

**A METÁFORA DA TRIANGULAÇÃO E A FORMAÇÃO DE FUTUROS  
PEDAGOGOS: REFLEXÕES E AÇÕES A PARTIR DO PIRP/UFF NA ESCOLA  
MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA<sup>1</sup>**

**THE METAPHOR OF TRIANGULATION AND THE TRAINING OF FUTURE  
PEDAGOGUES: REFLECTIONS AND ACTIONS FROM THE PIRP/UFF AT  
ANÍSIO TEIXEIRA MUNICIPAL SCHOOL**

Manna Nunes Maia<sup>2</sup>

Viviane Merlim Moraes<sup>3</sup>

**Resumo**

Exploramos o contexto atual da formação de pedagogos, sublinhando as ambiguidades e fragilidades em torno da identidade do curso de Pedagogia, bem como a marginalização da ciência da pedagogia no curso. Com base nas ponderações suscitadas pela experiência das autoras no Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), em 2023, problematiza-se a formação de futuros professores-pedagogos. No relato de experiência são discutidas três vivências partilhadas entre residentes, preceptora e orientadora do programa: a organização e condução das reuniões semanais de planejamento coletivo, a participação nas reuniões mensais do Conselho Escola-Comunidade e o preenchimento, redação e acompanhamento de documentos escolares. Buscou-se ressaltar a importância de planejar e oportunizar iniciativas conjuntas que promovam estratégias colaborativas entre universidade e educação básica para o fortalecimento da identidade e o aprimoramento do pensar-fazer-formar de professores-pedagogos.

**Palavras-chaves:** Formação e atuação de pedagogos. Programa Institucional de Residência Pedagógica. Escola Municipal Anísio Teixeira. Relato de experiência.

**Abstract**

The article explores the current context of pedagogy training, highlighting the ambiguities and weaknesses surrounding the identity of the Pedagogy course, as well as the marginalization of the science of pedagogy within the course itself. Based on the considerations raised by the experience of the authors of this text in the Institutional Pedagogical Residency Program (PIRP), held at the Anísio Teixeira Municipal School (EMAT) in 2023, the training of future teacher-pedagogues is problematized. In this

---

<sup>1</sup> Parte do texto foi apresentado no I Colóquio da Rede de Conhecimento Docente (Reconhecendo), em 2024. Esta pesquisa teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Pedagoga e professora da Escola Municipal Anísio Teixeira (Niterói-RJ). Foi bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), do núcleo de Pedagogia da UFF, entre os anos de 2023-2024. E-mail: [mannanunes@gmail.com](mailto:mannanunes@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7608-0041>.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF; foi bolsista do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), do núcleo de Pedagogia da UFF, entre os anos de 2023-2024. E-mail: [vivianemerlim@id.uff.br](mailto:vivianemerlim@id.uff.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6499-0558>.

experience report, three experiences shared between residents, preceptor and program advisor are discussed: organizing and conducting weekly collective planning meetings, participating in monthly meetings of the School-Community Council and filling out, writing and monitoring school documents. Through them, we sought to highlight the importance of planning and providing opportunities for joint initiatives that promote collaborative strategies between universities and basic education to strengthen the identity and improve the thinking-doing-training of teachers-pedagogues.

**Keys words:** Training and performance of pedagogues. Institutional Pedagogical Residency Program. Anísio Teixeira Municipal School. Experience report.

## Introdução

Ao resgatarmos a história do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação, no ano de 1939, até os dias atuais, é perceptível a constante tensão entre a perspectiva bacharelesca e a licenciatura. Nas últimas décadas, em especial, encontramos-nos em um ponto de inflexão importante no que diz respeito à formação de pedagogos, marcado por ambiguidades, fragilidades e problemáticas em torno da identidade do curso de Pedagogia e, por conseguinte, dos seus egressos, sendo essas amplificadas principalmente por legislações federais e políticas contemporâneas.

Ressalta-se que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/1996, a formação de profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica passou a ser responsabilidade não mais exclusiva dos cursos de Pedagogia, mas passou a ser realizada também em nível de pós-graduação, conforme previsto no artigo 64 da referida Lei (BRASIL, 1996). Dez anos depois, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definiu que o pedagogo teria o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais, o que foi ratificado posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 – que dispunham, respectivamente, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a

Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) – priorizaram, no caso do curso de Pedagogia, a formação de docentes para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental. Havia, inclusive, a possibilidade de cursos distintos para cada uma das áreas da docência, como as de supervisão, orientação e administração educacional. Descredibilizavam, pois, os demais espaços e/ou as áreas escolares que demandam conhecimentos pedagógicos.

Após muitas críticas e movimentos contrários à sua implementação, tais resoluções foram revogadas com a aprovação de uma nova diretriz, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, uma espécie de documento de conciliação entre os pontos de grande discordância levantados anteriormente. O texto atual abandona a abordagem de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular, mas não revoga as diretrizes do curso de Pedagogia de 2006, o que sugere a continuidade da proposta anterior, que tem como eixo central a formação para a docência. No entanto, reconhece também a importância da formação voltada para a organização e gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

O cenário que acabamos de sintetizar dá indícios claros de que a pedagogia, enquanto ciência da prática, está cada vez mais marginalizada dentro do próprio curso de Pedagogia, o que é mais crítico se considerarmos o momento atual, marcado por acusações e críticas de diversas naturezas e esferas dirigidas aos profissionais da educação e, também, por ameaças e precarizações no/do campo profissional quanto à presença e atividade laboral dos pedagogos, inclusive nos ambientes escolares. A extinção das habilitações existentes e mesmo das disciplinas que lhes fazem referência (a saber: administração, supervisão e orientação educacional) corrobora com as questões que ora apresentamos.

Em contrapartida, há um movimento importante liderado por alguns intelectuais, como Pimenta (1996), que reafirmam a necessidade de ampliação da lente e da abordagem de (form)ação dos estudantes desse curso, não limitando-a apenas ao magistério. Dito isso, neste trabalho, partimos da compreensão de que os saberes emergentes e insurgentes construídos e/ou consolidados em meio às vivências e atuações profissionais, frutos de um processo interativo e dinâmico das redes coletivas

de trabalho e de socialização estabelecidas nas escolas, podem se configurar como resistências significativas frente ao momento histórico atual. Queremos dizer, com isso, que a cultura de investimento em experiências significativas para além das salas de aula, em seu sentido mais restrito, no desenrolar dos percursos formativos dos graduandos em Pedagogia, pode engendrar transformações na perspectiva educacional hegemônica na contemporaneidade, conforme referendada nos documentos legais. Em outras palavras, novos significados podem ser produzidos e/ou atribuídos aos saberes-fazer, à formação, à atuação e à identidade do pedagogo, contrariando a tendência de invisibilização desse profissional nas instituições educacionais.

Defendemos, portanto, que é tempo de reafirmar a importância da ciência da pedagogia e dos pedagogos. Para tanto, é crucial encontrar brechas nas trincheiras do terreno incerto, complexo e singular da educação e das unidades de ensino, tanto no âmbito da educação básica quanto no da educação superior. Uma dessas oportunidades reside nos caminhos coletivos trilhados no campo empírico, bem como nos processos de investigação-formação-ação e na militância pedagógica cotidiana que ele inspira, compreendidos como componentes essenciais para a mudança.

Diante do exposto, avaliamos que o presente trabalho se insere nesse movimento de resistência. Seu principal propósito é problematizar a formação de futuros pedagogos, fundamentando-se nas reflexões surgidas a partir da experiência das autoras deste texto em uma escola da rede municipal de educação de Niterói – RJ, a partir do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP)<sup>4</sup>.

Em termos metodológicos, esta análise se insere no âmbito das investigações que se baseiam em relatos de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) e, para tratar desse tema, recorreremos à metáfora da triangulação, sendo esta abordada a partir de duas direções que são mobilizadas de maneira interconectada nas análises delineadas.

---

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que o referido programa, criado em 2018, objetivava ampliar a permanência dos licenciandos matriculados na metade final de seus cursos nas salas de aula da educação básica da rede pública de ensino, para além da relação estabelecida via estágio obrigatório. Tanto o PIRP como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) eram considerados como parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, a CAPES, mediante a oferta de bolsas.

De um lado, tal metáfora aciona a ideia da triangulação entre o curso de Pedagogia, a prática profissional do pedagogo e a escola não apenas para contribuir com a formação e o desenvolvimento profissional de futuros pedagogos, mas para insistir ou vislumbrar novas institucionalidades. Estas, na nossa leitura, se fortalecidas e reverberadas, poderão contribuir para a revisão das direções e dos sentidos dominantes atribuídos às licenciaturas em Pedagogia nos últimos anos.

Por outro lado, explorando a imagem de um triângulo, que simboliza a noção de interconexão e interdependência, ressaltamos o número de lados e vértices dessa figura para apresentar e discutir três vivências que aconteceram ao longo de 2023, na Escola Municipal Anísio Teixeira (EMAT), a partir da relação que se instituiu entre o curso de pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a escola, por meio do PIRP, com a chegada de cinco residentes – graduandos dos períodos finais – para atuarem na escola mencionada, junto à preceptora e sob a supervisão da orientadora do programa. Tais experiências referem-se à participação dos licenciandos nas reuniões semanais de planejamento coletivo e nas reuniões mensais do Conselho Escola-Comunidade (CEC), bem como ao preenchimento, redação e acompanhamento de documentos escolares.

Ou seja, nossa narrativa se detém a abordar uma tríade de vivências que dialogam com o debate exposto acerca do (não) lugar da especificidade da pedagogia entre as demais licenciaturas e dos (futuros) pedagogos neste contexto. Estas, inclusive, procuram evidenciar a importância desse profissional como articulador do trabalho pedagógico da escola, bem como no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem que acontecem nas instituições de ensino.

Dessa forma, assim como em estudos anteriores (Maia; Florito; Moraes, 2024), almeja-se estimular a implementação de abordagens criativas e cooperativas, visando fortalecer e aprimorar tanto a formação quanto a prática dos pedagogos, para que se ampliem as possibilidades de enfrentar as exigências e complexidades da educação atual.

### **Para início de conversa... uma breve apresentação do PIRP e da EMAT**

No mês de março de 2023, foi lançado o edital para a seleção interna de residentes, preceptores<sup>5</sup> e o docente-orientador<sup>6</sup> do PIRP. Inserida na Política Nacional de Formação de Professores, a Residência Pedagógica (RP) tem o propósito de aprimorar a formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão dos licenciandos na realidade da escola de educação básica. Nesse contexto, a RP busca fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática dos estudantes; contribuir para a construção da sua identidade profissional; estabelecer a corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica; e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, incentivando a investigação e o compartilhamento de conhecimentos entre estudantes, professores e demais agentes educacionais.

Em outros termos, o PIRP visa possibilitar experiências imersivas e profissionais aos licenciandos para suas futuras carreiras, promovendo uma formação de qualidade/sólida e alinhada às demandas educacionais contemporâneas, a partir da relação da educação superior com a educação básica em uma perspectiva de co-formação. Para tanto, prevê a integração mais efetiva entre teoria e prática, o estímulo a reflexões sobre a atuação dos graduandos como educadores e o reconhecimento da expertise dos professores da educação básica da rede pública de ensino, bem como o estabelecimento de parcerias interinstitucionais.

Especificamente no núcleo de Pedagogia-UFF (Niterói), foram selecionadas seis preceptoras, subdivididas em dois grupos, com duas docentes orientadoras distintas, uma delas assina a coautoria deste texto. Neste núcleo, foram convocadas três profissionais que atuavam em duas escolas de tempo e educação integral da rede

---

<sup>5</sup> O preceptor é o professor da educação básica, sendo responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

<sup>6</sup> O docente orientador é professor da UFF, sendo responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica e por estabelecer a relação entre teoria e prática.

municipal do referido município<sup>7</sup>, dentre as quais uma autora deste texto, que trabalha como pedagoga e professora da EMAT desde 2014 e 2017, respectivamente.

Acerca do histórico dessa instituição, vale rememorar que, há onze anos, foi instituída a Comissão Especial Professor Dácio Tavares Lôbo Júnior, com a finalidade de desenvolver uma proposta pedagógica de ensino fundamental em tempo integral, com base dialógica (Santos, 2023).<sup>8</sup> Ao final 2013, como produto do trabalho realizado, apresentou-se um relatório orientador para a proposta de educação integral para o município e, também como iniciativa dessa comissão, da Prefeitura de Niterói, da Fundação Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, em 10 de março de 2014, foi inaugurada a EMAT, que tem como proposta ser uma escola pública de educação integral em tempo integral para os primeiros anos do ensino fundamental<sup>9</sup>.

Conforme registrado em seu Projeto Político Pedagógico, esta unidade de ensino-aprendizagem busca se consolidar no cenário da cidade como uma instituição na qual os cidadãos, ao construírem suas histórias de vida, sejam capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e que rompa com todas as formas de violência e opressões. Da mesma forma, os aspectos culturais, econômicos e políticos são pensados, discutidos e ampliados, em uma perspectiva de inserção e inclusão autônoma e emancipatória de todos os sujeitos que fazem parte dela (EMAT, 2020). Para tanto, os profissionais desta escola buscam desenvolver um trabalho pedagógico fundamentado na criticidade, criatividade, ética, respeito, inclusão, cidadania, trabalho em equipe, diálogo, diversidade, civismo, solidariedade, ludicidade, solidariedade e inovação. Além disso, no planejamento e desenvolvimento de suas atividades educacionais, há o compromisso de promover a formação integral dos seus alunos e profissionais, considerando a multidimensionalidade do ser humano.

<sup>7</sup> Além da EMAT, outras sete instituições compõem o conjunto de escolas de horário estendido de nível fundamental, a saber: a E. M. Demenciano Antônio de Moura, a E. M. Profa. Elvira Lúcia Esteves de Vasconcelos, a E. M. Dom José Pereira Alves, a E. M. Profa. Maria Felisberta Baptista da Trindade, a E. M. Antinéia Silveira Miranda, a E. M. Djalma Coutinho de Oliveira e a E. M. Ayrton Sena. Cabe ressaltar que estes são dados de julho de 2024.

<sup>8</sup> Vale pontuar que, à época, a docente-orientadora e coautora deste texto, era pedagoga concursada da rede municipal de educação de Niterói e atuava como Superintendente de Ensino, tendo participado ativamente da referida comissão.

<sup>9</sup> No ano de 2023, a escola tinha cerca de 200 alunos, distribuídos em duas turmas de 3º e 5º anos e em uma turma de 1º, 2º e 4º anos.

É importante destacar que, na percepção de grande parte da comunidade escolar, diversos objetivos traçados no decorrer desses dez anos de história para esta escola vêm sendo alcançados com relativo êxito. Durante conversas, surgem alguns argumentos comuns, tais como: bons resultados em termos acadêmicos e nos processos seletivos para outros colégios, baixo índice de reprovações, retorno positivo das famílias e dos participantes da Comissão mencionada, trajetória escolar bem-sucedida de muitos ex-alunos, alta demanda por vagas e a visita e interesse de inúmeros professores e estudantes do ensino superior para desenvolverem projetos e pesquisas na/sobre a EMAT, assim como estágios.

É justamente a parceria firmada entre o PIRP/UFF e a EMAT que exploraremos neste trabalho, a fim de problematizar a formação inicial de pedagogos a partir de três experiências-mobilizadoras vivenciadas com cinco residentes entre os meses de maio e dezembro de 2023. Interessa-nos particularmente apresentá-las e analisá-las para, com isso, tecer elocubrações e pontuar algumas críticas a respeito do tema.

### **Repensando a formação de futuros pedagogos: explorando reflexões e alternativas a partir da experiência do PIRP na EMAT**

Reconhecemos que as interações e experiências compartilhadas nas escolas desempenham um papel crucial na formação tanto dos educadores quanto dos educandos. Na EMAT, em particular, a importância dessas interações e experiências é evidente para toda a comunidade escolar, o que se reflete no constante movimento de avaliação positiva de nossas práticas e das aspirações que levam o coletivo escolar a ampliar as oportunidades formativas de todos os seus sujeitos.

Esses movimentos formativos ganharam novos impulsos com a chegada dos cinco residentes à escola. Para orientar as ações práticas desta equipe recém-formada, foi elaborada uma proposta alternativa de trabalho, travestida de resistência, já que o PIRP enfoca exclusivamente na docência, ignorando as diversas possibilidades de



atuação dos formados em Pedagogia<sup>10</sup>. Diante dessa lacuna, buscamos proporcionar aos graduandos uma compreensão mais abrangente e integrada do funcionamento de uma escola, permitindo-lhes percebê-la como um ambiente diversificado, repleto de perspectivas e oportunidades que vão além das salas de aula, mas que se articulam direta ou indiretamente a elas. O objetivo foi, portanto, o de incentivá-los a explorar a atuação dos pedagogos dentro da escola, mantendo, ao mesmo tempo, a conexão com a docência.

Essa propositura tornou-se relevante ao considerarmos a trajetória formativa dos residentes. Antes mesmo de se integrarem ao PIRP, eles já possuíam uma vasta experiência na docência, resultado da extensa carga horária de estágio obrigatório que precisaram cumprir<sup>11</sup>, bem como de suas atuações em escolas como estagiários (em estágios não-obrigatórios, comumente sub-remunerados) e mesmo como professores (auxiliares ou não). Consequentemente, foi observado que eles já haviam desenvolvido, de certa forma, algumas competências e habilidades importantes previstas nas ementas dos componentes curriculares do curso de Pedagogia da UFF<sup>12</sup>. Além disso, esses estudantes demonstravam grande interesse em relação ao ser/fazer do pedagogo, uma vez que haviam estudado pouco sobre a pedagogia (tanto teoricamente quanto na prática) e não haviam tido a oportunidade, até então, de acompanhar e participar das atividades desempenhadas por esse profissional<sup>13</sup>. Havia, portanto, muitas indagações relacionadas à práxis do pedagogo, o que nos motivou a planejar e oportunizar vivências

<sup>10</sup> Não por acaso que só poderia se candidatar à vaga de preceptor do programa quem exercesse o cargo de professor na escola.

<sup>11</sup> A estrutura curricular de 2018 do curso de graduação em Pedagogia da UFF, vigente até o momento, prevê que os alunos cumpram 640 horas em quatro componentes curriculares denominados de Pesquisa e Prática Pedagógica – PPE I, II, III e IV, realizados em semestres pares, com carga horária semestral distribuída entre 400h de estágio e 240h de aula, na universidade. Por conseguinte, mais de um quinto da carga horária desse curso é destinado às atividades teórico-práticas.

<sup>12</sup> Inclui-se neste aspecto a identificação da docência como um dos eixos de atuação do pedagogo; o reconhecimento da escola como um espaço privilegiado para problematizar as práticas docentes e discentes; a compreensão da organização e do funcionamento das escolas; e a reflexão sobre as particularidades do trabalho docente nas dinâmicas da instituição escolar e da sala de aula.

<sup>13</sup> Retomamos, mais uma vez, à análise da grade curricular do curso de Pedagogia da UFF para fortalecer o argumento apresentado. Nela, os alunos iniciam o estudo das disciplinas específicas voltadas para as funções não-docente do pedagogo no 8º período, com o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV, que aborda a organização do trabalho educativo e da atuação do pedagogo. No 9º e último período, os estudantes cursam as disciplinas Supervisão Educacional I, Orientação Educacional I e Administração Educacional I.

ligadas ao que estamos chamando de “bastidores dos processos de ensino-aprendizagem”. Corroborou para isso uma circunstância particular: a dupla função exercida pela então preceptora e autora deste texto na EMAT – a de professora e pedagoga – que se articula à experiência de mais de 15 anos da professora orientadora do PIRP na educação básica, na mesma rede de ensino e com funções semelhantes às da preceptora.

Dessa maneira, por um lado, encorajamos a participação dos licenciandos em um tempo-espço particularmente valorizado pela EMAT – as reuniões de planejamento coletivo, realizadas nas tardes das quartas-feiras. Por meio de dinâmicas projetadas para promover atitudes etnográficas e um constante estado de investigação no ambiente de trabalho<sup>14</sup>, essas reuniões se destacam como momentos fundamentais de diálogo, nos quais há uma abertura para a construção colaborativa de conhecimento e uma troca de saberes, significados e emoções. Naquele ano, foi dedicada uma parte significativa desses encontros semanais para iniciar o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A outra parte desses encontros foi reservada para discutir questões relacionadas ao projeto anual, bem como para abordar situações do cotidiano e participar de formações externas.

Essa forma de pensar, organizar e realizar as reuniões semanais de planejamento na EMAT conversa com as ideias de Vasconcellos (2009, p. 119), quando define que elas se configuram como espaço de trabalho coletivo fundamental para a concretização de uma prática pedagógica transformadora. Na leitura deste autor, nelas, é possível romper com a perspectiva individualizante do trabalho docente, posto que todo o fazer pedagógico passa a ser refletido coletivamente, tensionando questões cotidianas com a teoria, aproximando-nos da práxis, ou seja, da dialética ação-reflexão-ação. Neste sentido, ao buscar saídas críticas e planejadas coletivamente para os desafios que o dia a dia das escolas nos apresenta, constrói-se vínculos e compartilha-se a responsabilidade do trabalho da escola com todos os sujeitos que a compõe. Outro aspecto que ratifica a importância da reunião de planejamento como espaço de

---

<sup>14</sup> Sugerimos a leitura do livro organizado por Fagundes e Maia (2021).

construção sistemática de saberes/fazeres pedagógicos é a sua utilização como *locus* de formação continuada em serviço dos profissionais da educação.

Da mesma forma, é imprescindível que o PPP seja gestado e continuamente avaliado neste e em outros espaços da escola. Antes, porém, é importante resgatar como definimos o PPP, a saber: um projeto que visa a materialização da filosofia e das diretrizes da educação nacional com as aspirações da comunidade local, a partir de uma elaboração coletiva, na qual todos os sujeitos tenham vez e voz, constituindo-se como um documento de identidade da escola. Assim, para além de uma exigência burocrática, normativa e regulatória, o PPP é entendido como uma inovação emancipatória, que objetiva promover a transformação da realidade (Veiga, 2003).

Bastos e Macedo (2004, p. 100) reafirmam o caráter político do projeto pedagógico:

Alguns argumentos podem justificar a construção do projeto pedagógico como espaço de formação política. O primeiro é que essa construção pode ajudar tanto a comunidade escolar quanto seus sujeitos a produzirem sua identidade política, na medida em que essa comunidade se torna um coletivo autônomo e cidadão. A identidade política da escola não é uma fotografia, mas um filme que vai se produzindo coletiva e individualmente. Cabe ao coletivo quanto aos sujeitos capturar o movimento de construção e buscar envolver toda a comunidade escolar nessa participação. O segundo é que essa construção acontece em meio às lutas e aos embates que a comunidade escolar enfrenta para organizar sua proposta curricular a partir da questão do conhecimento tendo, de um lado, conteúdos curriculares, e de outro, saberes, artes, e culturas das classes populares. A cada ano, a comunidade escolar é instada ao movimento circular: avaliação, construção, registro e desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Na produção desse projeto é fundamental transformar as relações de oposição entre saberes e culturas populares e conteúdos curriculares.

Nesse contexto, os residentes participaram ativamente do movimento inicial de revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMAT, engajando-se em leituras aprofundadas de obras que abordam questões pulsantes para essa escola e que atravessam diretamente a prática pedagógica e a formação dos alunos, a saber: democracia e educação; educação integral; educação inclusiva; identidade, gênero e pertencimento; relações étnico-raciais; bilinguismo e interculturalidade; corpo,

movimento, música e arte; educação para a paz; somos todas/es educadoras/es; e alfabetização científica. Essas leituras serviram como alicerce para diálogos enriquecedores entre os licenciandos e a pedagoga-preceptora, que, junto a eles, orientaram e conduziram as discussões sobre esses temas nas reuniões de planejamento coletivo.

Na avaliação das autoras deste texto, a participação dos residentes nesse processo foi potente e profícua na medida em que eles tiveram a oportunidade de se integrar de forma prática e reflexiva, pois lhes ofereceu a oportunidade de se integrar de forma prática e crítica à construção de um modelo educacional mais alinhado às urgências contemporâneas da educação e da sociedade. Esse engajamento não apenas os familiarizou com as questões teóricas que envolvem o fazer pedagógico da EMAT, mas também lhes permitiu vivenciar e acompanhar, de maneira concreta, as possibilidades de materializar as perspectivas e princípios estabelecidos no cotidiano escolar. Em outras palavras, a partir das conversas até então despretensiosas com os residentes, o *feedback* recebido destacou que esse conhecimento teórico, aliado à experiência prática, os capacitou a realizar intervenções pedagógicas mais pertinentes, levando-os a refletir sobre suas memórias professorais e as abordagens pedagógicas vividas/implementadas.

Outra experiência que os graduandos consideraram bastante significativa e que dialoga com a perspectiva de pensar a gestão do trabalho pedagógico em um viés democrático, foi a participação nas reuniões mensais do Conselho Escola-Comunidade (CEC), pois se alinhava ao que estavam estudando na faculdade, à época. Esse envolvimento proporcionou-lhes vivências relacionadas aos modelos de administração e aos processos de tomada de decisões nas instituições de ensino. Isso lhes permitiu avaliar alguns dos limites e das possibilidades para efetivar o princípio da gestão democrática, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e na meta 19 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Ou seja, considerando que eles estão no início de suas carreiras, a participação nesses encontros entre educadores, famílias e comunidade ofereceu uma oportunidade valiosa de reflexão sobre a gestão escolar.

Trazer os licenciandos para participar das reuniões do CEC foi fundamental para que pudéssemos avançar na discussão da gestão democrática no cotidiano da educação básica. Bem sabemos que, embora este princípio seja objeto de diferentes legislações, conforme mencionamos no parágrafo anterior, sua efetivação ainda é um grande desafio/entrave nas escolas públicas brasileiras. Ao fazermos esta proposta, buscamos dar seguimento às problematizações de Lima (2014), que defende que uma gestão verdadeiramente comprometida com a democracia só é possível por meio de três elementos: eleição, colegialidade e participação nas decisões – e não apenas na execução de tarefas, como ocorre em muitos espaços. Assim, ao possibilitar aos estudantes-residentes de pedagogia a vivência em um espaço colegiado, buscamos ampliar o repertório de sua formação inicial, consolidando as discussões teóricas travadas nas disciplinas do curso de graduação.

É importante salientar que, como os licenciandos estavam cursando a metade final da graduação em Pedagogia na UFF/Niterói e considerando que o currículo deste curso arregimenta as disciplinas de Supervisão, Administração e Orientação Educacional no 9º período, alguns deles estavam matriculados na disciplina de Administração Educacional, ministrada pela docente-orientadora do PIRP. Isso facilitou significativamente a traçar conexões entre as discussões realizadas nas aulas e as questões vivenciadas na escola. Neste sentido, buscamos fomentar entre os licenciandos a concepção da gestão do trabalho pedagógico como fazer comprometido com a diversidade humana expressa em sua comunidade escolar, com respeito às suas vivências e expectativas, promovendo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e fomentando a análise crítica da realidade na qual se encontra inserida (Moraes, 2023).

Mais uma vez, as conversas com os licenciandos foram reveladoras de um aspecto crucial que, em razão das emergências do dia a dia e do fazer pedagógico, não tem recebido a devida reflexão e questionamento pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da escola: a fragilidade da democracia nas escolas e, nesse ínterim, a crescente desvalorização da colegialidade e da participação comunitária nos processos decisórios, entendidas como dimensões basilares da gestão democrática nas

instituições formativas. Tomando como ponto de inflexão as reuniões do Conselho Escola-Comunidade da EMAT – muitas das quais se mostraram esvaziadas da presença dos responsáveis pelos alunos e da comunidade em geral, ou mesmo limitadas à discussão de demandas particulares de algumas famílias – nossas trocas caminharam em diferentes direções. Algumas se concentraram nas concepções incipientes de gestão democrática nas escolas, enquanto outras abordaram a dificuldade de elaborar e, principalmente, viabilizar um modelo de gestão educacional verdadeiramente significativo e transformador, capaz de provocar mudanças profundas e reais na vida dos indivíduos e nas estruturas político-sociais. Assim, as observações e ponderações dos residentes, após as reuniões, geralmente coadunavam para a conclusão de Lima (2014, p. 1070), que afirma que:

[...] a gestão democrática das escolas corre o risco de cristalização enquanto categoria pretensamente democrática e legitimadora, já relativamente desconectada de possíveis realizações efetivamente democráticas em termos de governo das escolas, transformando-se num slogan, num lugar-comum que todos invocam sem consequências de maior, mesmo quando a definição dominante de gestão democrática possa revelar a sua eventual desvitalização, ou erosão, a subordinação perante a heteronomia e não o exercício da autonomia, ou uma concretização marcada por muita gestão (técnico-instrumental) para pouca democracia (substantiva). Com efeito, são muitos e consideravelmente divergentes os significados de gestão democrática das escolas, categoria que, em vários contextos, atravessa hoje uma profunda crise.

Por fim, uma atividade que também se revelou constante em nossa rotina foi a elaboração, preenchimento e acompanhamento de diversos documentos escolares, com ênfase nos planejamentos semanais dos professores, relatórios de alunos, diários de classe, Plano Educacional Individualizado (PEI), referenciais curriculares, projeto anual, além das exigências administrativas impostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) / Fundação Municipal de Educação (FME). Essa carga burocrática tornou-se uma parte significativa do trabalho desenvolvido cotidianamente, exigindo atenção e detalhamento por parte de residentes, preceptora e orientadora. Diante disso, propusemos aos estudantes que se envolvessem ativamente nas tarefas

mencionadas, não apenas como uma forma de aprendizado prático, mas também incentivando-os a refletir e compartilhar suas impressões sobre o impacto dessa documentação no processo pedagógico e nas dinâmicas escolares mobilizadas pelo pedagogo. Buscamos, pois, discutir sobre a importância do registro como forma de acompanhamento do trabalho tanto do pedagogo que atua fora da sala de aula, quanto daquele que exerce suas funções dentro deste espaço.

As trocas e reflexões que surgiram a partir dessa experiência convergiam, de maneira recorrente, para uma questão central, muitas vezes sem resposta clara: qual o verdadeiro valor de tantos registros? Esse questionamento estava intimamente relacionado às ponderações feitas pelos estagiários sobre o processo crescente de descaracterização e fragilização do papel do pedagogo. O que deveria ser uma função essencialmente pedagógica, focada no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, tem se transformado progressivamente em uma função cada vez mais burocrática. Neste sentido, concordamos com a crítica de Paulo Freire (1982, p. 7) em carta dirigida aos professores da cidade de São Paulo quando assumiu o cargo de secretário de educação em 1989, ao afirmar que a burocracia necessária à organização do fazer docente muitas vezes se transforma em burocratismo, desfazendo a unidade necessária entre a teoria e a prática (SME/SP, 1989, p. 7). Ou seja, as atividades vinculadas à documentação escolar, que consomem uma parte significativa da carga horária dos profissionais na EMAT, acabam desviando o foco do trabalho pedagógico propriamente dito.

Nesse contexto, os licenciandos refletiram sobre como a sobrecarga de tarefas administrativas compromete não apenas o tempo dedicado aos processos de ensino-aprendizagem, mas também a própria identidade do pedagogo. Este se vê progressivamente absorvido por demandas externas que nada têm a ver com o ato educativo, como o preenchimento de relatórios, diários de classe, e outros registros que, embora essenciais para o funcionamento da instituição, acabam tornando-se um peso que dilui a função pedagógica. Portanto, esse cenário coloca em questão a eficácia e o propósito dessas práticas documentais, suscitando críticas sobre até que ponto elas realmente contribuem para a melhoria da qualidade da educação ou se apenas

intensificam o burocratismo, sem gerar um impacto real na formação dos alunos. Consequentemente, observa-se que as funções específicas do pedagogo, especialmente aquelas relacionadas à organização e acompanhamento do trabalho pedagógico, acabam sendo relegadas a segundo plano, em virtude da sobrecarga de trabalho que o preenchimento excessivo de documentos gera. Essa realidade culmina na desfiguração das responsabilidades do pedagogo, com impactos negativos não só na continuidade do trabalho pedagógico, mas também na desorganização dos papéis funcionais, o que prejudica a eficácia do trabalho educacional como um todo.

As conclusões dos residentes se centraram, então, na compreensão da necessidade urgente de que o pedagogo desenvolva uma nova abordagem de trabalho, na qual a documentação pedagógica deixe de ser o foco central de sua prática. Em vez disso, a documentação deve ser ressignificada, passando a ser vista como uma ferramenta que apoia e fortalece o processo pedagógico, sem se tornar um fim em si mesma. Com isso, em vez de uma demanda burocrática desvinculada e descompromissada dos processos de ensino-aprendizagem, a documentação deve ser integrada ao cotidiano escolar de forma a contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma reflexão contínua e mais profunda sobre as práticas pedagógicas.

Diante dessas observações, fica claro que o objetivo estabelecido para essa atividade foi alcançado: desenvolver a compreensão de que a documentação pedagógica deve ser uma ferramenta a serviço do trabalho coletivo. Para os futuros professores-pedagogos em formação, o desafio era compreender que esses registros não devem ser vistos como uma finalidade em si, mas como um meio para promover o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O foco, portanto, não deveria ser em produzir documentos, mas em utilizar a documentação como uma estratégia que contribui para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica. Mais do que formar técnicos, nosso objetivo era contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a reflexão e a ação coletiva da comunidade escolar, com o propósito de melhorar a qualidade da educação oferecida pela escola pública, popular e democrática. A ideia central era que a documentação não fosse um fim burocrático, mas um instrumento



para fortalecer a colaboração, a reflexão crítica e a construção de um ambiente educativo mais justo, participativo e efetivo.

As três experiências narradas neste texto contribuem significativamente para problematizar a formação inicial de pedagogos, evidenciando lacunas e desafios na abordagem tradicional do curso. Primeiramente, ao enfatizar a atuação do pedagogo em espaços fora da sala de aula e não restritos à docência, as práticas descritas abrem um leque de possibilidades para a formação desses profissionais, que muitas vezes são limitados a um currículo que foca exclusivamente no magistério. A proposta de envolver os residentes em espaços como as reuniões de planejamento coletivo e o Conselho Escola-Comunidade, além de proporcionar vivências nos "bastidores" do processo pedagógico, oferece uma formação mais ampla e integrada. A participação em atividades administrativas e a vivência de uma gestão democrática nas escolas também revelam o distanciamento entre a teoria pedagógica e a prática, apontando para a necessidade de uma formação mais crítica e reflexiva que envolva a gestão do trabalho pedagógico em sua totalidade, e não apenas a prática docente. Por fim, a crítica à excessiva burocratização do trabalho pedagógico e à desvalorização da identidade do pedagogo, causada pela sobrecarga de tarefas administrativas, reforça a urgência de repensar a formação inicial, para que os futuros pedagogos não se vejam apenas como "técnicos" ou "burocratas", mas como agentes transformadores comprometidos com uma prática pedagógica mais reflexiva, colaborativa e democrática. Essas experiências, portanto, não só evidenciam as limitações do modelo atual de formação, como também fornecem caminhos para uma abordagem mais holística e transformadora.

Além disso, em uma espécie de balanço analítico, as três vivências sintetizadas nos parecem emblemáticas, na medida em que revigoram o entendimento de Pimenta (1996) de que a pedagogia é uma ciência da prática, que se fundamenta na ação socioeducativa para a construção de teorias, discursos e saberes mais concretos e aplicáveis à educação. São emblemáticas também no sentido de perceber a importância do pedagogo no espaço escolar, cuja função se assemelha a do pesquisador, ao lidar com os desafios, dificuldades, dilemas e necessidades dos processos de ensino-

aprendizagem – que não se esgotam na dinâmica da docência em sala de aula –, e ao mesmo tempo buscar estratégias, soluções e abordagens para superá-los.

Assim, retomando a metáfora da triangulação, reiteramos nossa percepção de que, para a formação de futuros pedagogos, é fundamental coordenar e integrar iniciativas e projetos que envolvam os cursos de Pedagogia, os pedagogos e as escolas, de modo a oportunizar aos graduandos experiências significativas que os capacitem na “ciência da prática” e que ampliem seus arcabouços teórico-metodológicos para atuarem para além das salas de aula. A partir das três experiências relatadas, pudemos perceber que os saberes emergentes e insurgentes consolidados ou construídos em meio a atuações práticas, bem como as redes coletivas de trabalho e de socialização estabelecidas no dia a dia, podem se configurar como resistência frente às políticas atuais (dentre as quais o próprio PIRP), que desconsideram as particularidades da licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, acreditamos que são possíveis uma nova institucionalidade e a produção de novos sentidos em relação aos saberes-fazeres, à formação, à atuação e à identidade do pedagogo, o que pode favorecer a valorização desse profissional nas instituições educacionais.

### Considerações Finais

Neste trabalho, exploramos as ambiguidades e fragilidades presentes na formação de pedagogos, destacando a marginalização da ciência da pedagogia no contexto do curso de Pedagogia, as ameaças e a precarização do campo profissional destes profissionais. No entanto, evidenciamos também um movimento de resistência que busca ampliar a formação dos estudantes para além do magistério da educação infantil e do ensino fundamental, favorecendo uma visão mais abrangente e integrada do papel do pedagogo na escola, com o objetivo de potencializar a emergência de profissionais comprometidos com o pensar-fazer coletivo e crítico na educação básica.

Partindo das experiências vivenciadas pelas autoras deste texto no âmbito do PIRP realizado na EMAT ao longo do ano de 2023, problematizamos a formação de

futuros professores-pedagogos, destacando a importância de investir em experiências significativas para os graduandos/licenciandos em Pedagogia. Essas experiências podem contribuir para ampliar os significados atribuídos aos saberes-fazer e à identidade plural do pedagogo, promovendo mudanças contrárias à invisibilização desse profissional nas instituições educacionais.

Assim, através da metáfora da triangulação, ressaltamos a necessidade de estabelecer iniciativas conjuntas que envolvam os cursos de Pedagogia, a prática profissional do pedagogo e as escolas, visando promover uma nova institucionalidade que valorize e fortaleça a formação e atuação dos pedagogos. As três vivências relatadas na EMAT demonstraram que os saberes emergentes e insurgentes construídos nas vivências profissionais podem representar uma resistência às legislações e políticas atuais que desconsideram a complexidade da formação em Pedagogia.

Com a extinção do PIRP em âmbito nacional, após a finalização do trabalho resultante do edital para o qual fomos selecionadas, em abril de 2024, o discurso oficial é que o PIBID abrangerá todos os estudantes das licenciaturas, do início ao final de seus cursos. Contudo, até o momento em que finalizamos o presente texto (em agosto de 2024), ainda não foi apresentado o edital para seleção de professores supervisores da escola parceira (nomenclatura dada pelo PIBID aos preceptores da RP, ou seja, aos professores da educação básica), tampouco para os bolsistas de iniciação à docência (residentes, na RP). Somente há a informação do número de cotas disponíveis para cada estado brasileiro, cotas estas disputadas pelas IES, que estão inscrevendo seus projetos institucionais e subprojetos por núcleos. Portanto, não há ainda no horizonte nenhuma expectativa de alterações significativas nas dinâmicas que compunham o PIRP, somente que será fundido ao PIBID, preservando as características que lhes eram comuns. No que é pertinente ao curso de Pedagogia, não há debates em curso sobre os elementos que aqui levantamos, exceto a mobilização para a discussão da Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Diante das questões apresentadas, defendemos a importância de coordenar e integrar iniciativas e projetos que proporcionem vivências significativas aos futuros professores-pedagogos, formando-os na “ciência da prática”, ou seja, na práxis

pedagógica, e ampliando seus horizontes teórico-metodológicos, em um viés crítico e democrático, por meio do diálogo com os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola pública brasileira. Acreditamos que isso pode contribuir para uma valorização do papel do pedagogo nas instituições educacionais e para a produção de novos sentidos em relação à sua formação e atuação.

## Referências

BASTOS, J.; MACEDO, E.. Projetos políticos pedagógicos das escolas públicas: onde está o político? In: SEMERARO, G. (org.). **Filosofia e política na formação do educador**. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [1996]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências [2014]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura [2006]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. [2015]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 27 de outubro de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [2019]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) [2024]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 22 ago. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. FME: Niterói, 2020.

FAGUNDES, T. B.; MAIA, M. N.. (orgs.). **Educação integral: caminhos para construção de uma educação pública como formação humana**. Rio de Janeiro: Appris, 2021.

LIMA, L. C.. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/smG9JRgD8PjyNyMyZMRxf7H/?lang=pt#>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MAIA, M. N.; FLORITO, T. C.; MORAES, V. M.. **Identidades da educação integral em tempo integral em Niterói-RJ: relatos de experiência a partir do Programa de Residência Pedagógica**

em duas escolas públicas municipais. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v. 17, n. 8, p. 01-24, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9577>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MORAES, V. M.. **Pedagogia e gestão educacional: diálogos e narrativas sobre a práxis gestora**. *Revista desenvolvimento e civilização*, v. 4, n. 2, p. 234-257, jul.-dez., 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/76194/47579>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out.-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010/6134>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, S. O. de S. M. dos. **Educação integral no ensino fundamental da rede municipal de Niterói: análise da gênese e dos fundamentos da proposta**. 2023. 303 f. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28601/Tese%20Silvia%20Monteiro%20OK%20vers%c3%a3o%20final%c3%adssima%20%282%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SME/SP. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 34 (21), 1º Fev. 1989.

VASCONCELLOS, C. dos S.. Trabalho coletivo: a reunião pedagógica semanal como espaço de gestão do projeto e de formação contínua do professor. In: **Coordenação do trabalho pedagógico: Do PPP ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, I. P. A.. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

Data do envio: 28 /08 /2024

Data do aceite: 09/10 /2024.