolha dos livros didáticos e dos materiais complementares, além de promover uma prática pedagógica mais consistente, também visa à ampliação das possibilidades de ensino, proporcionando aos docentes e aos alunos diversas fontes de conhecimento.

A metodologia empregada foi a discussão coletiva entre os docentes, que analisaram o impacto dos materiais didáticos e as possíveis alternativas para enriquecer o processo de ensino. O desfecho dessa reunião envolveu a definição do material didático a ser utilizado no restante do ano letivo e a ampliação das atividades pedagógicas com a implementação do projeto "Além dos Muros". Tais ações buscam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar aos estudantes oportunidades de vivências que extrapolam os limites da sala de aula tradicional, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

A reunião de 18 de setembro de 2023 discutiu a questão dos direitos humanos e da violência na escola, com o objetivo de refletir sobre o impacto desses fatores no ambiente escolar e na aprendizagem dos alunos. A palestra sobre direitos humanos e violência escolar, seguida de um debate entre docentes e alunos, proporcionou uma

oportunidade para que a comunidade escolar discutisse as questões de respeito, segurança e equidade dentro da escola.

A metodologia utilizada foi a promoção de um espaço de reflexão crítica por meio de uma palestra, seguida de um debate que envolveu todos os participantes, permitindo a troca de experiências e a formulação coletiva de soluções para os problemas discutidos. A educação deve estar voltada não apenas para a transmissão de conhecimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos éticos e respeitosos. Nessa visão, a promoção dos direitos humanos no ambiente escolar é fundamental para a construção de uma cultura de respeito e para a formação de indivíduos comprometidos com a justiça social e com a equidade.

O desfecho dessa reunião foi a reflexão aprofundada sobre a violência na escola e o fortalecimento da cultura de respeito. A implementação de ações para promover um ambiente escolar seguro, sem discriminação ou violência, é crucial para garantir que todos os alunos possam aprender de forma plena, sem as barreiras impostas pela violência ou pela intolerância. A construção de um ambiente seguro e inclusivo favorece o desenvolvimento de um clima escolar positivo, essencial para o sucesso acadêmico dos estudantes

Consecutivamente, na reunião de 16 de novembro de 2023, as pautas envolveram a análise dos resultados da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o planejamento de intervenções pedagógicas e o calendário de avaliações. A aplicação do SAEB, como avaliação externa, fornece dados relevantes sobre o desempenho dos alunos em áreas-chave do conhecimento, permitindo que a escola identifique pontos fortes e áreas de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia adotada foi a análise dos indicadores de desempenho do SAEB, seguida de um planejamento de intervenções pedagógicas com base nos resultados obtidos. A utilização de dados quantitativos para planejar ações pedagógicas, conduz uma abordagem mais objetiva e direcionada, garantindo que as intervenções sejam mais eficazes e focadas nas necessidades reais dos alunos. Essa abordagem também contribui para o desenvolvimento de um ensino mais personalizado, capaz de atender às diferenças individuais de aprendizagem.

Ademais, o desfecho dessa reunião foi a elaboração de um planejamento mais refinado para as intervenções pedagógicas, visando um melhor preparo para as avaliações subsequentes e um aprimoramento contínuo do ensino. A utilização dos

dados do SAEB para ajustar a prática pedagógica reflete uma gestão educacional que valoriza a evidência empírica e a análise crítica como ferramentas essenciais para a melhoria do ensino.

As pautas discutidas ao longo do ano, que englobam desde a organização acadêmica e o planejamento pedagógico até a análise dos resultados de avaliações externas e a promoção dos direitos humanos, demonstram o compromisso da escola com a formação integral dos alunos. As metodologias empregadas, como o planejamento conjunto, as discussões coletivas e a análise de dados educacionais, são práticas baseadas em evidências científicas que contribuem para a melhoria contínua do processo educativo. Além disso, os desfechos e as estratégias delineadas ao longo das reuniões refletem uma abordagem pedagógica orientada por princípios de equidade, respeito e excelência no ensino, fatores essenciais para a construção de um ambiente escolar de qualidade.

As reuniões pedagógicas realizadas no primeiro trimestre de 2024 na EEAL evidenciam uma inclinação das reuniões pedagógicas para temas voltados à prática docente e às exigências educacionais vigentes. Para que reuniões pedagógicas tornem-se momentos de formação continuada docente, devem-se tratar temas relevantes como diversidade, uso de tecnologias, avaliação formativa e gestão da sala de aula, utilizando metodologias participativas como estudos de caso, oficinas e trabalho colaborativo. Assim, esses encontros se tornam espaços de reflexão e aprimoramento docente, fortalecendo a prática pedagógica e melhorando a aprendizagem dos alunos (Darling-Hammond, 2021).

A seguir, são apresentadas as pautas, metodologias e estratégias para o ano letivo de 2024 no Quadro 6.

Quadro 6 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Pautas, Metodologias e Estratégias para o Ano Letivo de 2024

Nº	Data	Pautas	Principais temáticas	Metodologias Empregadas	Desfechos e Estratégias ¹
1	27/02/2024	Gestão da sala de aula, Relação professor/aluno, Psicologia do sucesso.	Estratégias de liderança pedagógica, mentalidade do crescimento (<i>Mindset</i>), organização do trabalho docente.	Exibição de vídeos, apresentação de slides, discussão coletiva.	Implementação de práticas para engajamento estudantil e gestão eficaz da sala de aula.
2	15/03/2024	Ilícitos administrativos, regras de conduta, ética profissional.	Normas institucionais, comportamento ético, responsabilidades administrativas.	Exibição de vídeos, leitura e análise de documentos, debate com os servidores.	Alinhamento dos servidores às normas e condutas institucionais.
3	26/03/2024	Programa Pé-de-Meia, livro de ponto de atividades extraclasse, planejamento anual, agendamento de horários via drive.	Crítérios de participação, registros administrativos, organização do tempo pedagógico.	Explicação teórica, análise de documentos, alinhamento de diretrizes.	Alinhamento dos docentes às novas diretrizes e planejamento para implementação.
4	09/04/2024	Regulamentações educacionais, preenchimento do diário de classe, orientações sobre itinerários formativos.	Normas da educação, documentação pedagógica, ensino técnico e inovador.	Estudo de resoluções, esclarecimento de dúvidas, construção coletiva.	Padronização no preenchimento de diários e fortalecimento dos itinerários formativos.

Fonte: Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (2022).

A primeira reunião de 2024 abordou temas relevantes para a dinâmica escolar, como a gestão da sala de aula e a relação professor/aluno, elementos essenciais para o desenvolvimento de um ambiente educacional positivo. A utilização de estratégias de liderança pedagógica e de mentalidade de crescimento (*Mindset*) é uma abordagem interessante, pois pode incentivar tanto os docentes quanto os alunos a adotarem atitudes mais colaborativas e resilientes diante dos desafios acadêmicos. Todavia, a escolha de metodologias como exibição de vídeos e apresentação de slides, embora eficazes em termos de transmissão de informações, carecem de maior interatividade e aplicação prática. Para um real engajamento estudantil, seria interessante que as metodologias fizessem uso de abordagens mais dinâmicas e que incentivassem a participação ativa dos docentes, como discussões em grupo ou atividades práticas de gestão da sala de aula.

A segunda reunião abordou temas relevantes para a organização interna da escola, como normas institucionais, comportamento ético e responsabilidades administrativas. A utilização de vídeos, leitura de documentos e debates pode ser uma metodologia eficaz para promover o alinhamento de todos os servidores às regras de conduta. No entanto, é preciso questionar se essas abordagens são suficientes para garantir a verdadeira internalização das normas e a mudança de comportamentos. A ética profissional e os ilícitos administrativos são assuntos que exigem não apenas conscientização, mas também uma cultura organizacional voltada para a transparência e a valorização dos princípios éticos. Apenas alinhar os servidores às normas, sem criar um espaço contínuo de reflexão e acompanhamento sobre a aplicação desses princípios no cotidiano escolar, pode resultar em uma adesão superficial às diretrizes estabelecidas.

Na reunião de 26 de março, as pautas giraram em torno do Programa Pé-de-Meia, das atividades extracurriculares e da organização do tempo pedagógico. A explicação teórica e a análise de documentos são fundamentais para o entendimento das novas diretrizes, mas a crítica aqui recai sobre a falta de uma discussão mais aprofundada sobre os impactos reais dessas diretrizes no cotidiano escolar. O planejamento para a implementação das novas práticas precisa ser mais detalhado e alinhado às necessidades de cada docente, visto que a padronização e o alinhamento das diretrizes podem, por vezes, criar barreiras para a adaptação a realidades distintas dentro da sala de aula. As metodologias usadas, como a análise de documentos, podem ser valiosas, mas devem ser complementadas com atividades práticas que permitam que os docentes se apropriem dos novos processos e os implementem de maneira mais eficiente e personalizada.

A reunião de 09 de abril destacou questões importantes sobre regulamentações educacionais e itinerários formativos. O esclarecimento de dúvidas e a construção coletiva são metodologias positivas, pois favorecem a participação ativa dos docentes e promovem a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Todavia, a padronização no preenchimento de diários de classe, embora necessária para a organização administrativa, pode ser vista como uma abordagem burocrática que limita a criatividade dos docentes no acompanhamento individualizado dos alunos. A padronização dos processos, se não for bem implementada, pode resultar em um enfoque excessivamente mecanicista, em que a flexibilidade necessária para atender às especificidades de cada turma se perde. A reflexão crítica sobre a verdadeira

eficácia dos itinerários formativos e como esses podem ser adaptados à realidade dos alunos precisa ser aprofundada nas futuras reuniões.

Outrossim, embora as reuniões pedagógicas representem uma tentativa de alinhar a gestão pedagógica às necessidades administrativas e educacionais da escola, a metodologia empregada e os desfechos alcançados deixam margem para reflexão crítica. A ênfase em vídeos e apresentações de slides, embora práticas comuns, pode não ser suficiente para engajar efetivamente os docentes, que muitas vezes necessitam de experiências mais interativas e contextualizadas.

Cabe acrescentar, que a implementação de novas diretrizes precisa ser mais observada em termos de sua aplicabilidade no contexto cotidiano da sala de aula, e não apenas como uma imposição normativa. É vital que o planejamento estratégico seja mais dinâmico e voltado para a realidade prática dos professores, de modo que a escola se torne não apenas um espaço de aprendizagem, mas também um ambiente de reflexão contínua e adaptação às mudanças que se apresentam no campo educacional.

A análise das diretrizes das reuniões do ano de 2025 demonstra uma abordagem estratégica e estruturada para a gestão escolar, relatando um planejamento cuidadoso e a busca por melhorias contínuas na educação. Contudo, apesar da organização e da adoção de metodologias ativas, persistem alguns impasses, em especial no que tange à efetividade das estratégias contratuais e à real participação da comunidade escolar na construção das diretrizes institucionais. O Quadro 7 sintetiza as pautas, metodologias e estratégias abordadas nas reuniões pedagógicas da EEAL ao longo do ano letivo de 2025, evidenciando os esforços da instituição em alinhar a prática docente às exigências educacionais e à constante busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 7 - Reuniões Pedagógicas da EEAL – Pautas, Metodologias e Estratégias para o Ano Letivo de 2025

Nº	Data	Pautas	Principais temáticas	Metodologias Empregadas	Desfechos e Estratégias
1	03/02/2025	Planejamento Anual e Gestão Administrativa.	Organização do calendário escolar, definição de metas institucionais e estruturação do trabalho pedagógico ao longo do ano letivo.	Discussão coletiva, análise de documentos institucionais, levantamento de desafios e	Alinhamento das diretrizes pedagógicas, definição de prioridades educacionais e estabelecimento das

				planejamento estratégico.	principais ações do ano.
2	04/02/2025	Normas Educacionais, Ética Profissional e Programa PREMEP.	Regras de conduta, ilícitos administrativos e responsabilidades dos servidores, com foco no Programa de Melhoria da Educação Pública (PREMEP).	Exibição de vídeos, leitura e interpretação de documentos normativos, debates e dinâmicas em grupo.	Fortalecimento da conduta ética e profissional dos servidores, alinhamento às normas institucionais e planejamento de ações para garantir transparência na gestão educacional.
3	05/02/2025	Educação Inclusiva, Estratégias Pedagógicas e Projetos Educacionais.	Implementação de estratégias de equidade e educação antirracista, promovendo o Programa Convivência Democrática. Apresentação do Projeto Elefante Letrado e às plataformas Britânica e Google Workspace for Education Plus.	Exibição de vídeos e interpretação dos programas.	Implementação de metodologias ativas voltadas para a inclusão e equidade, fortalecimento do vínculo entre professores e alunos, ampliação do uso de tecnologia no ensino e planejamento da adoção das novas ferramentas educacionais.
4	06/02/2025	Organização do acolhimento e plano inicial do ano letivo.	Definição das diretrizes para a recepção dos alunos, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), inclusão e suporte a estudantes com deficiência, altas habilidades e TEA.	Discussão de orientações sobre acolhimento, estudo do PDI, leitura e reflexão sobre o e-book "Barreiras Atitudinais".	Planejamento de acompanhamento da progressão parcial dos estudantes, reforço ao suporte educacional e definição de estratégias de ensino inclusivo.
3	07/02/2025	Análise do Boletim de Dados Educacionais.	Desempenho dos alunos no SAEB e SIMAVE, fluxo escolar, identificação de áreas de melhoria.	Análise de dados educacionais, identificação de pontos fortes e fracos, elaboração de planos de ação específicos.	Monitoramento contínuo dos índices de aprendizagem, estratégias para reduzir reprovação e abandono, uso de painéis de dados para decisões pedagógicas.
4	25/02/2025	Reunião com famílias sobre normas e responsabilidades escolares.	Papel das famílias no sucesso escolar, regulamentação do uso de celular (Lei 15.100/2025), uso de uniforme.	Discussões em grupo, análise da legislação, consulta à comunidade escolar, redes sociais.	Maior adesão ao uniforme. Controle aprimorado de frequência. Engajamento dos responsáveis na comunicação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O planejamento anual, realizado na primeira reunião do ano recorrente, em 02 de março de 2025, garante um ano letivo bem estruturado, promovendo o alinhamento entre professores e gestores em torno de metas educacionais comuns. A metodologia empregada, baseada na análise documental e na discussão coletiva, define uma tentativa de participação ativa dos envolvidos. Contudo, a efetividade desse planejamento depende da sua implementação prática e do acompanhamento contínuo dos objetivos traçados, aspectos que nem sempre recebem a devida atenção ao longo do ano letivo. Com regularidade, o planejamento estratégico fica restrito ao papel, sem mecanismos recomendados para avaliação e ajustes ao longo do tempo.

Subsequentemente, a reunião de 04 de fevereiro de 2025 sobre normas educacionais e ética profissional, com foco no Programa PREMIEP, reforça a importância da transparência na gestão educacional. O uso de vídeos, leitura de documentos normativos e dinâmicas interativas são estratégias relevantes para engajar os servidores e consolidar o entendimento sobre responsabilidades institucionais. O hiato na aplicação dessas normas ocorre de maneira equitativa e se os docentes e demais funcionários possuem o suporte necessário para lidar com os desafios éticos do ambiente escolar, que muitas vezes extrapolam as diretrizes formais.

O encontro de 05 de fevereiro de 2025, voltado à educação inclusiva, representa uma visão progressista, ao abordar a equidade no ensino e a implementação do Programa Convivência Democrática. A introdução de plataformas tecnológicas, como o Elefante Letrado e o *Google Workspace for Education Plus*, demonstra um esforço para modernizar o ensino e ampliar o acesso ao conhecimento. Todavia, a eficácia real dessas ferramentas depende da capacitação dos docentes e da disponibilidade de infraestrutura adequada. O discurso da tecnologia na educação nem sempre é acompanhado de suporte técnico e pedagógico, o que pode gerar dificuldades na aplicação dessas soluções no cotidiano escolar.

A reunião de 06 de fevereiro de 2025, focada no acolhimento dos estudantes e na inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades e TEA, é uma pauta fundamental para a construção de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor. O estudo do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o *e-book* “Barreiras Atitudinais” demonstram uma preocupação com a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos estudantes. No entanto, para que essa inclusão seja eficaz, é necessário que haja um acompanhamento contínuo, formação docente especializada

e suporte multidisciplinar. Caso contrário, o acolhimento inicial pode se tornar uma ação simbólica, sem impacto real na aprendizagem dos alunos.

A análise do boletim de dados educacionais em 07 de fevereiro de 2025 descreve a preocupação com a gestão baseada em evidências. A utilização de dados do SAEB e SIMAVE viabiliza a identificação de pontos fortes e fracos no desempenho dos estudantes, possibilitando a formulação de planos de ação específicos. No entanto, a dependência excessiva dessas análises pode levar à priorização de indicadores quantitativos em detrimento de uma abordagem mais qualitativa da aprendizagem. A busca por resultados pode acabar simplificando a complexidade do processo educativo em números, desconsiderando fatores socioemocionais e contextuais que influenciam o desempenho dos alunos.

A reunião de 25 de fevereiro de 2025 com as famílias representou um esforço para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, abordando temas como a regulamentação do uso de celulares (Lei 15.100/2025) e o incentivo ao uso de uniformes. A estratégia de envolver os responsáveis por meio de debates e consultas à comunidade é necessária, pois permite manter a importância do papel das famílias na educação. Entretanto, para que o envolvimento das famílias vá além da adesão às regras escolares, seria necessário ampliar o escopo dessas reuniões, promovendo um diálogo mais profundo sobre a aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos e o impacto das condições socioeconômicas no desempenho escolar.

Em linhas gerais, a estruturação das reuniões do ano recorrente oferece um planejamento educacional organizado e direcionado para a melhoria contínua do ensino. No entanto, a efetividade dessas ações está sujeita à superação de desafios práticos, como a garantia de infraestrutura adequada, a formação contínua dos professores e a criação de mecanismos para avaliação e ajuste das estratégias ao longo do ano. Soma-se a isso, a participação ativa da comunidade escolar precisa ser mais do que consultiva, tornando-se verdadeiramente colaborativa, para que a escola não somente implemente diretrizes, mas construa coletivamente soluções para os desafios educacionais.

Todas as reuniões tiveram duração de até 4 horas, ocorrendo às terças-feiras, no horário das 17h40min às 21h40min. Estiveram presentes nas reuniões os professores de todos os níveis de ensino, as especialistas de ambos os turnos, a vice-diretora, a coordenadora do novo ensino médio e o diretor. Nota-se que as pautas discutidas nos encontros coletivos cumprem, em sua maioria, caráter administrativo,

em detrimento do pedagógico. Essa predominância de questões operacionais reflete uma utilização limitada do potencial formativo desses encontros, como previsto pelo Ofício Circular GS nº 2.663/2016.

Conforme o referido ofício, as reuniões pedagógicas devem ser momentos destinados ao planejamento pedagógico, à troca de experiências e à formação continuada dos docentes. Entretanto, as atas da Escola Estadual Alice Loureiro indicam que boa parte do tempo desses encontros foi consumida por demandas burocráticas, como preenchimento de diários, organização de cronogramas e alinhamento de processos administrativos. Embora relevantes, essas atividades não exploram adequadamente a dimensão pedagógica, que deveria ser central nas reuniões, deixando de promover debates reflexivos e estratégias colaborativas que potencializem a prática docente.

Além disso, a falta de registros consistentes sobre discussões pedagógicas ou ações de formação continuada enfraquece a aplicabilidade do tempo reservado para as reuniões de Módulo II, contrariando o objetivo de aprimorar as práticas de ensino e o alinhamento coletivo. Ao priorizar pautas administrativas, a escola deixou de cumprir integralmente as orientações normativas que visam transformar esses encontros em espaços de reflexão e desenvolvimento, o que compromete tanto a qualidade da formação docente quanto o impacto educacional nas salas de aula.

Embora as atas das reuniões pedagógicas apresentem registros de temas abordados, esses registros são frequentemente genéricos, sem detalhamento das contribuições específicas trazidas pelos especialistas e professores durante os encontros. Essa falta de profundidade no registro prejudica a sistematização das decisões tomadas e dificulta o acompanhamento do impacto dessas discussões na rotina escolar. Apesar da autonomia da gestão para planejar e propor as reuniões, assim como a responsabilidade de documentar seus desdobramentos, a análise dos registros revela que a ausência de um planejamento estruturado e focado na formação continuada limita o potencial transformador desses encontros.

Embora questões do cotidiano escolar sejam levantadas e reconhecidas pela equipe docente e pela gestão, sua complexidade exige discussões mais aprofundadas que não encontram espaço nesse formato atual. Como resultado, problemas relevantes são relatados, mas permanecem sem encaminhamentos concretos ou decisões coletivas que possam efetivamente integrá-los ao planejamento pedagógico. Essa lacuna, evidenciada nas atas analisadas, aponta para a necessidade de

redirecionar as reuniões para que se tornem espaços estratégicos de reflexão, troca e construção coletiva voltados para o fortalecimento das práticas docentes e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a caracterização das reuniões pedagógicas realizada nesta seção cumpriu o papel de contextualizar o objeto empírico deste estudo. No capítulo seguinte, essas informações foram aprofundadas por meio da análise das entrevistas com professores, especialistas e equipe gestora, possibilitando o confronto entre a prática descrita e os referenciais teóricos discutidos. Tal articulação permitiu identificar as potencialidades e fragilidades do processo formativo na escola, orientando a elaboração de propostas de intervenção mais efetivas.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS NA EE ALICE LOUREIRO (VIÇOSA/MG)

Este capítulo apresentará o referencial teórico que embasa as questões pertinentes a esse trabalho, além do percurso metodológico adotado na pesquisa, estabelecendo os fundamentos que sustentam a escolha da abordagem qualitativa e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Optou-se por uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que esse tipo de abordagem possibilita compreender o fenômeno estudado em profundidade, considerando as experiências, significados e interpretações dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa busca interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes aos seus contextos sociais, educacionais e culturais, favorecendo uma leitura contextualizada das práticas escolares. Essa abordagem é especialmente apropriada para estudos que visam à compreensão de processos sociais e subjetivos, como aqueles vivenciados pelos professores nas reuniões pedagógicas. André (2005) reforça essa perspectiva ao destacar que, na área da educação, o enfoque qualitativo permite investigar dinâmicas complexas do cotidiano escolar, sobretudo quando se pretende analisar práticas, percepções e interações dentro de um espaço institucional.

A investigação foi desenvolvida a partir de um estudo de caso na Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL), localizada no município de Viçosa, Minas Gerais. A escolha pela escola se justifica tanto pela relevância do tema no contexto atual da formação continuada quanto pelo envolvimento direto do pesquisador com o cotidiano da instituição, o que proporciona uma compreensão aprofundada da realidade escolar e das reuniões pedagógicas.

O capítulo está organizado em três partes principais: a primeira discutirá os aportes teóricos utilizados como base para a análise das práticas formativas no interior da escola; a segunda descreverá os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, como o delineamento do estudo, a seleção dos participantes e os métodos de coleta dos dados; e a terceira parte será dedicada à análise do material empírico obtido a partir de questionários aplicados em docentes da EEAL. Gil (2008) ressalta que a pesquisa exploratória se caracteriza por “buscar padrões, ideias ou hipóteses” quando há pouco conhecimento prévio do fenômeno, utilizando técnicas como entrevistas e questionários.

O objetivo será compreender, a partir das informações dos professores, como as reuniões pedagógicas são percebidas e de que modo essas experiências contribuem — ou deixam de contribuir — para o processo de formação continuada e o desenvolvimento profissional docente.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação continuada de professores configura-se como um processo dinâmico, permanente e situado, que ultrapassa os espaços formais e a lógica de eventos pontuais e fragmentados. Trata-se de uma construção coletiva que se realiza no cotidiano da prática docente, em diálogo com os pares, os sujeitos escolares e os desafios concretos da profissão. Como destacam Imbernón (2010) e Marcelo Garcia (1999), a formação docente não se encerra na formação inicial: ela demanda continuidade, atualização constante e uma postura crítica e reflexiva frente às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas o local de atuação docente para se constituir como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. A valorização da experiência cotidiana e a articulação com as demandas reais da prática escolar conferem à formação continuada maior potencial formativo, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, relacionais e ético-políticas (Imbernón, 2010).

Tardif (2005) contribui para essa discussão ao afirmar que os saberes docentes são construções sociais e históricas, produzidas nas interações entre os professores, os contextos institucionais e suas vivências profissionais. Dessa forma, o processo formativo enraíza-se na prática e requer espaços de escuta e reflexão coletiva que favoreçam a problematização da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, as reuniões pedagógicas — muitas vezes reduzidas a momentos administrativos — podem ser ressignificadas como tempos e espaços de formação continuada, desde que organizadas com intencionalidade formativa. Elas possibilitam trocas entre os docentes, análise de situações didáticas, estudos coletivos e a construção compartilhada de propostas pedagógicas. Gatti (2008), ao analisar políticas de formação continuada no Brasil, destaca a importância de práticas formativas desenvolvidas no interior das escolas, articuladas às necessidades locais

e ao reconhecimento dos professores como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento profissional.

Complementarmente, Alarcão (1996) propõe a ideia da escola como uma organização que aprende, ou seja, como um contexto em que a formação se efetiva no fazer conjunto, na escuta mútua e na construção colaborativa de saberes. Para que esse potencial seja alcançado, é necessário que a formação continuada esteja fundamentada em princípios de colaboração, participação e compromisso ético com a melhoria da prática pedagógica e da qualidade do ensino.

Dessa forma, compreende-se que as reuniões pedagógicas, quando planejadas e conduzidas com base em princípios formativos, podem configurar-se como espaços legítimos de formação continuada. Contudo, sua eficácia depende da articulação com os objetivos pedagógicos da escola, da escuta às demandas formativas dos docentes e do compromisso com a transformação da prática educacional.

3.1.1 Formação continuada de professores: sentidos e concepções

A formação continuada de professores é um conceito polissêmico que se manifesta em diferentes formas e propostas ao longo do tempo, refletindo as concepções de docência, escola e currículo que orientam as políticas educacionais e os projetos institucionais. Em linhas gerais, ela se refere a um conjunto de processos formativos voltados ao aperfeiçoamento profissional do professor ao longo de sua trajetória, mas os sentidos atribuídos a essa formação variam conforme os enfoques adotados.

Historicamente, práticas de formação continuada estiveram, muitas vezes, associadas a uma perspectiva tecnicista, centrada na transmissão de conteúdos e na aplicação de métodos predefinidos, com vistas à padronização de práticas pedagógicas. Nessa abordagem, o professor é concebido como um executor de tarefas, e a formação assume um caráter prescritivo, descolado das reais necessidades e contextos de atuação docente (Imbernón, 2010; Gatti, 2008).

Contudo, concepções mais críticas e reflexivas da formação têm ganhado força, enfatizando a importância da prática como eixo articulador da aprendizagem profissional. Gatti (2008) afirma que a formação continuada deve ir além da simples

atualização técnica e metodológica, constituindo-se como um espaço de análise e reconstrução da prática pedagógica, com base na escuta dos professores, na valorização de suas experiências e na problematização do cotidiano escolar. Essa perspectiva reconhece o professor como sujeito de saberes e protagonista de seu desenvolvimento profissional.

Para Perrenoud (2000), a formação continuada precisa estar articulada ao desenvolvimento de competências profissionais que permitam ao docente agir com autonomia, criatividade e responsabilidade em contextos complexos e mutáveis. A formação, nesse sentido, deve contribuir para que o professor compreenda e reflita sobre as transformações sociais, culturais e educacionais, sendo capaz de adaptar-se criticamente às exigências do seu tempo.

Assim, a formação continuada não pode ser compreendida como um evento isolado ou um processo fragmentado, mas como uma atividade permanente, situada no cotidiano escolar, e voltada à construção de saberes profissionais. Esse processo deve valorizar a colaboração entre pares, o compartilhamento de experiências, a construção coletiva de soluções e o compromisso ético com a transformação da prática docente.

Essa concepção dialoga com a noção de escola como organização que aprende (Alarcão, 1996), em que o trabalho coletivo, a escuta e a reflexão se constituem como pilares de uma cultura formativa institucionalizada. É nesse ambiente que a formação continuada encontra condições mais favoráveis para ser efetiva, relevante e comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

3.1.2 A escola como espaço de desenvolvimento profissional

A escola deve ser compreendida não apenas como o local de exercício da docência, mas como um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Nesse ambiente, as aprendizagens não ocorrem exclusivamente por meio de cursos ou programas externos, mas, sobretudo, nas interações cotidianas, nas práticas compartilhadas e nas reflexões construídas em grupo. A formação continuada, nessa perspectiva, ganha sentido quando está ancorada no cotidiano escolar e articulada às experiências vividas pelos docentes em sua prática pedagógica.

Segundo Day e Gu (2010), o desenvolvimento profissional eficaz está profundamente ligado ao contexto de trabalho dos professores. A interação entre pares, especialmente em momentos institucionalizados como as reuniões pedagógicas, cria oportunidades de aprendizagem colaborativa, por meio do compartilhamento de saberes, desafios enfrentados e estratégias construídas. Esses encontros deixam de ser meramente administrativos para se tornarem espaços formativos, desde que organizados com intencionalidade, escuta ativa e abertura ao diálogo.

Nóvoa (2019) corrobora essa visão ao defender que a profissionalização docente ocorre, em grande parte, dentro da escola, a partir da construção coletiva de saberes, da articulação entre teoria e prática e do fortalecimento de uma cultura de cooperação. A escola, nesse sentido, deve ser concebida como uma organização que aprende, na qual o desenvolvimento profissional não se limita ao aprimoramento técnico, mas envolve dimensões éticas, políticas, relacionais e identitárias da docência (Alarcão, 1996).

Assim, promover a formação continuada na escola exige romper com a lógica de transmissões verticais e fragmentadas, apostando em processos formativos que valorizem o protagonismo docente, a escuta das demandas reais e a construção coletiva do conhecimento. As reuniões pedagógicas, quando planejadas e conduzidas com esse horizonte, tornam-se um espaço legítimo de formação, contribuindo para a ressignificação das práticas e para a constituição de uma identidade profissional mais reflexiva e comprometida com a transformação da realidade escolar.

3.1.3 Reuniões pedagógicas e o coletivo docente

As reuniões pedagógicas, quando compreendidas como espaços formativos, transcendem sua função tradicional de repasse de informações ou deliberações administrativas. Elas se constituem como momentos privilegiados para o fortalecimento do trabalho coletivo, da identidade docente e da aprendizagem colaborativa. Sua potência reside na capacidade de mobilizar os professores para a análise crítica da prática, a construção conjunta de saberes e o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

De acordo com Alarcão (2018), quando bem planejadas e conduzidas com intencionalidade pedagógica, as reuniões pedagógicas propiciam um ambiente favorável ao compartilhamento de experiências, à escuta ativa e à valorização das trajetórias docentes. Nesses espaços, a troca entre os pares contribui para o reconhecimento de saberes produzidos na prática e para a construção de estratégias que respondam às demandas reais da escola.

Contudo, essa potencialidade só se concretiza se houver um esforço institucional deliberado para romper com a lógica burocrática que ainda marca muitos desses encontros. Santos (2011) observa que, frequentemente, as reuniões pedagógicas se limitam a funções operacionais e perdem seu caráter formativo, tornando-se desinteressantes e alheias às necessidades dos professores. Para que essas reuniões cumpram sua função de promover o desenvolvimento profissional, é essencial que estejam conectadas aos desafios pedagógicos vivenciados, pautadas pela escuta, pela problematização da prática e pela corresponsabilização dos sujeitos envolvidos.

A centralidade do coletivo docente nas reuniões pedagógicas evidencia a importância de uma cultura escolar voltada à colaboração e à formação permanente. Nesse contexto, o papel da gestão escolar é decisivo para criar as condições organizacionais e simbólicas que favoreçam a participação dos professores e a construção de um projeto formativo coerente com a realidade da escola. Ao se configurarem como espaços legítimos de formação continuada, as reuniões pedagógicas contribuem não apenas para o aprimoramento das práticas docentes, mas também para o fortalecimento da identidade profissional e da autonomia pedagógica dos educadores.

3.2 METODOLOGIA E CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A presente seção trará a abordagem metodológica adotada na pesquisa, os critérios de seleção dos participantes, o contexto da investigação e os instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados. Considerando o caráter qualitativo do estudo, optou-se por um questionário semiestruturado como técnica principal de coleta de dados, por possibilitar maior profundidade na compreensão das percepções dos sujeitos. A organização da seção seguirá uma lógica que busca esclarecer, de forma sistemática, os procedimentos metodológicos que sustentam a pesquisa,

garantindo sua validade e rigor científico. Esse instrumento foi respondido por docentes efetivos da EEAL, via plataforma *Google Forms*, entre 21 de maio e 05 de junho de 2025.

3.2.1 Abordagem metodológica – delineamento do estudo

Para esta dissertação, foi adotada uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão das percepções docentes sobre o processo de formação continuada, a partir das experiências vivenciadas nas reuniões pedagógicas realizadas na EEAL da rede pública estadual de Minas Gerais. A opção por essa abordagem justifica-se pela natureza da investigação, que busca captar sentidos atribuídos pelos sujeitos aos processos formativos no cotidiano escolar.

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa se desenvolve no contexto em que os dados emergem, permitindo a análise de fenômenos singulares ou ambíguos sob uma perspectiva fenomenológica.

A escolha metodológica adotada está em consonância com os objetivos geral e específicos da pesquisa, que envolvem a análise da organização das reuniões pedagógicas, das potencialidades e fragilidades das práticas formativas e da percepção dos docentes sobre essas experiências.

3.2.2 Caracterização do campo e dos participantes

A pesquisa foi realizada na EEAL, uma escola pública estadual localizada no município de Viçosa (MG), que atende desde os anos iniciais do ensino fundamental até o Ensino Médio. Ressalta-se que a proximidade do pesquisador com a instituição não comprometeu os princípios éticos da pesquisa, tendo sido respeitados os critérios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, especialmente quanto ao tratamento ético dos dados e à preservação do anonimato dos participantes.

Participaram da pesquisa 23 docentes efetivos (17 mulheres e 6 homens), representando 60% dos professores da EEAL. A seleção dos sujeitos considerou a participação nas reuniões pedagógicas do Módulo II, para assim, haver relevância de suas experiências para os objetivos da investigação. Para essa seleção, recorreu-se então, aos servidores efetivos em atuação na escola, excluindo-se os servidores efetivos que se encontravam em algum tipo de afastamento a época da aplicação do

questionário. Também como critério de inclusão, foi considerada a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa.

3.2.3 Instrumentos de coleta de dados

A produção dos dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado (Apêndice B), aplicado virtualmente e individualmente, respondido em horário escolhido pelos próprios participantes, dentro do prazo de um mês, estipulado pelo pesquisador, a primeira resposta ocorreu em 21 de maio de 2025 e a última resposta ocorreu em 05 de junho de 2025, não sendo necessário esperar os 30 dias como era a ideia inicial. Essa técnica foi escolhida por possibilitar flexibilidade entre respostas objetivas, mas que ao mesmo tempo, preserva o foco investigativo, lançando luz sobre situações e discussões pertinentes relacionadas ao objetivo desse trabalho.

O roteiro do questionário foi elaborado com base nas respostas de um “estudo piloto”, realizado previamente à fase principal da coleta de dados, no qual, um pequeno grupo de professores (6), que voluntariou-se, respondeu individualmente em horários agendados com base na sua disponibilidade, a uma entrevista com perguntas que buscavam contemplar aspectos centrais da formação continuada, tais como: a percepção dos professores sobre os objetivos e a organização das reuniões pedagógicas; a avaliação das contribuições dessas reuniões para a prática docente; as dificuldades enfrentadas e as sugestões de aprimoramento; bem como a relação entre a formação continuada e os desafios do cotidiano escolar. Essas perguntas iniciais foram elaboradas com base na observação direta do pesquisador e de documentos oficiais encontrados na EEAL sobre registros de reuniões pedagógicas passadas dessa instituição.

A partir das respostas e dos principais tópicos abordados na entrevista inicial (Apêndice A), elaborou-se o questionário, conforme orienta Gil (2008), ao destacar a importância da pesquisa exploratória na formulação de hipóteses na construção de instrumentos adaptados ao contexto investigado. Optou-se, então, por um método mais objetivo, de natureza quantitativa, capaz de alcançar um número maior de participantes, sem perder o potencial para discutir as possíveis o cenário identificado.

O questionário foi composto por 18 questões, dividido em duas partes: caracterização da amostra (questão 1 até 7) e parte principal – percepção dos entrevistados sobre momentos de formação continuada na EEAL (questão 8 até 18).

3.2.4 Procedimentos para análise dos dados

As entrevistas do estudo piloto foram gravadas e transcritas integralmente para fins de análise. A partir da leitura atenta dessas transcrições, foram identificados temas recorrentes nas falas dos professores, que serviram de base para a elaboração do questionário principal da pesquisa. Esse procedimento constituiu uma análise qualitativa preliminar, de caráter exploratório, voltada à identificação de tópicos relevantes relacionados à formação continuada no contexto das reuniões pedagógicas. O questionário resultante foi estruturado na plataforma *Google Forms* e compartilhado com os docentes da EEAL por meio de grupos de WhatsApp e e-mail institucional. As respostas foram organizadas no programa Microsoft Excel® (versão 2019), no qual foram realizadas análises descritivas da amostra.

As análises buscaram identificar regularidades, contradições, nuances e significados atribuídos pelos docentes às experiências de formação continuada, com especial atenção ao modo como esses sujeitos se apropriam dos espaços formativos oferecidos nas reuniões pedagógicas. Os resultados foram articulados ao referencial teórico discutido na primeira parte do capítulo, de modo a evidenciar as potencialidades e fragilidades das práticas formativas no interior da escola investigada.

Assim, com base nas informações coletadas e nas reflexões realizadas acerca desses dados, por fim, foi proposto um PAE, embasando uma proposta a ser colocada em prática, com o intuito de sistematizar as reuniões pedagógicas da EEAL, aumentando o potencial desses encontros em se tornarem momentos de formação continuada docente.

3.3 ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÕES DAS PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Neste capítulo, serão analisadas as entrevistas realizadas com os professores da EEAL, com foco nas suas percepções sobre a formação continuada e a relevância das reuniões pedagógicas como espaços de desenvolvimento profissional. A análise buscou compreender como as experiências relatadas pelos participantes se relacionam com a literatura já apresentada, especialmente no que tange à construção de saberes docentes, ao papel da escola como ambiente de aprendizagem e à eficácia das atividades de formação no contexto escolar.

A análise será conduzida com base na metodologia qualitativa, utilizando a técnica de codificação dos dados e interpretação à luz das teorias de autores como Imbernón (2010), Tardif (2005), Gatti (2008), e outros que discutem a formação continuada. As respostas dos entrevistados foram organizadas em categorias que permitem uma visão aprofundada dos desafios, das conquistas e das limitações da formação continuada no cotidiano escolar, considerando o contexto específico da EEAL.

3.4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES

O questionário utilizado nesta investigação foi aplicado de forma virtual, por meio da plataforma *Google Forms*. O *link* de acesso foi compartilhado pelo pesquisador durante as reuniões pedagógicas da Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL). Em caso de dúvidas, os professores puderam entrar em contato diretamente com o responsável pela pesquisa, presencialmente na escola ou por meio do aplicativo *WhatsApp*.

As respostas foram organizadas e tratadas em um banco de dados no programa Microsoft® Excel® (versão 2025), sendo posteriormente sistematizadas para fins de análise. A coleta ocorreu entre o final de maio e o início de junho de 2025, com a participação voluntária de 23 docentes efetivos da EEAL, representando 100% de adesão desse grupo.

A Tabela 3, apresentada a seguir, caracteriza o perfil dos participantes da pesquisa, considerando variáveis como curso de formação, tempo de atuação docente total e somente na EEAL, titulação e envolvimento com formações continuadas.

Tabela 3. Caracterização dos professores efetivos da EEAL, no ano de 2025

Variável	Categoria	N	%
Idade média	44,91 anos	-	-
Curso de formação	Letras	6	26,09
	Pedagogia	5	21,74
	Matemática	3	13,04
	História	2	8,70
	Educação Física	1	4,35
	Física	1	4,35
	Geografia	1	4,35
	Ciências Biológicas	1	4,35
	Filosofia	1	4,35
	Dança	1	4,35
	Ciências Sociais	1	4,35
Tempo total de docência	17,24 anos	-	-
Tempo de docência na EEAL	7,24 anos	-	-
Pós-graduação	Não possui	3	13,04
	Especialização	17	73,91
	Mestrado	2	8,70
	Doutorado	1	4,35
Realiza alguma formação continuada fora da escola?	Sim	15	65,22
	Não	8	34,78

Legenda: N: quantidade de pessoas em uma categoria; %: percentual; EEAL: Escola Estadual Alice Loureiro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As respostas obtidas mostram que a idade média dos professores entrevistados é de 44,91 anos. Em relação ao tempo de docência total, esse grupo já exerce a profissão, em média, há 17,24 anos, enquanto o tempo médio trabalhado na EEAL é de 7,24 anos. Esse cenário revela uma estabilidade e permanência considerável do corpo docente nessa instituição, com implicações diretas na dinâmica da formação continuada.

Roldão (2007) destaca que a permanência dos professores em uma mesma instituição favorece o amadurecimento de práticas pedagógicas colaborativas, possibilitando maior continuidade nas ações formativas e maior enraizamento de projetos educativos. Nessa mesma linha, o autor observa que a experiência acumulada ao longo dos anos permite que os docentes realizem leituras mais apuradas das necessidades da escola, de seus alunos e do ambiente que cerca a instituição, o que tende a qualificar as discussões pedagógicas e potencializar o impacto da formação no cotidiano escolar.

Complementarmente, a Tabela 4 apresenta a distribuição dos docentes por faixas etárias. De acordo com Gil (2008), a categorização por idade é um recurso

importante para análises em pesquisas sociais, pois permite compreender de forma mais objetiva o perfil dos participantes. Assim, a inclusão desta variável busca ampliar a caracterização dos sujeitos da pesquisa e favorecer a leitura contextual dos dados apresentados.

Tabela 4 - Distribuição dos Participantes por Faixa Etária

Faixa Etária	N	%
Menos de 30 anos	1	4,35%
30 a 39 anos	6	26,09%
40 a 49 anos	7	30,43%
50 a 59 anos	6	26,09%
60 anos ou mais	3	13,04%

Legenda: N: quantidade de pessoas em uma categoria; %: percentual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Além da idade, na formação acadêmica dos professores participantes, observou-se uma diversidade de áreas que dialogam diretamente com os componentes curriculares da educação básica. As licenciaturas em Letras (26,09%), Pedagogia (21,74%), Matemática (13,04%) e História (8,70%) reúnem os maiores contingentes, mas também estão representados cursos como Geografia, Filosofia, Ciências Biológicas, Física, Dança (relacionada à disciplina de Arte), Educação Física e Ciências Sociais, cada uma com um docente (4,35%). Essa composição revela um corpo docente formado por profissionais habilitados para atuar em diferentes campos do conhecimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme estabelece o Ministério da Educação (Brasil, 2017).

A presença de múltiplas áreas de formação na escola constitui um ponto de partida relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas e interdisciplinares, aspecto frequentemente destacado na literatura sobre formação docente. Para Imbernón (2010), a valorização da diversidade de saberes disciplinares é fundamental para a constituição de uma prática formativa que reconheça a complexidade da ação educativa. Nesse sentido, os diferentes repertórios teóricos e metodológicos que cada professor traz de sua formação inicial podem contribuir para a construção coletiva de propostas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Além disso, Nóvoa (2019) ressalta que a identidade profissional docente se constrói também a partir do reconhecimento da trajetória acadêmica e das

experiências de cada professor, o que inclui o diálogo entre distintas áreas de conhecimento. A escola que promove espaços de escuta, troca e colaboração entre esses profissionais favorece a constituição de uma cultura formativa mais horizontal, em que os saberes docentes são compartilhados, reconstruídos e valorizados, democraticamente, conforme Oliveira (2010). Assim, a diversidade de formações observada no grupo de professores da EEAL não deve ser vista como um desafio, mas como uma potencialidade formativa a ser explorada nas práticas coletivas da instituição.

Ainda sobre a formação acadêmica, a maioria dos profissionais mencionou ter algum título de pós-graduação (86,96%), principalmente em cursos de especialização (73,91%). A realização de cursos de pós-graduação voltados à docência contribui significativamente para a qualificação do trabalho pedagógico, pois amplia os conhecimentos teóricos, desenvolve a postura reflexiva, fortalece a autonomia profissional do professor (Pimenta; Lima, 2012), além de favorecer práticas pedagógicas mais consistentes e coerentes com as necessidades dos estudantes (Marcelo Garcia, 1999). Além disso, ao compartilhar os saberes adquiridos em cursos de especialização com a equipe escolar, o professor fortalece o trabalho coletivo e contribui para a construção de uma cultura formativa no interior da escola (Oliveira, 2010).

Quando questionados sobre a realização de atividades relacionadas à formação continuada de docentes, em ambientes externos à EEAL, a maioria dos entrevistados disse estar envolvida em tarefas dessa natureza (65,22%). Tal dado mostra-se interessante, pois demonstra o interesse do público-alvo avaliado com o tema explorado nessa investigação.

Segundo Oliveira (2010), o engajamento dos professores na busca por formação continuada é um dos principais indicadores de compromisso com o aprimoramento da prática pedagógica e com a qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, essa disposição dos professores entrevistados da EEAL em participar de ações formativas externas à instituição escolar evidencia uma postura reflexiva e ativa frente às exigências de um cenário educacional em constante transformação.

Tardif (2005) chama atenção para o dado de que a formação continuada não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas se configura como um processo contínuo de (re)construção dos saberes docentes, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Assim, a participação do corpo docente da EEAL em atividades

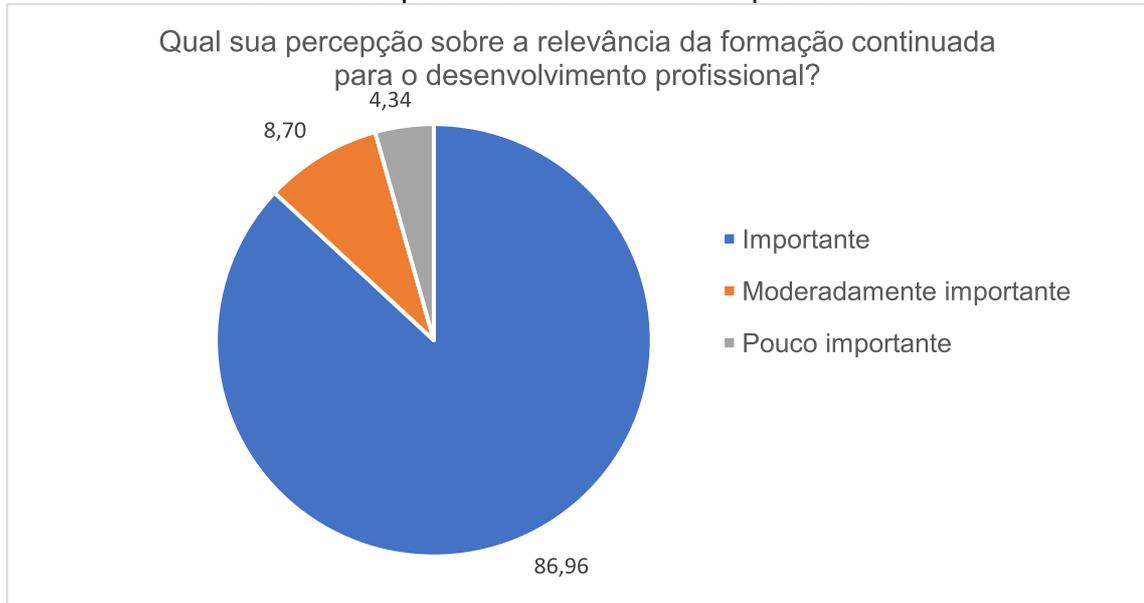
externas reafirma o entendimento da docência como uma profissão que exige atualização permanente, dialogando com os saberes construídos na prática e na teoria.

Além disso, Nóvoa (2019) argumenta que os professores devem assumir um papel central em sua própria formação, sendo protagonistas dos processos formativos. A alta taxa de professores da EEAL que relataram investir em formação fora da escola corrobora essa perspectiva e reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem e incentivem essas iniciativas.

A análise dos dados apresentados a seguir concentrou-se nas percepções dos docentes da EEAL sobre a formação continuada e o uso pedagógico das reuniões extraclasse. Ao organizar os resultados em gráficos, buscou-se representar estatisticamente as respostas obtidas, sempre acompanhadas de discussões que buscaram interpretar seus significados à luz dos desafios e das possibilidades do desenvolvimento profissional docente no contexto escolar.

O primeiro gráfico aborda a relevância atribuída à formação continuada pelos professores, aspecto central para compreender o grau de envolvimento e o reconhecimento do papel formativo que essas ações podem desempenhar no cotidiano escolar. Como apontam Imbernón (2010) e Tardif (2012), a formação contínua é mais eficaz quando se ancora nas experiências reais dos educadores, tornando-se uma prática reflexiva e não apenas uma exigência institucional. Ao iniciar a análise por esse ponto, pretendeu-se estabelecer um parâmetro geral sobre o olhar dos docentes em relação à própria profissionalização e aos caminhos possíveis para o aprimoramento da prática educativa.

Gráfico 1. Percepção dos entrevistados sobre o grau de relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados no Gráfico 1 revelaram que a maioria expressiva dos professores da EEAL considera a formação continuada “importante” ou “muito importante” para sua trajetória profissional (86,96%). Esse resultado, ainda que esperado, é extremamente relevante, pois evidencia uma percepção consolidada sobre o papel estratégico da formação ao longo da carreira docente. Nenhum professor declarou considerar a formação irrelevante, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional já integra a identidade docente na instituição.

Essa valorização é sustentada por diversos estudiosos da área educacional. Tardif (2005) e Nóvoa (2001) defendem que a formação continuada é parte essencial da profissionalidade docente, devendo ser compreendida como um processo contínuo de reelaboração dos saberes. Complementando essa perspectiva, Marcelo Garcia (1999) enfatiza a importância da formação situada, construída em diálogo com o contexto de atuação. Já Gatti (2008) destaca que o envolvimento do professor nas atividades formativas está relacionado ao sentido que ele atribui a elas, ou seja, quando a formação responde aos desafios da prática cotidiana, tende a gerar maior comprometimento e impacto positivo na sala de aula.

Outros autores também reforçam a necessidade de uma abordagem crítica e experiencial da formação. Imbernón (2010) argumenta que a formação deve partir da prática, respeitando a trajetória de cada docente e promovendo reflexão. Nessa mesma direção, Souza (2006) ressalta que a formação ganha potência quando ocorre

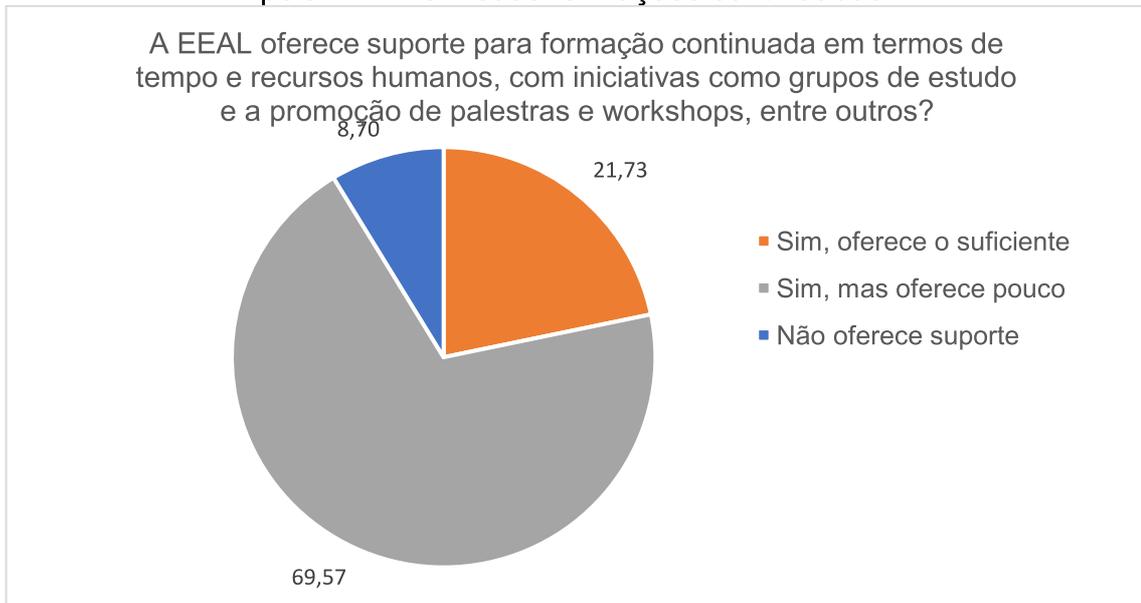
em espaços coletivos que estimulam o diálogo e a escuta entre os pares. Oliveira (2007), por sua vez, chamam a atenção para o papel da escola como instituição formadora, ao afirmar que a cultura organizacional influencia diretamente a percepção e a apropriação da formação pelos professores.

No contexto da EEAL, essa adesão à formação pode refletir tanto vivências anteriores bem-sucedidas quanto ações pontuais da gestão que valorizam o debate pedagógico. Souza (2006) destaca que a valorização simbólica da formação precisa estar acompanhada por práticas institucionais coerentes, que estimulem o protagonismo docente. Isso se conecta ao alerta feito por Marcelo (1999): a formação que desconsidera a participação ativa dos professores tende a perder sua força transformadora.

Por fim, o reconhecimento demonstrado no gráfico dialoga com os princípios do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que aponta a formação continuada como uma das principais estratégias para qualificar o processo de ensino-aprendizagem (Minas Gerais, 2018). O dado, portanto, não se limita a expressar uma opinião individual, mas revela uma disposição coletiva para integrar a formação continuada de forma mais estruturada ao cotidiano escolar — desde que essa integração ocorra com intencionalidade, planejamento e respeito à autonomia e à experiência dos professores.

Os dados apresentados no Gráfico 2 revelam que, embora a maior parte dos docentes reconheça algum nível de suporte institucional (91,30%), esse apoio é majoritariamente percebido como restrito: 69,57% apontaram que se trata apenas de um “pequeno suporte”. Apenas uma minoria indicou ausência total de apoio (8,70%) e nenhum entrevistado classificou o suporte como “total”. Esse cenário indica que a valorização da formação, embora exista em nível discursivo, ainda não se traduz plenamente em práticas institucionais consolidadas.

Gráfico 2. Presença de suporte ofertado em termos de tempo e recursos humanos pela EEAL em suas formações continuadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Essa limitação não é incomum nas redes públicas de ensino. Como aponta Gatti (2008), muitas escolas enfrentam desafios para estruturar políticas de formação contínua que estejam alinhadas às reais demandas docentes. A ausência de tempo específico, de recursos humanos envolvidos e de espaços planejados compromete o aprofundamento das discussões e limita o alcance das ações formativas (Gatti, 2008). Para Oliveira (2010), é fundamental que a escola compartilhe a responsabilidade pela formação docente, criando condições materiais e simbólicas que legitimem esse processo como parte da rotina profissional.

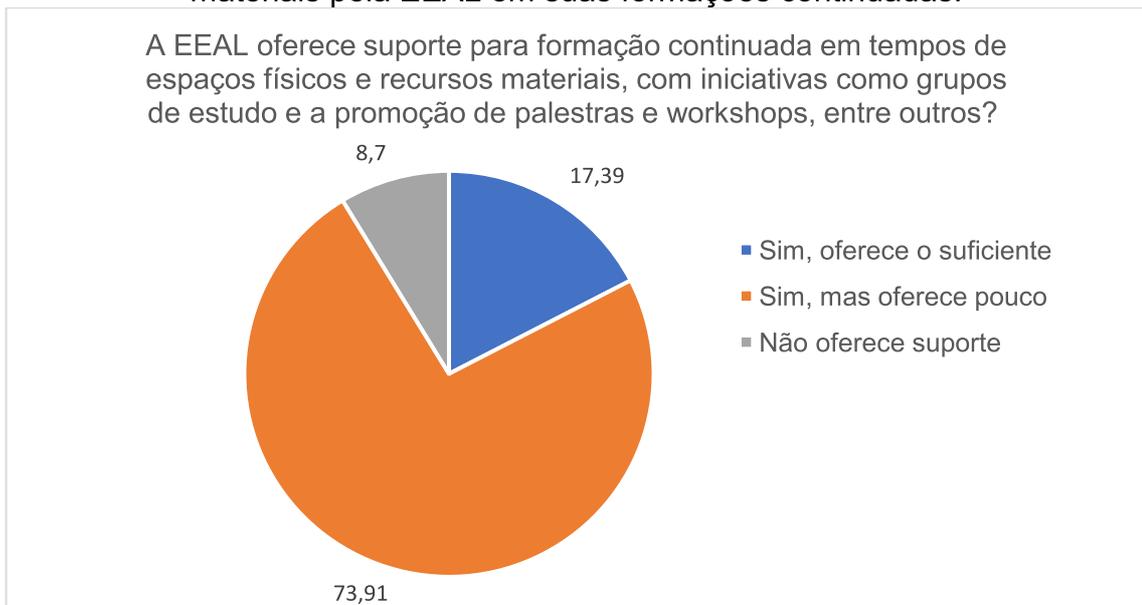
Tardif (2012) reforça essa ideia ao argumentar que os saberes docentes se desenvolvem em diálogo com o cotidiano escolar, sendo necessário garantir que a formação esteja integrada à prática pedagógica. Isso exige, entre outros aspectos, uma gestão escolar comprometida com o desenvolvimento profissional e capaz de articular as demandas da sala de aula com propostas formativas sistemáticas (Marcelo Garcia, 1999).

Assim, os dados do Gráfico 2 dialogam com uma contradição já sugerida na análise anterior: há um reconhecimento da importância da formação, mas nem sempre há estrutura suficiente para que ela aconteça de forma significativa. Enfrentar esse descompasso exige mais do que boa vontade — demanda compromisso institucional, escuta ativa e planejamento formativo que dialogue com as especificidades do trabalho docente e com os desafios cotidianos enfrentados na EEAL.

Além do tempo destinado à formação e da presença de apoio humano, a qualidade das ações formativas também depende das condições físicas e materiais ofertadas pela escola. Ambientes adequados, equipamentos funcionais e recursos de apoio não são apenas complementares, mas integram o conjunto de fatores que sustentam a eficácia das práticas de desenvolvimento profissional (Gatti; Barretto, 2011).

Assim, o Gráfico 3 buscou compreender, na percepção dos professores da EEAL, se há suporte da instituição em termos de espaços físicos e recursos materiais que favoreçam a realização de formações continuadas. A pergunta foi elaborada com vistas a investigar não apenas a existência desse suporte, mas também o grau em que ele é identificado no cotidiano da escola.

Gráfico 3. Presença de suporte ofertado em termos de espaços físicos e recursos materiais pela EEAL em suas formações continuadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A leitura do Gráfico 3 revelou uma limitação que impacta diretamente a efetividade das ações formativas na EEAL: a precariedade das condições estruturais oferecidas para a realização da formação continuada. Apesar de 91,30% dos professores reconhecerem a existência de algum suporte físico e material, a grande maioria (73,91%) o considera insuficiente, apontando para um “pequeno suporte”. Nenhum docente indicou a presença de suporte total. Esse dado, quando analisado em conjunto com os gráficos anteriores, sugere a existência de um paradoxo: há valorização da formação continuada e certo reconhecimento do apoio humano, mas

esses elementos não se sustentam concretamente diante da ausência de uma infraestrutura adequada.

No caso específico da EEAL, essa limitação se traduz na inexistência de um espaço apropriado para encontros pedagógicos. As reuniões costumam ocorrer em salas improvisadas, muitas vezes sem climatização, acústica adequada ou recursos multimídia básicos — fatores que interferem na qualidade do momento formativo. Soma-se a isso o fato de essas atividades serem realizadas à noite, após longas jornadas de trabalho, quando os professores já se encontram fisicamente exaustos. Como apontam Pimenta e Lima (2012), a precariedade das condições objetivas de trabalho afeta diretamente a motivação e o envolvimento dos docentes nas ações de formação.

Essa constatação ganha força diante da análise de autores que abordam a dimensão simbólica da estrutura escolar. Imbernón (2010) destaca que a qualidade do ambiente em que ocorre a formação comunica o valor atribuído a esse momento pela instituição, o que implica que, quando a escola não garante um espaço adequado, transmite, ainda que de forma implícita, a ideia de que essas ações são marginais ou improvisadas. Nóvoa (2019), em perspectiva semelhante, defende que a construção de uma cultura de valorização da formação exige ambientes acolhedores, capazes de inspirar confiança e disponibilidade à reflexão.

Além da simbologia, a carência de espaços adequados representa uma barreira concreta ao desenvolvimento de ações formativas. Segundo Day e Gu (2010), um ambiente formativo deve estimular a interação, o debate e a construção coletiva de saberes, o que pressupõe condições materiais que sustentem tais dinâmicas. A ausência de infraestrutura compatível reduz a potencialidade transformadora dos encontros pedagógicos, comprometendo o aprofundamento das discussões e a apropriação dos conteúdos trabalhados (Darling-Hammond, 2021).

A esse respeito, Formosinho e Machado (2008) argumentam que a organização do espaço escolar não é neutra: ela traduz escolhas políticas e pedagógicas. Quando a escola prioriza a alocação de espaços para funções administrativas ou operacionais em detrimento da formação, revela, em alguma medida, onde deposita seu investimento simbólico. Trata-se, portanto, de uma escolha institucional que pode e deve ser revista à luz de um projeto educativo comprometido com a valorização docente.

Freire (1996), destaca que não basta haver uma previsão normativa — é preciso garantir que esses momentos aconteçam em condições que favoreçam o aprendizado e a participação crítica dos professores. A experiência da EEAL mostra que, embora a valorização da formação esteja presente no discurso e nas intenções da equipe, ela ainda não se expressa plenamente nas condições oferecidas para sua realização.

Dessa forma, as informações contidas no Gráfico 3 reforçam a necessidade de repensar as bases estruturais da formação continuada, integrando-as a uma política institucional mais ampla, que contemple desde o reconhecimento simbólico até os recursos físicos disponíveis. Como apontam Gatti e Barretto (2011), a efetividade das ações formativas depende de uma articulação orgânica entre objetivos pedagógicos, condições materiais e estratégias de gestão, sendo que, sem esse alinhamento, corre-se o risco de transformar momentos potentes em rituais burocráticos, com pouco impacto real sobre a prática docente.

É nesse contexto que se torna pertinente aprofundar a análise sobre a periodicidade das reuniões pedagógicas na EEAL. Afinal, a frequência com que esses encontros ocorrem está diretamente relacionada à disponibilidade de espaço, à motivação dos profissionais e à capacidade da escola de sustentar uma cultura formativa viva e contínua. Todos os entrevistados afirmaram que as reuniões pedagógicas ocorrem quinzenalmente, periodicidade estabelecida por consenso entre os docentes, a coordenação pedagógica e a equipe gestora.

Essa regularidade, somada à permanência prolongada dos professores na escola — cuja média de atuação ultrapassa sete anos —, favorece a criação de um ambiente profissional estável, colaborativo e mais sensível às necessidades formativas coletivas. No entanto, apesar dessas condições favoráveis, a escola ainda enfrenta desafios para transformar esses encontros em momentos efetivos de formação continuada. Como afirmou o Entrevistado 5, “a reunião acontece, mas é mais para cumprir horário mesmo; formação de verdade, quase não tem”. Esse depoimento evidencia a lacuna entre a frequência dos encontros e a intencionalidade formativa que deveria orientá-los.

A opção pela periodicidade quinzenal demonstra sensibilidade às particularidades da rotina escolar. Muitos professores atuam em mais de um turno ou em diferentes instituições, acumulando funções que restringem seu tempo disponível. O planejamento da formação deve considerar o tempo como um elemento

estruturante, não apenas em sua dimensão cronológica, mas também como condição para o amadurecimento das propostas formativas. Nesse contexto, a frequência adotada na EEAL permite um equilíbrio entre presença e preparo, favorecendo a elaboração de pautas com maior intencionalidade.

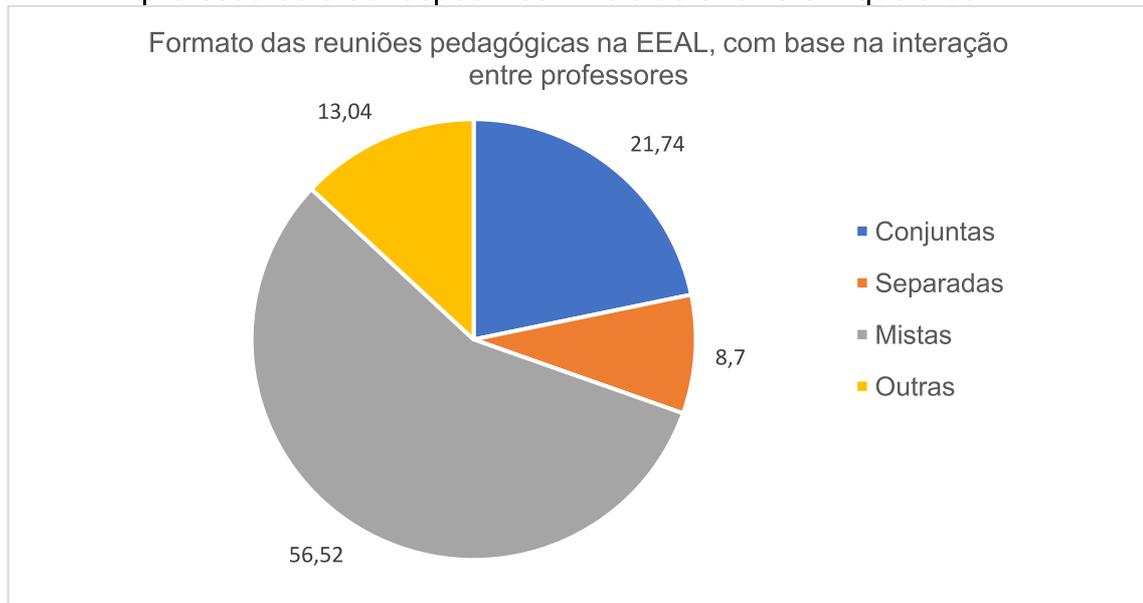
Embora autores como Libâneo (2004) reconheçam que encontros mais frequentes podem potencializar o acompanhamento pedagógico, ele mesmo adverte que a sobrecarga sem propósito pedagógico definido tende a comprometer a efetividade da formação. A EEAL, ao optar por uma frequência quinzenal, mas sem organização prévia das pautas, parece buscar justamente manter a regularidade dos encontros abdicando-se da profundidade dos mesmos, conforme observado nas pautas.

Outros estudiosos, como Candau (2016), reforçam que a formação continuada só se efetiva quando se torna parte orgânica do cotidiano da escola, articulando-se com as práticas dos professores e com os objetivos do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, a experiência da EEAL não se mostra alinhada a essa concepção: as reuniões não são integradas ao calendário escolar e se desenvolvem em sintonia com os momentos de planejamento coletivo e com as demandas emergentes do cotidiano escolar.

Importante destacar que a frequência, isoladamente, não garante a qualidade das ações formativas. Como adverte Alarcão (1996), sem coerência entre os objetivos, os métodos e as condições de participação, mesmo encontros regulares podem se tornar burocráticos ou ineficazes. Por isso, é a combinação entre frequência adequada, conteúdo pertinente, escuta ativa e envolvimento docente que constitui a base para que esses momentos se tornem espaços férteis de reflexão, troca e construção coletiva de saberes profissionais.

Finalmente, esse cenário nos conduz à próxima etapa da análise, centrada não mais na frequência das reuniões, mas na forma como elas se organizam internamente. O Gráfico 4 aprofunda essa dimensão, ao investigar como os professores da EEAL percebem a articulação entre os diferentes segmentos de ensino nos encontros pedagógicos, revelando aspectos essenciais sobre a intencionalidade formativa, o planejamento coletivo e os desafios da formação em contextos escolares complexos.

Gráfico 4. Formato das reuniões pedagógicas na EEAL, com base na interação entre professores e os respectivos níveis de ensino em que atuam.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados no Gráfico 4 evidenciaram que o modelo mais adotado nas reuniões pedagógicas da EEAL é o formato misto, conforme indicado por 56,52% dos docentes entrevistados. Isso significa que, com frequência, os encontros reúnem professores de diferentes segmentos para discussões coletivas, mas também reservam momentos de organização por níveis de ensino — anos iniciais, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio —, visando abordagens mais específicas. Tal configuração revela um esforço institucional por conciliar a construção de uma identidade pedagógica comum com o atendimento às particularidades de cada etapa educacional.

Entre os docentes que assinalaram a opção “outras”, observa-se que, embora o modelo misto seja o mais recorrente, há uma tendência à predominância de reuniões conjuntas em detrimento de reuniões separadas por segmento, sendo a segmentação utilizada pontualmente, geralmente em eventos como conselhos de classe ou atividades específicas. Essa estrutura flexível reflete uma intencionalidade pedagógica que se articula com as demandas reais da escola e com a escuta dos profissionais envolvidos, apontando para uma gestão que valoriza o planejamento colaborativo e o uso estratégico do tempo coletivo.

Do ponto de vista teórico, essa alternância entre momentos de integração ampla e divisão por segmentos encontra respaldo em autores como Imbernón (2010), que defende uma formação situada, articulada à prática e sensível aos contextos

escolares. Placo e Souza (2023) também ressalta que reuniões pedagógicas que envolvem diferentes segmentos contribuem para a construção de uma cultura institucional comum, promovendo coesão entre os ciclos e facilitando a transição dos alunos entre as etapas. Essas interações ampliam o repertório docente, estimulam a empatia profissional e favorecem a abordagem de temas transversais como avaliação, inclusão, evasão escolar e estratégias de recuperação paralela.

Paralelamente, Tardif (2005) reforça a importância dos momentos formativos segmentados, nos quais os professores podem aprofundar questões didáticas e metodológicas específicas às suas áreas de atuação. Estratégias voltadas à alfabetização nos anos iniciais, por exemplo, não se aplicam às demandas do ensino médio, que exige outro tipo de mediação pedagógica. Assim, a alternância entre modelos de reunião não apenas evita generalizações ineficazes, como também potencializa o aprofundamento técnico-pedagógico nos momentos em que se faz necessário.

Pela visão do pesquisador, na EEAL, a escolha por esse modelo misto é fruto de decisões construídas coletivamente, o que corrobora o princípio de gestão democrática previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Como apontam Gatti *et al.* (2019), quando os professores participam ativamente da definição de formatos e pautas, as ações formativas se tornam mais contextualizadas, significativas e alinhadas às necessidades da prática docente. Além disso, a flexibilidade na organização permite que a escola responda de maneira mais ágil a diferentes desafios ao longo do ano letivo, como períodos de maior carga avaliativa ou reorganizações curriculares.

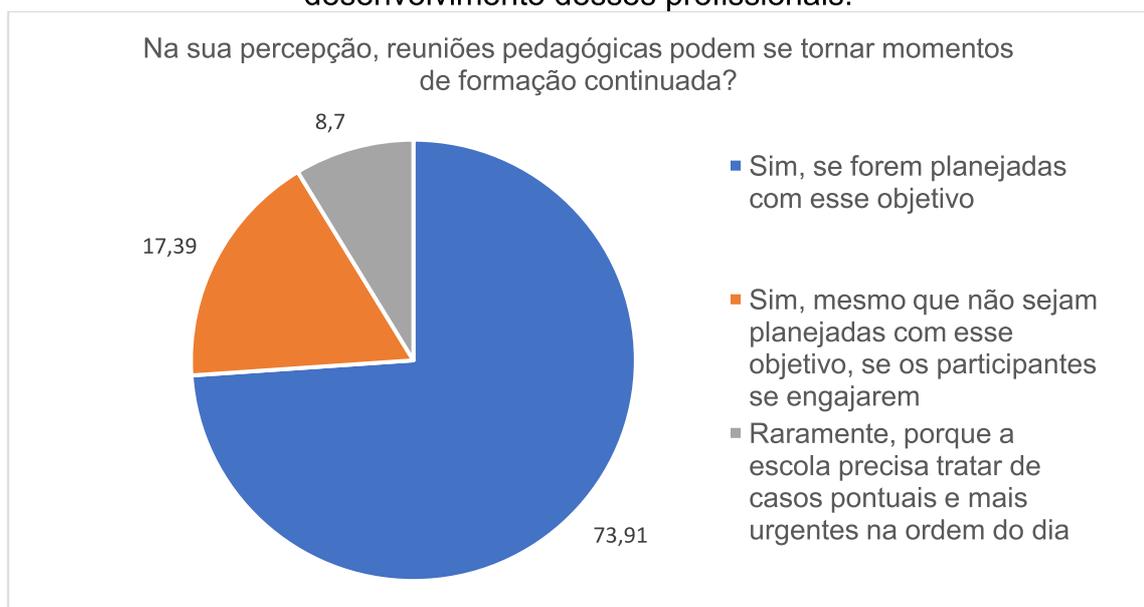
É válido destacar que essa estrutura não compromete a coesão pedagógica da escola — ao contrário, tende a fortalecê-la. Como argumenta Cavaliere (2007), a gestão do tempo e dos espaços formativos é parte essencial da política de valorização docente. Ao permitir que as reuniões alternem entre momentos amplos e segmentados, a EEAL amplia o potencial de escuta ativa, de construção coletiva e de ação articulada entre os diferentes sujeitos educativos.

Dessa forma, o modelo adotado na EEAL não se configura apenas como um arranjo funcional, mas como uma estratégia pedagógica que reforça o papel das reuniões pedagógicas como eixo estruturante da formação continuada na escola. Essa prática não apenas reafirma o compromisso institucional com a qualificação do trabalho docente, como também se insere em uma lógica de desenvolvimento

profissional que valoriza o contexto, a participação e a intencionalidade — aspectos centrais para a ressignificação das reuniões como espaços vivos de formação e transformação.

A respeito do Gráfico 5, a análise dos dados apresentados reforçou a percepção de que, para os docentes da EEAL, as reuniões pedagógicas possuem um elevado potencial formativo, desde que devidamente planejadas com essa finalidade. A expressiva maioria dos professores entrevistados (73,91%) reconhece que esses encontros podem se configurar como momentos significativos de formação continuada, especialmente se forem concebidos com intencionalidade pedagógica. Importante destacar que nenhum docente negou essa possibilidade, o que denota uma disposição coletiva favorável à ressignificação desse espaço institucional.

Gráfico 5. Percepção dos professores sobre a possibilidade das reuniões pedagógicas da EEAL se tornarem momentos de formação continuada no desenvolvimento desses profissionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esse panorama é revelador em diversos aspectos. Em primeiro lugar, ele aponta para uma consciência crítica por parte do corpo docente sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional no interior da própria escola. Trata-se de um dado qualitativo importante, pois indica que os professores não desconsideram o potencial formativo das reuniões pedagógicas, mas sim percebem que esse potencial ainda não foi plenamente realizado. Ou seja, a valorização das reuniões como espaço de formação está condicionada à existência de um planejamento

sistemático, capaz de articular as demandas da prática docente com temas relevantes e metodologias participativas. Como ressalta Imbernón (2010), a formação continuada só produz efeitos duradouros quando se ancora nas necessidades reais dos profissionais e se integra ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas obrigatórias — muitas vezes entendidas apenas como espaços burocráticos — podem se transformar em momentos de estudo, diálogo e construção coletiva de saberes, desde que sua estrutura seja revista. Para Souza (2006), isso exige a superação de modelos centrados na comunicação de informes ou no cumprimento de obrigações formais, dando lugar a práticas mais reflexivas, onde os professores se vejam como sujeitos ativos no processo formativo. A adoção de pautas mais pedagógicas, a definição clara de objetivos, a disponibilização de materiais de apoio e o uso de metodologias que favoreçam a escuta e a problematização da prática são alguns dos elementos apontados por Oliveira (2007) como centrais para essa transformação.

No entanto, o reconhecimento do potencial não elimina os desafios concretos enfrentados pela escola. A própria estrutura atual das reuniões, como apontado por alguns docentes, ainda se vê atravessada por obstáculos que limitam sua função formativa. Entre os principais entraves, destacam-se a prevalência de pautas administrativas, o tempo insuficiente para discussões pedagógicas aprofundadas e a dificuldade de articulação entre os temas abordados e os problemas vivenciados na sala de aula. Esses fatores, quando recorrentes, podem gerar frustração e desmobilização, comprometendo o engajamento dos professores.

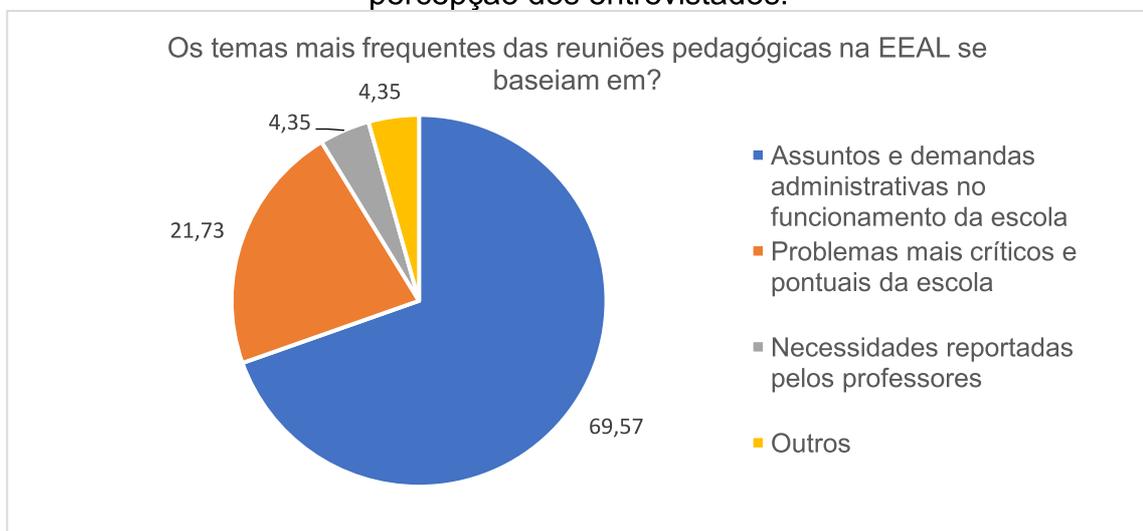
Dessa forma, a análise do Gráfico 5 apontou não apenas para uma oportunidade pedagógica concreta, mas também para a necessidade urgente de reestruturação intencional das reuniões pedagógicas da EEAL. A promoção de uma cultura de formação continuada exige planejamento, escuta ativa, tempo qualificado e, sobretudo, o envolvimento dos docentes na construção dos encontros. Como defendem Gatti *et al.* (2019), a formação no espaço escolar só se efetiva quando há pertinência, continuidade e valorização do conhecimento da prática. Nesse sentido, a direção e a coordenação pedagógica da escola possuem um papel estratégico na condução desse processo, atuando como mediadoras entre os objetivos institucionais e as aspirações do coletivo docente.

A valorização que os professores atribuem a esses espaços formativos, revelada pelos dados, representa uma base promissora para que a escola avance na

consolidação de um modelo de formação continuada situado, contextualizado e transformador. A partir dessa escuta, abre-se a possibilidade de um novo ciclo de planejamento, no qual as reuniões pedagógicas deixem de ser apenas um compromisso no calendário e passem a ocupar um lugar central na política de desenvolvimento profissional da EEAL.

Após evidenciar que a maioria dos professores reconhece o potencial das reuniões pedagógicas como espaços de formação continuada — desde que intencionalmente estruturadas para esse fim —, torna-se fundamental compreender quais conteúdos e temas têm ocupado esses encontros na prática. A percepção de que esses momentos podem ser formativos precisa ser analisada à luz do que efetivamente se discute nas reuniões, pois, como indicam autores como Gatti *et al.* (2019), o conteúdo da formação importa tanto quanto sua forma. Nesse contexto, o Gráfico 6 buscou investigar a percepção dos professores da EEAL sobre os conteúdos trabalhados em encontros extraclasse, com base no seguinte questionamento: “Os temas mais frequentes das reuniões pedagógicas na EEAL se baseiam em?”

Gráfico 6. Temas mais frequentes das reuniões pedagógicas na EEAL, na percepção dos entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Gráfico 6 traz elementos fundamentais para aprofundar a compreensão sobre os desafios da formação continuada na EEAL, ao evidenciar quais têm sido os temas predominantes nas reuniões pedagógicas, segundo a percepção dos professores. Os dados revelam que a maioria dos docentes aponta como pauta principal desses encontros os “assuntos e demandas administrativas no

funcionamento da escola”. Nenhum professor assinalou como tema predominante “as discussões em torno de temas da atualidade ou em debate na mídia”, o que sugere uma certa distância entre o cotidiano da escola e os debates contemporâneos que atravessam a sociedade e impactam diretamente o ambiente educativo.

Esse resultado reforça um padrão já indicado nas análises anteriores: embora os professores reconheçam as reuniões pedagógicas como espaços potentes para a formação, esse potencial não se concretiza plenamente, em especial quando a ênfase se direciona para aspectos burocráticos. Ainda que compreensível, diante das exigências administrativas e operacionais que recaem sobre a gestão escolar, tal centralidade compromete a dimensão formativa desses momentos. Segundo Oliveira (2010), as questões administrativas são, de fato, indispensáveis para o funcionamento da escola, pois asseguram o cumprimento das normas, a regularidade do calendário e o alinhamento entre os setores institucionais. Souza (2006) também reconhece a importância dessas pautas como estratégia de comunicação interna, desde que não comprometam o tempo destinado à formação pedagógica.

O problema se agrava quando a pauta administrativa passa a ocupar, de forma quase exclusiva, os tempos coletivos. Gatti (2008) adverte que o excesso de comunicados e informes esvazia o sentido pedagógico das reuniões e cria uma cultura de participação formal, marcada mais pela presença física do que pelo envolvimento intelectual. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) destaca que, sem espaço para a escuta, a reflexão e o compartilhamento de experiências, a formação docente em serviço corre o risco de se tornar um ritual esvaziado de intencionalidade formativa.

No contexto da EEAL, a priorização de demandas operacionais pode ser explicada por fatores estruturais, como a escassez de horários destinados ao planejamento coletivo e a sobreposição de tarefas. Além disso, as pressões externas — como o cumprimento de metas, os registros em sistemas oficiais e a adaptação às mudanças curriculares — acabam repercutindo na definição das pautas, fazendo com que os momentos coletivos sejam tomados por urgências administrativas.

Frente a esse cenário, torna-se necessário resgatar o sentido formativo das reuniões pedagógicas. Como argumenta Tardif (2012), o conhecimento do professor é construído na prática e pela prática — e isso exige tempos e espaços específicos para reflexão, problematização e elaboração conjunta de saberes. A formação continuada, nesse sentido, não se resume à oferta de cursos ou palestras externas, mas passa pela criação de ambientes formativos no próprio espaço escolar. Para

tanto, é fundamental que os momentos coletivos sejam organizados com base em pautas pedagógicas reais, conectadas aos desafios enfrentados pelos docentes em seu cotidiano (Souza, 2006; Oliveira, 2007).

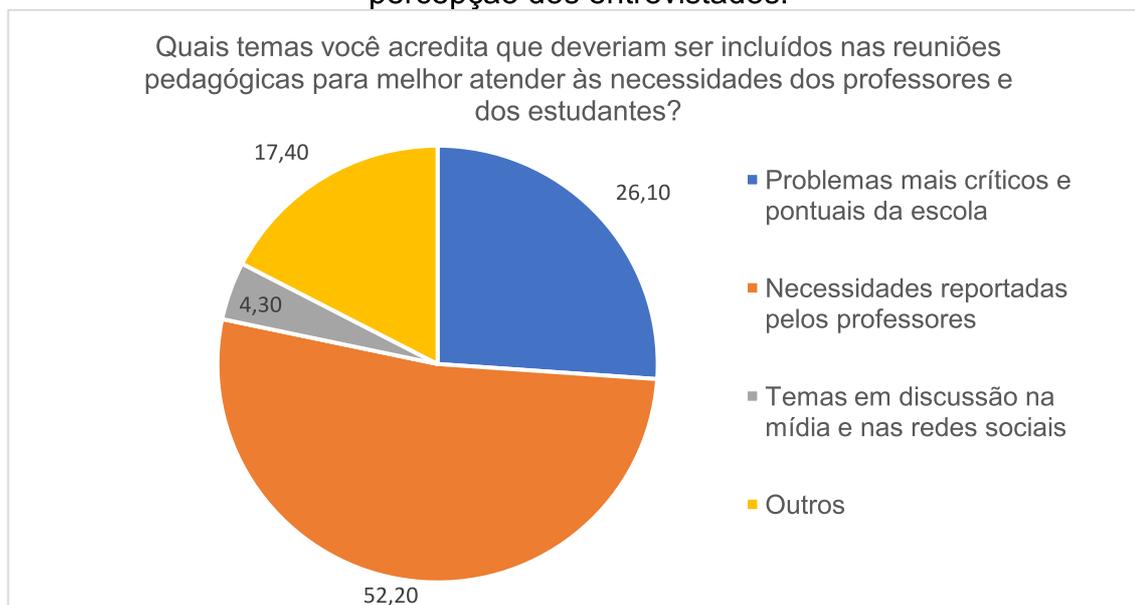
Alarcão (1996) propõe algumas estratégias para potencializar esses encontros, entre elas: a separação clara entre o que é pauta administrativa e o que é pauta pedagógica; a definição prévia de tempo para cada item da reunião; a sistematização de registros reflexivos; e, sobretudo, a participação ativa dos professores na construção das agendas. Mais recentemente, Oliveira (2007) defende que a escuta docente e a análise das demandas emergentes devem nortear as pautas, de modo a garantir pertinência, engajamento e efetividade.

Dessa forma, o Gráfico 6 não apenas revela um diagnóstico, mas convida à ação. A predominância de temas administrativos nas reuniões da EEAL não pode ser naturalizada. Ela exige reflexão crítica por parte da gestão, abertura ao diálogo com o corpo docente e investimento na construção de uma cultura de planejamento pedagógico mais participativo e formativo. Como destaca Sacristán (1995), a escola que deseja se constituir como espaço de desenvolvimento profissional precisa organizar seu tempo e seus encontros com intencionalidade e foco no ensino e na aprendizagem.

Assim, a análise do Gráfico 6 oferece um ponto de inflexão na pesquisa: evidencia a tensão entre o necessário e o desejável e aponta para a necessidade de reequilíbrio. Ao reconhecer que a dimensão administrativa é importante, mas não pode suprimir a pedagógica, abre-se espaço para pensar estratégias que articulem esses dois eixos de forma mais equilibrada e produtiva.

Nessa conjuntura, o Gráfico 7 foi inserido, para identificar, a partir da escuta dos professores, quais seriam os temas mais relevantes a serem incorporados nas reuniões pedagógicas para que elas se tornem, efetivamente, espaços de formação e planejamento coletivo.

Gráfico 7. Temas que deveriam ser incluídos nas reuniões pedagógicas na EEAL, na percepção dos entrevistados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As informações obtidas revelaram uma dimensão essencial para o fortalecimento das reuniões pedagógicas como espaços de formação: a necessidade de que suas pautas sejam construídas a partir das demandas concretas dos professores. A maioria dos docentes da EEAL (52,20%) afirmou que os temas dos encontros deveriam ser definidos com base nas necessidades apontadas por eles próprios. Esse dado reforça a necessidade de uma participação coletiva na elaboração das pautas, revelando um desejo de que esses momentos superem o viés burocrático e assumam, de fato, uma função pedagógica mais significativa. Nenhum entrevistado indicou preferência por pautas centradas em demandas administrativas, o que indica uma clara insatisfação com o modelo tradicional e normativo que ainda persiste em muitas instituições, inclusive.

Essa perspectiva está ancorada em uma concepção de formação situada, defendida por autores como Imbernón (2010), para quem a formação continuada se torna relevante apenas quando parte dos desafios reais da prática docente. Gatti (2008), por sua vez, chama a atenção para o risco de se elaborar propostas formativas descoladas da realidade escolar, reforçando a importância de que o diagnóstico das necessidades seja construído a partir de um diálogo sistemático e participativo pelo corpo docente. Tais necessidades são plurais — envolvem desde o domínio de metodologias ativas até estratégias para lidar com questões socioemocionais dos

estudantes — e, portanto, exigem um planejamento flexível, contextualizado e colaborativo (Marcelo Garcia, 1999).

Autores como André (2011) e Libâneo (2013) reconhecem que o professor é um profissional reflexivo, que atua em contextos complexos e em constante mutação. Nessa condição, é fundamental que os espaços formativos respeitem sua autonomia intelectual e promovam ambientes que favoreçam o debate de questões que emergem da prática cotidiana. Ignorar essas demandas e manter pautas excessivamente técnicas ou normativas, como alerta Placo e Souza (2023), tende a esvaziar o sentido pedagógico das reuniões, contribuindo para o desinteresse e o afastamento dos docentes desses momentos.

Na EEAL, a ausência de um planejamento formativo construído a partir da escuta docente tem dificultado a consolidação das reuniões como espaços potentes de desenvolvimento profissional. Essa constatação surgiu a partir das observações iniciais do pesquisador e foi corroborada pelas entrevistas realizadas, nas quais os docentes relataram a centralização das decisões e a falta de espaço para sugerir temas ou refletir sobre suas próprias práticas. O Entrevistado 3, por exemplo, afirmou: “As pautas já vêm prontas, a gente só escuta e assina a ata. Difícil ter um momento que seja realmente para a gente construir junto”. Declarações como essa evidenciam que, embora o discurso institucional valorize a escuta e o protagonismo docente, os encontros ainda se organizam majoritariamente de forma verticalizada. Esse cenário contribui para a manutenção de uma cultura organizacional voltada mais ao cumprimento de tarefas e à difusão de informes do que à formação efetiva dos professores — como também apontado nas análises anteriores.

Diversas estratégias podem ser adotadas para superar essa lacuna. Questionários diagnósticos, rodas de conversa, grupos de estudo e momentos de escuta individualizada com os docentes são recursos eficazes para mapear interesses e identificar lacunas formativas, como defendem Oliveira (2007) e Nóvoa (2019). Além disso, a abertura para que os próprios professores proponham e conduzam temas com base em suas experiências pessoais pode fortalecer o sentimento de pertencimento e valorização profissional, como sugerem Gatti *et al.* (2019) e Perrenoud (2000).

É importante também considerar que o planejamento das pautas não se resume à definição dos temas, mas envolve o cuidado com a metodologia adotada, o tempo destinado a cada assunto, os materiais de apoio e, principalmente, a

articulação com os objetivos pedagógicos da escola (Gatti *et al.*, 2019). Como propõe Marcelo (1999), a formação só será significativa se estiver inserida em um projeto institucional coerente, que valorize o professor como sujeito ativo da construção do conhecimento e promova sua participação efetiva em todas as etapas do processo.

Logo, as informações mapeadas pelo Gráfico 8, não apenas evidenciam um desejo, mas propõem um caminho: a reestruturação das reuniões pedagógicas a partir da valorização da escuta e da corresponsabilidade docente. Essa reestruturação exige mudanças de cultura e de gestão, mas oferece a possibilidade de transformar os encontros coletivos em momentos de diálogo, aprendizagem mútua e fortalecimento do fazer pedagógico. Como defende Alarcão (1996), a formação continuada só se realiza plenamente quando construída a partir do chão da escola, em articulação com os saberes, desafios e sonhos dos educadores.

Por fim, ao constatar que essa prática ainda não está consolidada na realidade da EEAL, a análise apontou um desafio claro: a necessidade de que o docente se transforme em um agente ativo dentro do princípio estruturante da política interna de formação continuada. Sem isso, persistirá o risco de manter as reuniões pedagógicas como momentos operacionais e pouco formativos. Enfrentar esse desafio requer vontade política, planejamento cuidadoso e, sobretudo, reconhecimento do professor como protagonista do processo educativo.

Além das informações obtidas e representadas nos gráficos anteriores, o questionário da presente investigação também buscou abordar questões discursivas que permitissem aos entrevistados expressarem, de forma mais clara, sugestões e possibilidades para melhorias nas reuniões pedagógicas da EEAL, de modo que essas contribuições pudessem transformar tais encontros, de fato, em momentos significativos de formação continuada na atuação docente. Essas informações foram coletadas, ainda, com o objetivo de embasar as ações estruturadas e destacadas no próximo capítulo, por meio de um PAE.

A questão 16, de caráter discursivo, buscou compreender o que poderia ser feito para tornar as reuniões pedagógicas mais produtivas para a formação dos professores da EEAL. A análise qualitativa das respostas permitiu a categorização de quatro eixos principais. O mais recorrente, mencionado por 11 docentes, foi a necessidade de maior organização e planejamento. Os professores sugeriram, nesse sentido, maior antecedência e clareza na definição das pautas, delimitação dos momentos que compõem os encontros e separação entre assuntos administrativos e

pedagógicos, como forma de garantir melhor aproveitamento do tempo. A segunda categoria mais frequente, mencionada por 6 participantes, diz respeito à inclusão de temas ligados à prática pedagógica cotidiana, como avaliação, manejo de sala de aula, uso de recursos didáticos e estratégias para enfrentamento de dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto destacado, presente em 5 respostas, foi a valorização da escuta docente, com solicitações para que os professores possam participar mais ativamente da construção das pautas e para que suas experiências e vivências pedagógicas sejam valorizadas nos encontros. Por fim, 3 docentes apontaram a necessidade de inovações metodológicas nas reuniões, com propostas como oficinas, rodas de conversa e trocas de experiências, em contraponto à condução predominantemente expositiva. Essas respostas apontam para uma insatisfação que não está necessariamente relacionada à frequência dos encontros, mas sim à maneira como são planejados e conduzidos. Mesmo reconhecendo a importância dos momentos coletivos, os professores demonstram o desejo de que as reuniões sejam espaços mais significativos de formação, construídos a partir de suas demandas e experiências profissionais.

A questão 17, de natureza aberta, abordou o seguinte ponto: “Quais tipos de ações ou estratégias formativas você gostaria que fossem implementadas nessas reuniões?”. As respostas evidenciaram o desejo dos docentes por encontros mais práticos, objetivos, participativos e alinhados à realidade da sala de aula. Foram sugeridas estratégias como grupos de estudo, dinâmicas voltadas à troca de experiências, participação pontual de formadores externos e discussão de casos concretos do cotidiano escolar. Essas sugestões indicam a busca por ações que ultrapassem a abordagem teórica e promovam a resolução colaborativa de desafios reais enfrentados no exercício da docência. Tais demandas revelam uma compreensão de formação continuada fundamentada na valorização da prática, do diálogo e da construção coletiva do saber pedagógico, alinhando-se à perspectiva defendida por autores como Nóvoa (2019) e Imbernón (2010), que ressaltam a importância de processos formativos que partam das experiências dos professores e de seus contextos concretos de atuação. As respostas, portanto, reforçam a expectativa de que as reuniões pedagógicas sejam ressignificadas como espaços efetivos de formação, capazes de responder às necessidades reais da prática docente.

Por fim, a questão 18, questão aberta, investigou: “Na sua opinião, o que a EEAL poderia oferecer como formação continuada?”. Algumas respostas apresentaram sugestões propositivas, indicando temas como inclusão, metodologias ativas, uso de tecnologias em sala de aula e diferentes formas de avaliação. Outras respostas trouxeram críticas, revelando insatisfação com o modelo atual adotado nas atividades extraclasse. Dentre os apontamentos, destacaram-se percepções de desorganização e de desconexão entre as pautas discutidas e as necessidades práticas dos docentes, conforme demonstram trechos como “não conseguimos resolver as pautas” ou “as formações deveriam ser mais direcionadas às necessidades atuais”.

Assim, com base em todas as informações reunidas por meio do questionário, observou-se que as reuniões pedagógicas realizadas na EEAL possuem potencial para se constituírem como espaços de formação continuada, desde que sejam mais objetivas, planejadas com antecedência, orientadas pelas necessidades dos docentes e articuladas com a realidade escolar. Além disso, é fundamental o aprimoramento das condições materiais e dos recursos humanos destinados à realização dessas atividades.

4 PLANO DE AÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) construído a partir dos principais achados da pesquisa realizada com os professores da EEAL. Com base na análise dos dados coletados por meio de questionário e entrevistas, tornou-se evidente a necessidade de repensar as reuniões pedagógicas da instituição, no sentido de torná-las mais formativas, participativas e conectadas com a realidade docente.

A elaboração do PAE considerou os desafios identificados, como a centralidade de pautas administrativas, a ausência de planejamento prévio das reuniões, a baixa escuta das demandas docentes e a falta de ações formativas contínuas. A partir dessas evidências, foram delineadas ações que visam promover um ambiente de formação continuada mais eficaz e coerente com as necessidades da equipe escolar.

Para facilitar a criação do PAE, abaixo foi desenvolvido um quadro com as principais informações a serem exploradas, com o intuito de estabelecer espaços de formação continuada em atividades extraclasse da EEAL:

Quadro 8 - Identificação de problemas e ações sugeridas

Problema Identificado	Ação Sugerida
Foco excessivo em pautas administrativas nas reuniões pedagógicas.	Instituir reunião prévia entre gestão, coordenação e supervisão para organização das pautas das reuniões de módulo II, redirecionando temas administrativos para outras instâncias, como o colegiado — com representação docente e da comunidade escolar — ou atendimentos individualizados. As demandas serão previamente compartilhadas por e-mail institucional, possibilitando manifestações antes de sua discussão nessas instâncias.
Baixa participação dos professores na definição das pautas.	Estabelecer, antes de cada reunião de módulo II, mecanismos de escuta ativa por meio de formulários digitais. As contribuições docentes subsidiarão a pauta final, a ser definida em reunião entre gestão, supervisão e coordenação pedagógica.
Ausência de estratégias formativas práticas e aplicáveis.	Promover grupos de estudo, debates de casos reais e participação de professores como formadores.
Carência de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento das reuniões.	Buscar recursos externos (como o PDDE) e otimizar os disponíveis para garantir materiais, recursos humanos e apoio técnico durante as reuniões.
Falta de espaços adequados para a realização das formações.	Realizar formações em espaços adequados e, quando necessário, adaptar ambientes escolares para garantir conforto e funcionalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa (2025).

Na sequência, para o estabelecimento do PAE para os problemas identificados nessa pesquisa, foi utilizada a metodologia 5W2H, uma ferramenta amplamente empregada na área da gestão estratégica, mas que tem se mostrado eficaz também no campo educacional, sobretudo na organização de ações concretas e viáveis diante de problemas identificados no cotidiano escolar (Formosinho; Machado, 2008).

A matriz 5W2H é uma técnica de planejamento que auxilia na estruturação e acompanhamento de ações, favorecendo a clareza, o foco e a viabilidade das propostas. Seu nome deriva das iniciais, em inglês, de sete perguntas essenciais: *What* (O que será feito?), *Why* (Por que será feito?), *Where* (Onde será feito?), *When* (Quando será feito?), *Who* (Por quem será feito?), *How* (Como será feito?) e *How much* (Quanto custará?). Ao responder sistematicamente a essas questões, é possível transformar problemas identificados em metas concretas, promovendo um planejamento mais assertivo e alinhado aos recursos e às necessidades da instituição (Pereira, 2020).

Como destaca Pereira (2020), um plano de ação bem estruturado é um instrumento indispensável para transformar diagnósticos em melhorias reais no processo educativo. Nesse sentido, a escolha do 5W2H como ferramenta organizativa das propostas decorre de sua capacidade de facilitar a visualização do caminho a ser percorrido, permitindo à equipe escolar não apenas planejar, mas monitorar e reavaliar constantemente suas práticas, promovendo uma cultura de gestão participativa e intencional. A seguir, os principais problemas levantados na pesquisa foram apresentados junto às ações correspondentes, organizadas segundo a lógica da metodologia adotada:

Quadro 9 – Problemas identificados e ações sugeridas

	What (O que será feito?)	Why (Por que será feito?)	Where (Onde será feito?)	When (Quando será feito?)	Who (Quem fará?)	How (Como será feito?)	How Much (Quanto custará?)
1	Reorganizar o tratamento das pautas administrativas, priorizando a formação nas reuniões pedagógicas de módulo II.	Reduzir o excesso de temas administrativos e garantir foco nas ações formativas.	Na escola e em canais institucionais.	A partir do segundo semestre letivo de 2025, com aplicação contínua antes de cada reunião pedagógica.	Gestão, coordenação pedagógica e supervisão da EEAL.	Realização de reuniões apenas com a gestão escolar, supervisão e coordenação para filtrar as pautas; envio prévio das demandas administrativas por e-mail institucional aos docentes para ciência e manifestação; discussão desses temas em reuniões do colegiado ou por meio de atendimentos individualizados, conforme a natureza da demanda.	Sem custos adicionais.
2	Implementar mecanismos de escuta ativa para definição das pautas.	Ampliar o protagonismo docente na definição dos temas e aumentar o engajamento nas reuniões pedagógicas.	Em meio virtual, por formulários enviados em grupos dos docentes da EEAL e para o e-mail institucional do servidor.	Sempre antes de cada reunião, com tempo hábil para envio e organização das respostas.	Coordenação pedagógica, equipe gestora e professores da EEAL.	Aplicação de formulários digitais para sugestões de pauta; as contribuições dos docentes subsidiarão a reunião interna de definição da pauta.	Sem custos adicionais.
3	Promover estratégias formativas práticas e aplicáveis.	Tornar as formações mais significativas e conectadas à realidade da sala de aula.	Nos espaços em que geralmente ocorrem as reuniões pedagógicas da EEAL.	A partir do segundo semestre letivo de 2025, nos encontros quinzenais.	Coordenação pedagógica, equipe gestora e professores da EEAL, além de convidados formadores.	Organização de grupos de estudo, dinâmicas em grupos, palestras, <i>workshops</i> e rodas de conversas com trocas de experiências e saberes docentes.	Custo moderado (a depender de situações que envolvam eventuais materiais e/ou apoio externo).

4	Buscar e otimizar recursos humanos e materiais para as reuniões.	Assegurar condições materiais e humanas mínimas para o desenvolvimento das reuniões.	Na própria EEAL, com possíveis melhorias articuladas junto à SRE e uso do PDDE.	A partir do segundo semestre letivo de 2025, priorizando, demandas emergentes.	Equipe gestora, com o apoio de parceiros.	Organizando o uso eficiente de recursos já disponíveis e solicitando novos sempre que possível.	Custo moderado, com recursos oriundos do PDDE ou de possíveis parcerias.
5	Garantir espaços adequados e funcionais para a realização das formações.	Promover maior conforto e ambiente propício ao aprendizado coletivo.	Na escola, adaptando salas disponíveis ou usando espaços alternativos adequados.	Adaptações realizadas no local onde será a reunião sempre antes do início das atividades.	Equipe gestora e auxiliares de serviços de educação básica.	Realizando adaptações simples nos espaços e garantindo infraestrutura mínima para os encontros extraclases.	Em sua maioria, custos baixos, dependendo das adaptações necessárias.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa (2025).

Por meio da estruturação do Quadro 9, utilizando a ferramenta 5W2H, foram sistematizados cinco desafios centrais apontados pelos docentes da EEAL em relação à qualidade das reuniões pedagógicas enquanto espaços de formação continuada: o foco excessivo em pautas administrativas, a baixa participação dos professores na definição das pautas, a ausência de estratégias formativas práticas, a carência de recursos humanos e materiais e a inadequação dos espaços físicos para a realização das formações.

Para cada um desses desafios, foram propostas ações realistas e viáveis, compatíveis com as condições institucionais da escola. Destaca-se, nesse conjunto, a articulação entre duas medidas principais: a realização de uma reunião prévia entre gestão, supervisão e coordenação pedagógica para organizar as pautas de cada encontro de módulo II, e a implementação de mecanismos de escuta ativa junto aos docentes, por meio do envio de formulários digitais. Essas contribuições serão analisadas pela equipe gestora e subsidiarão a definição das pautas. As demandas administrativas, por sua vez, serão compartilhadas com antecedência por e-mail institucional, permitindo que os professores possam se manifestar antes de sua discussão em instâncias adequadas, como o colegiado escolar — que assegura a representação de diferentes segmentos da comunidade escolar — ou por meio de atendimentos individualizados, conforme a natureza de cada questão.

O objetivo central dessas propostas é contribuir para a transformação das reuniões pedagógicas em espaços efetivos de formação continuada, orientados pelo diálogo, pela escuta qualificada e pela intencionalidade formativa. Ao qualificar o processo de definição das pautas, redistribuir adequadamente as questões administrativas e criar condições materiais e organizacionais para a realização das reuniões, busca-se promover práticas formativas mais conectadas à realidade docente e aos princípios pedagógicos da instituição.

Apesar do reconhecimento normativo e teórico das reuniões pedagógicas como momentos privilegiados para a formação em serviço, a experiência relatada por muitos docentes ainda revela práticas centralizadoras, informativas e burocráticas. Souza (2006) destaca que a ausência de escuta e o predomínio de uma lógica vertical de comunicação comprometem o potencial formativo desses encontros. De forma semelhante, Oliveira (2007) observa que, com frequência, a organização funcional da escola é colocada em primeiro plano, em detrimento da qualificação docente, revelando a permanência de práticas hierárquicas no cotidiano escolar. Além disso,

Gatti (2008) aponta que a descontinuidade das ações formativas e a ausência de políticas estruturadas dificultam a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, parte das ações previstas poderá ser viabilizada com o apoio de recursos financeiros oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), instituído por meio da Medida Provisória nº 1.784/1998 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 15/2007. O programa tem como objetivo principal repassar recursos diretamente às escolas públicas da educação básica, fortalecendo sua autonomia na gestão de demandas emergenciais ou estratégicas, como melhorias de infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos ou apoio a atividades formativas (Brasil, 2023). A agilidade no uso desses recursos, aliada à possibilidade de participação da comunidade escolar por meio dos conselhos e das Unidades Executoras (UEx), contribui para uma gestão mais democrática e responsiva às necessidades da escola.

Contudo, como lembram Gatti e Barretto (2011), investimentos isolados em estrutura não garantem, por si só, a transformação da prática pedagógica. A qualidade das reuniões depende de uma articulação intencional entre planejamento, escuta e corresponsabilidade. Para tanto, a gestão escolar tem papel fundamental ao criar as condições institucionais para que esses encontros ocorram com regularidade, propósito e foco na formação. A coordenação pedagógica, por sua vez, atua como mediadora entre os saberes da equipe e as necessidades do corpo docente, enquanto os professores devem assumir o protagonismo, trazendo suas experiências, demandas e contribuições para a construção coletiva de saberes (Imbernón, 2010; Libâneo, 2018).

Além da gestão, da supervisão e da coordenação pedagógica, outros profissionais da escola também podem colaborar na organização e no desenvolvimento das reuniões pedagógicas, contribuindo com aspectos logísticos, operacionais e até mesmo pedagógicos, muitas vezes não percebidos nos momentos iniciais de planejamento (Gatti; Barretto, 2011). A atuação integrada entre os diversos atores escolares confere sentido e potência a esses encontros, fortalecendo-os como espaços vivos de formação continuada.

Nesse contexto, apresenta-se, a seguir, o Quadro 10, que descreve as principais ações previstas para a implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) na realidade da EEAL. São explicitadas as responsabilidades dos envolvidos,

considerando a divisão de funções entre coordenação pedagógica, gestão escolar e professores, de modo a garantir a execução articulada e eficaz das propostas.

Quadro 10 – Implementação do PAE

	Ação	Responsável	Função nesse processo
1	Equilíbrio no tempo disponível para diferentes demandas	Coordenação pedagógica	Participar da reunião prévia com a gestão e a supervisão para analisar as pautas propostas; identificar quais demandas administrativas podem ser resolvidas antecipadamente ou em outros espaços (como atendimentos individualizados ou reuniões do colegiado); organizar e equilibrar o cronograma da reunião de módulo II, priorizando as pautas formativas e controlando o tempo conforme definido.
		Gestão escolar	Encaminhar previamente à coordenação as pautas administrativas e auxiliar na triagem daquelas que poderão ser tratadas fora da reunião pedagógica; colaborar para que os temas administrativos sejam comunicados de forma objetiva e, quando possível, por meio eletrônico.
		Professor	Respeitar o tempo destinado a cada pauta, contribuindo de forma objetiva e responsável com as discussões; manter-se atento às comunicações prévias e encaminhar demandas administrativas pelos canais adequados, contribuindo para a otimização do tempo formativo.
2	Implementação de mecanismos de escuta ativa para definição das pautas.	Coordenação pedagógica	Desenvolver os formulários digitais, enviar os links aos professores e organizar as respostas recebidas, estruturando as pautas com base nas demandas da maioria dos docentes.
		Gestão escolar	Garantir os meios para que a comunicação entre professores e coordenação ocorra com fluidez e acompanhar o bom andamento desse processo.
		Professor	Participar de forma ativa, respondendo os formulários com suas principais demandas e sugestões para a construção coletiva das pautas.
3	Estratégias formativas práticas e aplicáveis.	Coordenação pedagógica	Pesquisar, planejar e executar diferentes métodos e estratégias coerentes com o objetivo de cada encontro, de modo que assegure reuniões exitosas e com troca de saberes.
		Gestão escolar	Assegurar condições de recursos humanos e materiais, além de espaços físicos apropriados para que o planejamento da coordenação pedagógica seja executado com êxito.
		Professor	Participar ativamente das atividades propostas, além de avaliar as potencialidades e fragilidades de cada ação.
4	Recursos humanos e materiais	Coordenação pedagógica	Informar com antecedência à gestão escolar, quais recursos humanos e materiais serão necessários para cada encontro, de acordo com o planejamento. Após as reuniões, alinhar também se as demandas foram supridas.
		Gestão escolar	Providenciar e organizar os recursos humanos e materiais listados pela coordenação pedagógica antes de cada reunião, e após, certificar se as demandas que foram solicitadas atenderam ao esperado.
		Professor	Utilizar conscientemente os recursos humanos e materiais em cada encontro extraclasse, além de informar à coordenação pedagógica, se os recursos disponibilizados foram suficientes para atender o objetivo da reunião pedagógica.
5	Espaços adequados e funcionais	Coordenação pedagógica	Informar com antecedência à gestão escolar, as dimensões e características dos espaços necessários para cada encontro, de acordo com o planejamento. Após as reuniões, alinhar também, se as demandas foram supridas.
		Gestão escolar	Providenciar um espaço físico adequado, conforme solicitado pela coordenação pedagógica antes de cada reunião, e após, certificar se as demandas foram supridas.
		Professor	Informar à coordenação pedagógica, se os recursos disponibilizados foram suficientes para atender o objetivo da reunião pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados da pesquisa (2025).

A implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) na EEAL exige o engajamento articulado de todos os segmentos envolvidos no processo formativo. Como descrito no Quadro 10, cada ator da comunidade escolar — coordenação pedagógica, gestão escolar e professores — desempenha papéis fundamentais para que as reuniões pedagógicas deixem de ser apenas espaços de comunicação administrativa e se consolidem como tempos e lugares de formação continuada contextualizada.

A execução do PAE está prevista para o segundo semestre letivo de 2025, de modo a permitir um período de preparação e adaptação às mudanças propostas. Esse intervalo será necessário para que os profissionais envolvidos compreendam suas atribuições, ajustem as rotinas institucionais e estabeleçam os fluxos operacionais que sustentam a nova lógica das reuniões de módulo II.

Caberá à coordenação pedagógica iniciar esse processo com a elaboração do cronograma semestral das reuniões, indicando as datas destinadas aos encontros quinzenais. Com apoio da gestão escolar, as demandas administrativas previamente identificadas serão distribuídas de forma estratégica, respeitando a nova organização das reuniões. Além disso, as pautas de natureza formativa serão definidas a partir da escuta docente, por meio de formulário digital enviado aos professores da EEAL. Esse instrumento será disponibilizado com antecedência mínima de 72 horas e permanecerá acessível por um período previamente estabelecido.

Após cada reunião pedagógica, a coordenação pedagógica enviará novo formulário avaliativo aos participantes, com o objetivo de identificar os pontos fortes e as limitações das ações realizadas. Esse formulário ficará disponível por 48 horas, contribuindo para o monitoramento contínuo do processo e o aprimoramento das ações futuras.

A estrutura dos encontros seguirá um formato previamente definido, com duração de quatro horas e divisão entre os seguintes momentos: (a) informes gerais e repasses administrativos (30min); (b) formação continuada sobre um tema previamente estipulado (1h30min); (c) socialização livre entre os participantes acompanhada de um momento de descontração (20min); (d) roda de conversa sobre vivências escolares e estratégias de intervenção (1h); (e) plenária sobre o encontro (40min).

Cabe ainda à coordenação pedagógica manter diálogo constante com a gestão escolar, informando com antecedência os materiais, os recursos humanos e os

espaços físicos necessários para cada encontro, além de discutir os avanços e os desafios percebidos ao longo da implementação do plano.

Durante todo o período de execução do PAE, a coordenação e a gestão escolar realizarão o acompanhamento do engajamento docente, com o objetivo de documentar o processo e gerar subsídios para avaliação da efetividade da proposta. Ao final do ano letivo, será reaplicado o questionário utilizado na etapa diagnóstica desta pesquisa, como estratégia de verificação da percepção dos docentes sobre as mudanças implementadas. Esse instrumento permitirá analisar se as reuniões pedagógicas passaram, de fato, a configurar-se como espaços de formação continuada, com potencial de transformar a prática docente e fundamentar a continuidade e disseminação da experiência em outras escolas da rede.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a formação continuada de professores realizada por meio das reuniões pedagógicas em uma escola estadual de Viçosa (MG), com ênfase na identificação de suas fragilidades e potencialidades, na perspectiva dos próprios docentes. Partiu-se da premissa de que, apesar de legalmente reconhecidas como espaços formativos, essas reuniões ainda são, em grande parte, organizadas de forma tradicional, centradas em aspectos administrativos, e pouco aproveitadas como oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional.

Os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas evidenciaram que os professores reconhecem o valor potencial das reuniões pedagógicas, mas também expressam insatisfações relacionadas à ausência de planejamento, à falta de escuta ativa por parte da gestão, à carência de estratégias formativas concretas e a pouca valorização de sua participação nesses encontros. Além disso, os resultados apontaram para obstáculos estruturais — como a limitação de espaços adequados, a ausência de apoio técnico e a sobrecarga de pautas burocráticas — que impedem que tais reuniões se tornem momentos realmente significativos para a prática pedagógica.

Nesse contexto, discutir a estrutura das reuniões pedagógicas se mostrou fundamental. Ao problematizar os modos como elas são planejadas e conduzidas, a pesquisa contribuiu para o fortalecimento da concepção de que a formação continuada deve estar enraizada no cotidiano da escola, conectada aos desafios concretos enfrentados pelos professores em sala de aula e conduzida com intencionalidade formativa. Assim, ultrapassou-se a ideia de que essas reuniões são apenas obrigações institucionais ou momentos de repasse de informações, para compreendê-las como espaços propícios à escuta, colaboração e construção coletiva de saberes.

A escolha por investigar esse tema revelou-se especialmente relevante no campo educacional, uma vez que a formação continuada é um dos fatores que contribuem diretamente com a qualidade do ensino, a valorização docente e o fortalecimento da cultura pedagógica da escola. Compreender como essa formação acontece (ou deixa de acontecer) no cotidiano escolar permite às instituições revisitarem suas práticas e redesenharem estratégias que valorizem o protagonismo dos professores e a articulação entre teoria e prática.

Com base nos achados da pesquisa, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) que buscou enfrentar as fragilidades identificadas. A proposta, organizada com base na metodologia 5W2H, apresentou medidas viáveis e articuladas à realidade institucional da escola, como o reequilíbrio entre pautas pedagógicas e administrativas, a criação de mecanismos sistemáticos de escuta docente, a implementação de estratégias formativas práticas, a busca por recursos para qualificar os espaços e a valorização do planejamento coletivo. O PAE não pretendeu apenas solucionar problemas pontuais, mas contribuir para a construção de uma cultura formativa contínua, partilhada e comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

Deve-se destacar que os achados e as ações propostas nesse estudo estão baseados e restritos à comunidade da EEAL, não sendo aconselhável assim, generalizações em largas escalas, visto que, cada ambiente possui suas próprias peculiaridades, como questões socioeconômicas e culturais. Para além disso, ao longo da construção desse texto, tornou-se claro que as metodologias para esse tipo de estudo variam consideravelmente, o que pode dificultar comparações.

Ainda assim, espera-se que esta pesquisa inspire outras escolas a repensarem suas práticas formativas e compreenderem as reuniões pedagógicas como instrumentos estratégicos de transformação pedagógica. Também se almeja que o PAE aqui elaborado possa ser aplicado, monitorado e aprimorado ao longo do tempo, servindo como referência para outras unidades escolares com desafios semelhantes. Ao fim, reafirma-se que investir na qualificação desses encontros é investir na formação de professores, na melhoria do ensino e, sobretudo, na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARÇÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2025

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 set. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22–23. Disponível em: https://inscricoescefortepe.ima.sp.gov.br/documento/PNAIC_Portaria_867.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Portal PNE, Brasília, Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul.–set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DARLING-HAMMOND, Linda; OAKES, Jeannie. **Preparando professores para uma aprendizagem mais profunda**. Harvard Education Press, 2021.

DAY, Christopher; GU, Qing. **As novas vidas dos professores**. Routledge, 2010. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203847909/new-lives-teachers-christopher-day-qing-gu>. Acesso em: 23 jul. 2025.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, v. 8, n. 1, p. 5–16, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien, 1990**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 mar. 2025

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <https://dn721903.ca.archive.org/0/items/garcia-c.-m.-formacao-de-professores-para-uma-mudanca-educativa/Garcia%2C%20C.M.%20-%20Formacao%20de%20professores%20-%20Para%20uma%20mudanca%20educativa.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 21 jul. 2025

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. 351 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2021. População estimada do município de Viçosa-MG**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 nov. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr&id=dONtDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=IMBERN%C3%93N,+Francisco.+Forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+de+professores.+Porto+Alegre:+Artmed,+2021&ots=tuALkk3m6L&sig=I6QcCsCdMSXRChFboWBdX9L2GM&redir_esc=y&pli=1&authuser=2#. Acesso em: 22 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de João Carlos da Silva. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Xz6AEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=IMBERN%C3%93N,+Francisco.+Forma%C3%A7%C3%A3o+docente+e+profissional:+formar-se+para+a+mudan%C3%A7a+e+a+incerteza.+9.+ed.+S%C3%A3o+Paulo:+Cortez,+2010.&ots=VANQUKIPkY&sig=KpIF>. Acesso em: 22 jul. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Brasília: INEP, 2019.

IPATRIMÔNIO. **Viçosa – Quilombo Buieieí**. O Quilombo Buieieí, em Viçosa-MG, foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/vicosa-quilombo-buieie/>. Acesso em: 16 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria e prática do ensino**. 2ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-1603-8. Disponível em: https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/1cbb42cf20984263a874479428398d3c?access_token=b44a17d6-3135-458b-b486-f2fbb39c12c5. Acesso em:

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. Disponível em: <https://bibliotecas.ifb.edu.br/acervo/detalhe/29888?guid=1734825608013&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1734825608013%26quantidadePaginas%3D1%26codigoRegistro%3D29888%2329888&i=12>. Acesso em:

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2018. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Promulgada em 21 de setembro de 1989. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1989/1989>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Revogado pelo inciso I do art. 63 do Decreto nº 47.758, de 19 de novembro de 2019. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/45849/2011/?cons=1#:~:text=\(O%20Decreto%20n%2045.849%2C%20de,Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/45849/2011/?cons=1#:~:text=(O%20Decreto%20n%2045.849%2C%20de,Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 17 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/46125/2013/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Dispõe sobre o Estatuto da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Diário do Executivo: Belo Horizonte, MG, 6 ago. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Institui o Estatuto da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 5 ago. 2004.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Disponível em: <http://almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/19481/2011/?cons=1>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a organização da carreira dos profissionais da educação básica do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Diário Oficial de Minas Gerais: Belo Horizonte, MG, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/20592/2012/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Diário do Executivo de Minas Gerais: Belo Horizonte, MG, 27 dez. 2018, p. 2, col. 1. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a Organização e Realização de Reuniões Pedagógicas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eaO2fPQVcjsMyTRzIZYfK3u99aQW5lqv/view>. Acesso em: 23 jul. 2025

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador do Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA)**. Belo Horizonte, MG, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular n.º 2.663, de 2016: cumprimento de carga horária destinada às atividades extraclasse**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE n.º 4.697, de 13 de janeiro de 2022**. Regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação no âmbito da SEE/MG e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022. Disponível em:

<https://trilhaseducadores.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Regulamentacao-Resolucao-4697.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.764, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 23 ago. 2022.

Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4764-22-r%20-%20public.%2024-08-22.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.789, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a carga horária do Professor de Educação Básica, destinada às atividades extraclasse. Belo Horizonte, 23 ago. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.834, de 13 de abril de 2023**. Dispõe sobre a participação de servidores da Secretaria de Estado de Educação em cursos de aperfeiçoamento profissional e de pós-graduação lato sensu (especialização e MBA) e stricto sensu (mestrado e doutorado), ofertados por instituições de ensino superior com vagas financiadas pelo Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/4834-23-r-Public.-15-04-23.pdf>. Acesso em: 15 fev.2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras exceções. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre as normas para cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica nas escolas estaduais. Belo Horizonte: SEE-MG, 2024. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, FEA-USP, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 25–45, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355–375, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dP53KQNStwwKmZZ8QDDzFXc/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. CD-ROM

PEREIRA, Cíntia Beatriz Duarte. A ferramenta 5W2H na análise da inclusão das pessoas com deficiência visual nas escolas municipais. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 606–623, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1893/1598>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções**. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152> Acesso em: 22 fev. 2024

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (Org.). **Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais**. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 1. 226 f. ISBN 978-65-56378-60-2. Disponível em: <https://ponteseditores.com.br/loja3/educacao/profissionais-da-educacao-do-seculo-xxi-desafios-e-perspectivas-atuais/>. Acesso em: 25 jul. 2025

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94–103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SANTOS, Silmar Leila dos. **Hierarquias e poderes no cotidiano escolar: da organização burocrática à organização de pessoas**. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10313/Silmar%20Leila%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender y transformar la enseñanza**. 4. ed. Madrid: Morata, 1995. Disponível em: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/comprenderytransformar.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. *Revista Educação em Questão*, [S.l.], v. 25, n. 11, p. 22–39, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 24 mai. 2024.

TARDIF, Maurice. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia). Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/169462>. Acesso em: 17 nov. 2024.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada aplicada aos professores, aos especialistas em educação básica e a equipe gestora da EEAL

As questões a seguir compõem uma entrevista com finalidade exclusivamente acadêmica, desenvolvido como parte da pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Este estudo busca compreender como as reuniões pedagógicas de módulo II realizadas na Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL) têm contribuído para a formação continuada dos professores e entender quais são as potencialidades e fragilidades desses encontros.

Os objetivos desta pesquisa incluem descrever a organização e execução das reuniões pedagógicas e analisar como essas atividades estão alinhadas às legislações e orientações vigentes promulgadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Desde já, informamos que sua identidade será mantida em sigilo absoluto, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa. Sua participação é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho e contribuirá diretamente para a elaboração de propostas que visem o fortalecimento das práticas pedagógicas na EEAL.

Entrevista semiestruturada

- I. Nome: _____
- II. Idade: ____ anos.
- III. Tempo de docência: ____ anos.
- IV. Graduação em: _____
- V. Possui pós-graduação?
 Não Sim, se sim qual?
 Especialização
 Aperfeiçoamento
 Mestrado
 Doutorado
- VI. Área de atuação (nome da pós-graduação): _____.
- VII. Tempo de atuação na EEAL: _____.

- VIII. Qual seu vínculo empregatício?
- Efetivo
 - Contrato temporário
 - Designado
 - Outro: _____.
- IX. Você sabe o que é formação continuada?
- Sim Não
- X. Participa em formações continuadas externas à escola:
- Sim Não. Se sim, quais? _____.
- XI. Qual sua percepção sobre a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional:
- Essencial
 - Importante
 - Moderadamente importante
 - Pouco relevante
 - Irrelevante.
1. Como você percebe a relação entre a formação continuada e a melhoria da prática pedagógica?
 2. A escola oferece suporte para a sua formação continuada? Se sim, de que forma?
 3. Como são organizadas as reuniões pedagógicas de módulo II na EEAL?
 4. Com que frequência essas reuniões acontecem? Você considera esse tempo adequado?
 5. Você percebe as reuniões pedagógicas como momentos de formação continuada? Por quê?
 6. Quais temas são geralmente abordados nessas reuniões? Eles são escolhidos de acordo com as necessidades dos professores?
 7. Quais temas você acredita que deveriam ser incluídos nas reuniões pedagógicas para melhor atender às necessidades dos professores e dos alunos?
 8. Você sente que essas reuniões contribuem para o aprimoramento das suas práticas pedagógicas? Poderia dar um exemplo?
 9. Como ocorre a troca de experiências entre os professores durante as reuniões?
 10. Quais dificuldades você identifica na formação continuada dentro dessas reuniões?

11. Você acredita que a formação oferecida nas reuniões pedagógicas impacta a qualidade do ensino na escola? Por quê?
12. O que poderia ser feito para tornar as reuniões pedagógicas mais produtivas para a sua formação?
13. Quais tipos de ações ou estratégias formativas você gostaria que fossem implementadas nessas reuniões?
14. Como a escola poderia apoiar melhor os professores no desenvolvimento profissional contínuo?
15. Se pudesse sugerir mudanças nas reuniões pedagógicas, quais seriam suas principais sugestões?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores efetivos da EEAL

Primeira parte: perfil do entrevistado

1. Idade: ____ anos.
2. Graduação em: _____
3. Tempo total de docência (anos): _____
4. Tempo de docência (anos) na Escola Estadual Alice Loureiro (EEAL): _____
5. Possui pós-graduação? Se sim, qual o seu maior grau de instrução?
 Não
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
6. Participa ou participou de formações continuadas externas à escola?
 Sim.
 Não.
7. Se tiver marcado sim na questão anterior, coloque abaixo qual (is) você já participou e onde ela (s) foi (foram) realizada (s). Em caso de negativa na questão de número 6, responda apenas não.

Segunda parte: questões específicas sobre o tema da pesquisa

8. Qual sua percepção sobre a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional?
 Importante
 Moderadamente importante
 Pouco importante
 Irrelevante.
9. A EEAL oferece suporte para formação continuada em termos de tempo e recursos humanos, com iniciativas como grupos de estudo e a promoção de palestras e workshops, entre outros?
 Sim, oferece suporte total
 Sim, oferece o suficiente
 Sim, mas oferece pouco
 Não oferece suporte

10. A EEAL oferece suporte para formação continuada em tempos de espaços físicos e recursos materiais, com iniciativas como grupos de estudo e a promoção de palestras e workshops, entre outros?
- Sim, oferece suporte total
 - Sim, oferece o suficiente
 - Sim, mas oferece pouco
 - Não oferece suporte
11. Com que frequência as reuniões pedagógicas acontecem na EEAL?
- Diariamente
 - Semanalmente
 - Quinzenalmente
 - Mensalmente
12. Na maioria das vezes as reuniões pedagógicas são realizadas de forma conjunta entre todos os segmentos ou há momentos específicos destinados a cada nível de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio)?
- Sempre de forma conjunta, sem separação por nível
 - Separada por nível de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio)
 - Parte conjunta e parte separada
 - Outros.
13. Na sua percepção, reuniões pedagógicas podem se tornar momentos de formação continuada?
- Sim, se forem planejadas com esse objetivo
 - Sim, mesmo que não sejam planejadas com esse objetivo, se os participantes se engajarem
 - Raramente, porque a escola precisa tratar de casos pontuais e mais urgentes na ordem do dia
 - Não, porque, na prática, elas são o principal momento de livre interação
14. Os temas mais frequentes das reuniões pedagógicas na EEAL se baseiam em:
- Assuntos e demandas administrativas no funcionamento da escola
 - problemas mais críticos e pontuais da escola
 - Necessidades reportadas pelos professores
 - Temas em discussão na mídia e nas redes sociais
 - Outros. Quais? _____

15. Quais temas você acredita que deveriam ser incluídos nas reuniões pedagógicas para melhor atender às necessidades dos professores e dos estudantes?

- () Assuntos e demandas administrativas no funcionamento da escola
- () Problemas mais críticos e pontuais da escola
- () Necessidades reportadas pelos professores
- () Temas em discussão na mídia e nas redes sociais
- () Outros. Quais? _____

16. O que poderia ser feito para tornar as reuniões pedagógicas mais produtivas para a sua formação?

17. Quais tipos de ações ou estratégias formativas você gostaria que fossem implementadas nessas reuniões?

18. Na sua opinião, o que a EEAL poderia oferecer como formação continuada?
