

O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação

The collective work in the school: the political-pedagogical project as staff training

RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA*
CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO**



RESUMO – O artigo problematiza a formação de professores centrada na escola assumindo as atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) como instâncias de produção e aprofundamento do projeto político-pedagógico (PPP). Os dados foram produzidos no diálogo com as equipes gestoras de quatro unidades de ensino de uma rede pública municipal do interior do Estado de São Paulo no contexto de um projeto de pesquisa e de formação continuada. As análises das comunicações eletrônicas trocadas entre as equipes gestoras e pesquisadoras, bem como as reflexões escritas das professoras coordenadoras evidenciaram o esforço de garantir a participação de todos os profissionais da escola em torno da discussão do PPP através de estratégias diversificadas de trabalho coletivo e também a falta de condições de trabalho que sustentem e contribuam com a articulação de todos os membros das escolas.

Palavras-chave – Formação de professores. Formação centrada na escola. Trabalho docente coletivo. Projeto político-pedagógico.

ABSTRACT – The article discusses teacher training focused on school work assuming pedagogic schedules collective as instances of production and deepening of political-pedagogical project (PPP). The data were produced in dialogue with the management teams of four teaching units of a public health system in the state of Sao Paulo in the context of a research project and continuing education. The analysis of electronic communications exchanged between the management teams and researchers, as well as written reflections of the teachers showed the coordinating efforts to ensure the participation of all school professionals around the discussion of the PPP through diverse strategies of collective work and also lack of working conditions that support and contribute to the articulation of all members of the schools.

Keywords – Teacher education. Focused training school. Teaching collective. Political-pedagogical project.

INTRODUÇÃO

O artigo socializa parte das análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa e de formação continuada de professores centrada na escola, decorrente de um convênio firmado entre uma universidade estadual paulista e a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior paulista no ano de 2011.

Dez pesquisadores, de universidades públicas e privadas, contratados por 20 h/mês, responsabilizam-se pelo acompanhamento das escolas, assumindo entre quatro e cinco unidades educacionais, com autonomia

para organizar seu plano de trabalho e procedimentos de pesquisa.

O objetivo comum da pesquisa foi compreender as dinâmicas das unidades da rede de ensino a partir das suas características específicas de inserção no contexto social, econômico e político a fim de intervir na formação e no trabalho das equipes escolares no tocante à revisão e reflexão do projeto político-pedagógico (PPP). Para tanto, foi necessário investigar quais as principais dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras para a promoção da reflexão e revisão coletiva do PPP e seus encaminhamentos.

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP, Brasil) e Professora na Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP, Brasil). *E-mail*: <renata_bcunha@yahoo.com.br>.

**Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP, Brasil) e Professora na Universidade Metodista de Piracicaba (Piracicaba, SP, Brasil). *E-mail*: <cbometto@yahoo.com.br>.

O trabalho de pesquisa foi concomitante ao trabalho de formação, ou seja, dados da realidade das escolas foram sendo problematizados e teorizados ao longo do acompanhamento da pesquisa, de acordo com o objetivo definido, ao mesmo tempo em que alimentaram o próprio processo de intervenção. Isso significa que a pesquisa não antecedeu a intervenção, no caso, o apoio à formação da equipe escolar no processo de reelaboração do PPP; pelo contrário, deu-se paralelamente.

A associação entre pesquisa e formação, que implica a participação coletiva de atores diferentes, ou seja, pesquisadores e profissionais da rede escolar, em torno de um empreendimento comum é, para Durand, Saury e Veyrunes (2005), oportunidade privilegiada para contribuir com a formação e atuação dos profissionais da escola ao mesmo tempo em que é possível produzir e sistematizar conhecimentos para o campo da educação.

A discussão aqui proposta sistematiza os resultados da pesquisa sobre as dificuldades, as iniciativas e os encaminhamentos das equipes gestoras de quatro unidades escolares (uma de Ensino Fundamental I e EJA e três de Educação Infantil, duas delas atendendo crianças de creche) para promover a revisão e produção dos PPP nas atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), considerando suas condições de trabalho, expectativas e necessidades.

A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA A FAVOR DA REVISÃO DO PPP

A formação centrada na escola (ou formação em contexto de trabalho) é uma modalidade de formação continuada de professores que compreende os encontros de trabalho coletivo na escola como oportunidades de formalização da experiência profissional (CANÁRIO, 2000). Ao reconhecer os professores como profissionais que produzem saberes no/sobre o próprio trabalho e improvisam em contextos de singularidade e complexidade, opõe-se à ideia de formação continuada como sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo.

A formação continuada, nessa perspectiva, não se justifica para suprir lacunas da formação inicial ou atualizar conhecimentos em nome de um mundo em constante transformação, tampouco se organiza em torno de um programa com pauta definida exteriormente. É orientada, ao contrário, por uma concepção de formação centrada nas necessidades dos professores e que valoriza o intercâmbio das experiências e a reflexão sobre a prática que é marcada, como destacado por Sacristan (1998), pelo seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflitos de valores, uma vez que as significações no e sobre o trabalho se produzem nas

interações entre os professores e no reconhecimento das diferenças.

A possibilidade de rever-se e rever a própria prática (individual e do grupo), construindo um olhar menos ingênuo para as interações que se produzem cotidianamente no interior da escola e aos pequenos detalhes das relações que se estabelecem entre os sujeitos e aos sentidos atribuídos ao que vivem pode aproximar os professores, nos encontros de trabalho coletivo, de fragmentos de singularização do “ser profissional”, uma vez que “a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso e [...] cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (CERTEAU, 1994, p. 38).

Correia (1991) argumenta que as experiências e os conhecimentos dos professores – simultaneamente ponto de partida, chegada e passagem da formação – constituem as referências que podem transformar os fluxos informativos em instrumentos conceituais que orientem um processo de revisão das práticas.

Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores e nos sentidos produzidos e compartilhados ao longo do trabalho, consiste em criar situações que permitam aos mesmos aprender a pensar e a agir de modo diferente, pois é a reflexão, segundo Canário (2000), que conduzida de modo sistemático e na interação com os pares que permitirá a transformação das experiências. Importa destacar que a reflexividade não é um estado a ser atingido, mas um modo de funcionamento do psiquismo humano, aprendido, mediado, que vai se transformando ao longo da experiência dos sujeitos nas práticas culturais em que se inserem, dentre elas a própria docência.

As ATPC são consideradas, na perspectiva adotada nesta pesquisa, esses espaços de formação/trabalho, socialização de experiências, revisão de práticas e espaço/tempo de produção de conhecimentos e saberes a favor do PPP. Isso porque esses encontros podem ser considerados como instâncias formativas privilegiadas, oferecendo oportunidades para que professores e gestores confrontem as suas posições, interroguem o vivido, elaborarem projetos conjuntos, assumam a colaboração e interlocução sobre as práticas como possibilidade de formação compartilhada.

Interessa, pois, investir numa formação que busca a

apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2000, p. 27).

Assumindo que tanto práticas como teorias também são produzidas na escola, uma vez que os professores e gestores são profissionais orientados por intenções, finalidades, desejos, expectativas, questionamentos, os espaços coletivos da escola precisam ser valorizados. Como afirmam Geraldi, Messias e Guerra, “quando estamos pensando/refletindo sobre nossas atividades de ensino cotidiano, estamos também criando saberes. Estamos teorizando. A reflexão, como produto de um trabalho árduo, pode levar à teorização” (1998, p. 256).

O PPP como pauta das ATPC, nesse sentido, pode funcionar como essa “plataforma” para a revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, diálogo entre teoria e experiência.

Compreendemos o PPP segundo a concepção de Veiga (2003), ou seja, como ação coletiva, consciente e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Nessa perspectiva, o PPP supera a visão burocrática de “documento programático”, e os diferentes segmentos da instituição educativa são desafiados a problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Para a autora, o PPP é um

meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

O PPP, segundo Soligo (2007), é expressão de três dimensões diferentes de um processo complexo: o resultado da discussão dos educadores sobre as concepções e propostas que consideram pertinentes desenvolver; o que acontece de fato no cotidiano da escola; e o documento que se elabora por solicitação da Secretaria de Educação.

Em muitas escolas parece existir um descompasso entre essas três dimensões, como apontado por Soligo, porque o que se registra nem sempre se faz (e às vezes não foi coletivamente discutido), o que se discute e se planeja nem sempre acontece e o que se faz efetivamente nem sempre se registra no “documento oficial”.

A crítica que se faz aos documentos escolares, dentre eles o PPP, é que são documentos “de gaveta”, feitos para cumprir exigências de órgãos reguladores externos à escola e que procuram ajustar-se aos discursos em moda sem expressar as especificidades da escola. Como

(re)considerar, (re)afirmar e consolidar o PPP nas escolas?

Diz Hébrard (2000) que a escola tem uma natureza tão complexa – e dentro desta entendemos também a possibilidade de formação de professores que ali acontece –, que apenas com a vontade é impossível transformá-la. Segundo o autor, para que as mudanças sejam possíveis é preciso que se faça, além da revisão, uma descrição da escola e das práticas educativas, visto que, se formos capazes de descrever bem os processos que ali acontecem, poderemos ser capazes de alterá-los. Neste sentido, a sistematização escrita do PPP poderia ser entendida, como bem nos ensina Certeau (1994), como a narrativização das práticas, oferecendo-se como possibilidade de um discurso em história.

Se considerarmos a perspectiva de tomar a construção do PPP como um discurso em história, um dispositivo a favor do trabalho coletivo e da formação da equipe escolar, talvez seja possível aproximar esses três tipos de ações, ou seja, fazer com que a discussão coletiva das concepções e propostas, as práticas desenvolvidas e o registro escrito disso tudo sejam apenas diferentes faces de um mesmo projeto/compromisso: oferecer uma educação escolar de qualidade para todos os alunos.

Fazer coincidir essas três dimensões exige dos professores e gestores um investimento na experiência de formação/trabalho nos espaços coletivos da escola.

O CAMINHO DA PESQUISA E DA FORMAÇÃO

Para investigar, compreender e analisar as dificuldades e os encaminhamentos das equipes gestoras para promover a revisão e produção dos PPP nas ATPC faz-se necessário narrar resumidamente o acompanhamento realizado entre os meses de fevereiro e novembro de 2011.

Buscamos, desde o início dos trabalhos, instituir uma perspectiva de pesquisa e formação de natureza colaborativa, na expectativa de criar nas escolas uma “cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 523).

O primeiro contato com as equipes escolares foi na própria Secretaria de Educação (SME), quando foram apresentados os objetivos da proposta de trabalho. Naquele encontro sistematizamos alguns conceitos sobre o significado do PPP e sua importância na gestão democrática e buscamos incentivar os profissionais a socializarem suas experiências de produção do PPP e identificar as principais dificuldades enfrentadas.

Das dificuldades comuns e questões levantadas nesse encontro, expostas oralmente e registradas por escrito pelos participantes, quando reunidos em pequenos

grupos, podemos destacar a dificuldade das equipes gestoras em promover a participação e discussão de todos os segmentos da escola em torno do PPP e dúvidas do que o documento deveria contemplar: Quem teria que “definir” a proposta da escola? O que caberia a cada segmento (gestores, professores, monitores, inspetores, demais funcionários pais, alunos)? Como envolver todos nesse processo? Essas foram as principais interrogações daquele primeiro momento.

Na sequência, foi necessário conhecer a realidade de cada escola e, ao mesmo tempo, intervir com vistas a fortalecer o trabalho coletivo. Isso porque os gestores, que não são os responsáveis exclusivos pelo PPP, precisavam articular os educadores da escola em torno dessa discussão, e essa é uma tarefa bastante complexa, sem dúvida, pois “pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno” (PLACCO; SOUZA, 2008, p. 27). Isso implicava, ainda, “contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto de pontos de vista individuais” (id., p. 28).

Em vários momentos estivemos em reuniões pedagógicas e ATPC, com o grupo todo e em grupos menores, a fim de fortalecer os vínculos de colaboração e um trabalho dirigido de orientação. Consideramos a construção desses vínculos de confiança indispensáveis, pois nossa preocupação era garantir uma aproximação que conjugasse formação e pesquisa, mas não ameaçasse e invadissem a escola e não desvalorizasse os saberes construídos pelos educadores ao longo de seu percurso profissional. Acreditamos que as relações interpessoais construtivas são a base do trabalho coletivo, condição importante para o desenvolvimento da formação e da pesquisa colaborativa.

A intervenção nos PPP enquanto documentos deu-se, num primeiro momento, por escrito, na própria matriz dos PPP enviados à pesquisadora, que fez observações, levantou questões e dúvidas, elogios, ponderações, apontando aspectos positivos, lacunas a serem discutidas, aspectos a serem elaborados coletivamente. Essa correspondência eletrônica, tendo por base o diálogo registrado nos PPP, constituiu um material de análise importante para a pesquisa e para nossa participação nas ATPC.

Depois de analisadas na própria escola pelos vários grupos de educadores, essas intervenções nos PPP foram discutidas nas ATPC das escolas e, conjuntamente, foram definidas temáticas que deveriam ser aprofundadas em encontros futuros. Nesses encontros surgiram as mesmas dúvidas de como operacionalizar a discussão e a redação do documento: dificuldades de organizar o grupo todo da escola, acertar horários, dividir o tempo do HTPC entre revisão do PPP e outros assuntos e, sobretudo,

definir a mediação desses encontros. A partir desses questionamentos foi acordado entre equipes gestoras e pesquisadora a organização de um grupo de formação para as professoras coordenadoras (PC) de maneira que pudessem assumir a liderança desse processo.

Tendo em vista que as PC são as responsáveis por organizar as ATPC, tempo e espaço para discussão do PPP, a formação de um grupo de estudos das PC, que se reuniu quinzenalmente, durante 3 h, entre os meses de março a setembro, foi oportuna para que tivessem a oportunidade de trocar suas experiências e se fortalecer como mediadoras desses encontros. Cada PC produziu, ao longo dos encontros, um conjunto de registros escritos com reflexões sobre suas dificuldades e tentativas de organização das reuniões com seus respectivos grupos de professores nas escolas.

A pesquisa e formação deram-se, portanto, através de intensa comunicação eletrônica, encontros sistemáticos com as PC, participação nas ATPC e outros momentos de trabalho coletivo que foram registrados em diário de campo.

Para responder ao objetivo de identificar e compreender as principais dificuldades enfrentadas pelas equipes gestoras para a promoção da reflexão e revisão coletiva do PPP e seus encaminhamentos, valemo-nos dos *e-mails* trocados com as equipes gestoras, do diálogo registrado nos textos dos PPP, das reflexões escritas pelas PC durante o período reunido com o grupo de estudos e de nosso diário de campo. Depois de sucessivas leituras desse material, selecionamos enunciados que evidenciam a multiplicidade de dificuldades e iniciativas de modo a não simplificar a complexa tarefa de articular o trabalho coletivo assumindo o PPP como pauta de formação.

ENTRE REGISTROS E REFLEXÕES: DADOS DE INTERAÇÃO E INVENÇÃO DE PRÁTICAS

As quatro escolas consideradas na análise estão sendo identificadas nesse texto por letras (escola A, escola B, escola C e escola D), e os nomes dos gestores foram substituídos para preservar seu anonimato. Tomamos como material de análise fragmentos dos PPP, *e-mails* trocados com as equipes gestoras e registros escritos pelas PC por ocasião do grupo de estudos.

Como já referido, a pesquisadora leu a primeira versão dos PPP e inseriu observações que pretendiam alimentar a discussão entre os membros da equipe escolar. Para ilustrar essa intervenção, apresentamos um trecho de um dos PPP comentados como parâmetro para análise. Para efeito de visualização, o que está em negrito corresponde às observações da pesquisadora e em itálico a redação do texto da escola.

A participação de toda a comunidade escolar se efetivou através de constantes diálogos, atuações em reuniões (**como atenderam os diversos segmentos?**) e respostas a questionários (**poderiam anexá-lo?**) solidificando, desta forma, a gestão participativa nesta escola. **Sistematizaram as informações dos questionários? Sinteticamente, o que revelam? De que modo esses dados podem ajudar na organização do trabalho pedagógico e na produção coletiva do PPP?** [...]. O ato de educar a criança está inegavelmente integrado ao ato de cuidá-la. **Excelente!** Além disso, há a necessidade de socialização dos alunos para que futuramente tornem-se indivíduos produtivos, podendo ser incorporados ao mundo do trabalho, à vida adulta e pública. **Pensando na faixa etária atendida, será que podemos fazer essa projeção para o mundo do trabalho e da vida adulta pública? Será que a necessidade de socialização não precisa atender aspectos de desenvolvimento próprios da primeira infância?** (Trecho do PPP da Escola A, que atende crianças de 3 a 5 anos, comentado em 07/03/2011).

No que diz respeito aos comentários, vale destacar as intenções da pesquisadora, uma vez que é no processo dialógico, pela linguagem, que vamos instaurando outros e novos modos de olhar para a mesma questão, ou seja, os sentidos em circulação já estabilizados precisam ser (re)pensados na tentativa de que outros sentidos possam ser produzidos e circular entre os gestores e professores da escola.

Para fazer as análises, recorreremos aos recortes por lexias, entendendo-as como recortes por unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. *Lexia*, do latim, significa leitura; do grego, linguagem. Segundo Barthes (1977), a proposta de um trabalho de análise por lexias é penetrar no texto passo a passo, em seu sentido geral, buscando compreender as cadeias de sentidos. Sendo assim, as lexias algumas vezes compreendem frases inteiras, outras vezes apenas poucas palavras.

É importante salientar que antes de realizarmos as análises dos enunciados escolhidos, procedemos a uma leitura completa do texto e, posteriormente, escolhemos as cadeias de sentidos dos enunciados para a realização dos apontamentos.

A primeira observação – “como atenderam os diversos segmentos?” – deu-se no sentido de chamar a atenção da equipe escolar para a necessidade de ouvir e introduzir as vozes dos vários segmentos profissionais das escolas que, além do grupo gestor, são compostos por um núcleo administrativo (secretaria), corpo docente (professores) e núcleo operacional (monitores, cozinheiros, serviços gerais).

A questão levantada pela pesquisadora tomou como referência o argumento de Placco e Souza (2008) de que a tarefa de registro do e no PPP deve pressupor a

integração de todos os profissionais da escola para que não haja fragmentação de ações e práticas. A interrogação que solicita a explicitação de como esses vários grupos interagiram e participaram das discussões do PPP busca incentivar, numa próxima versão do documento, o registro da contribuição desses sujeitos e, na ausência dessa participação, a reflexão de como poderiam ser viabilizadas.

A segunda observação – “Excelente!” – que diz respeito ao enunciado “O ato de educar a criança está inegavelmente integrado ao ato de cuidá-la”, procura evidenciar ao grupo o quanto a posição assumida é coerente com a perspectiva de educação infantil que não dicotomiza a relação cuidar-educar. Ao contrário, o enunciado revela o cuidado como uma das dimensões da educação infantil, indiciando a compreensão que o grupo tem acerca das crianças pequenas como sujeitos de direitos. Lembramos aqui de Rosemberg (1998) que nos chama atenção para o termo inglês *educare*, que significa educação e cuidado ao mesmo tempo.

As terceira e quarta observações – “poderiam anexá-lo?” e “Sistematizaram as informações dos questionários? Sinteticamente, o que revelam? De que modo esses dados podem ajudar na organização do trabalho pedagógico e na produção coletiva do PPP?” – caminharam no sentido de explicitar ao grupo que a elaboração de um projeto requer uma metodologia crítica e sistemática que possibilite reconhecer indícios e pistas dos problemas para que ações possam ser planejadas. Isso não é diferente para o PPP, que é um documento que consiste em uma direção para a formulação de metas e ações que para se efetivarem em atendimento às necessidades dos alunos, invariavelmente, necessitarão ser tomadas em caráter coletivo, visto que “a compreensão é sempre, queiramos ou não, de natureza relacional” (RISTOFF, 2005, p. 39).

O conjunto de questões visava também possibilitar que os profissionais da escola reconhecessem o que, de fato, acontecia no cotidiano escolar para que pudessem discutir e, juntos, planejassem ações pertinentes a serem desenvolvidas e registradas no PPP. Essa foi uma tentativa de articular as três diferentes dimensões de um complexo processo, tal como apontado por Soligo (2007). Há que se destacar que, para que essa articulação aconteça, efetivamente, os sujeitos precisariam se reconhecer no coletivo contemplando as individualidades (PLACO; SOUZA, 2008).

Este último enunciado chama a atenção, também, para a dimensão do planejamento e da avaliação na escola. Como bem nos ensina Luckesi, há que se considerar que a avaliação dos dados possibilita a “crítica de um percurso em ação [...], é a avaliação que opera na identificação das condições políticas e sociais do próprio projeto, o que permite dimensioná-lo de forma mais adequada” (2003, p. 117).

Deparando-se com o enunciado “há a necessidade de socialização dos alunos para que futuramente tornem-se indivíduos produtivos, podendo ser incorporados ao mundo do trabalho, à vida adulta e pública”, a observação “Pensando na faixa etária atendida, será que podemos fazer essa projeção para o mundo do trabalho e da vida adulta pública? Será que a necessidade de socialização não precisa atender aspectos de desenvolvimento próprios da primeira infância?” procura destacar o papel político-pedagógico do atendimento às crianças da faixa etária anterior à definida como de escolaridade obrigatória. O enunciado da pesquisadora procura chamar a atenção para o fato de que na pré-escola se aprende brincando ou, como o diria Esteban (1993), se brinca.

O enunciado “para que futuramente tornem-se indivíduos produtivos, podendo ser incorporados ao mundo do trabalho, à vida adulta e pública” revela que desde cedo o discurso da produtividade vai se instaurando dentro da escola, evidenciando a dicotomia entre o brincar e o aprender. Se, anteriormente, houve a preocupação da não dicotomização entre o cuidar e o educar, este último enunciado revela a dicotomização acerca do que vem a ser o “aprender brincando”. Aqui, a ênfase é dada ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à prontidão para o mundo do trabalho, há o apagamento da dimensão da prática pedagógica – o educar – a favor do desenvolvimento de habilidades e atitudes favoráveis à aprendizagem, com fins utilitaristas, estabelecendo uma nova ordem dos fatos: a educação infantil passa a ser lugar de aprender e não de brincar. Evidencia-se aí o currículo oculto na educação infantil. Segundo Silva (1999), o currículo oculto é aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos.

As questões propostas desencadearam nas equipes gestoras o reconhecimento de que aprofundar os PPP exigia a articulação do trabalho coletivo e que essa tarefa não era de competência exclusiva do diretor e PC, visto que envolvia também a necessidade de uma discussão teórica e epistemológica acerca de diversos conceitos que circulam no interior da escola. Este é um dos aspectos formativos que compreendemos relevante nos ATPC: as discussões desencadeadas pela própria necessidade de repensar o PPP.

O trecho do *e-mail* abaixo, posterior à intervenção no PPP da escola, aponta exatamente para essa direção:

Uma questão que está sendo bastante complicada é a reconstrução do nosso PPP, por não podermos nos reunir como deveria ser. Mesmo assim, arrumei uma maneira de fazê-las compreender [as monitoras da creche] o quanto a participação delas se faz necessária. A partir das observações da assessoria

[referência à pesquisadora] em nosso antigo projeto, venho lançando questões que as fazem pensar e refletir sobre o que de fato queremos para as nossas crianças. Fazemos as discussões em grupos de estudos e, depois, finalizamos com as professoras nos HTPCs. Mas está acontecendo bem e dando certo (Registro da professora coordenadora da Escola D, que atende crianças de 0 a 2 anos, em 03/05/2011).

Ao relatar sobre o modo de desenvolvimento do trabalho, a coordenadora narra o processo vivido, descrevendo-o. Essa possibilidade de descrever, apontada por Hébrard (2000), possibilita que ela reflita, em meio a dúvidas e certezas, erros e acertos, acerca dos efeitos de suas ações no processo de reconstrução do PPP. Essa é a beleza da narrativização das práticas, tal como proposto por Certeau (1994).

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que a pesquisa e o trabalho no campo das ciências humanas e sociais vão sendo tecidos nas relações entre os sujeitos. Nesse sentido, os problemas centrais da existência humana, tais como sentidos na escola, *locus* do trabalho, devem ser investigados nas suas condições concretas de produção (VYGOTSKY, 1989). O vivido é um processo de pesquisa e formação; portanto, não basta conhecer as condições reais e concretas. O fundamental é que nos aproximemos desses processos de elaboração em emergência, o que pressupõe a prioridade do processo em relação aos resultados, visto que os resultados, em si mesmos, nada ou pouco dizem das condições em que foram produzidos e dos efeitos desencadeados pelas ações implementadas. Ao tecer suas reflexões, a PC toma como ponto de partida, chegada e passagem da formação (CORREIA, 1991) as experiências e conhecimentos que foram sendo tecidos ao longo do processo.

Este fragmento de enunciado vai desvelando a compreensão que a PC desta creche tem acerca do papel das monitoras. Ao enunciar – “Uma questão que está sendo bastante complicada é a reconstrução do nosso PPP, por não podermos nos reunir como deveria ser. Mesmo assim, arrumei uma maneira de fazê-las compreender [as monitoras da creche] o quanto a participação delas se faz necessária” –, a coordenação indicia tanto o modo como compreende o papel e lugar das monitoras de creche como educadoras, como os modos de compreensão que as próprias monitoras têm acerca do seu papel na formação das crianças de 0 a 2 anos.

Historicamente, estas profissionais não têm formação em nível superior, em cursos de licenciatura; são profissionais que fazem parte do núcleo operacional das escolas (não compõem o núcleo docente), recebem remuneração baixa e entendem-se no lugar de cuidadoras das condições básicas essenciais das crianças, distinguindo-se das professoras, consideradas responsáveis pelo

trabalho, com conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Estes profissionais são denominados, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), de berçaristas, auxiliares de desenvolvimento infantil, babás, pajens, monitores, recreacionistas etc.

No entanto, ao arrumar “uma maneira de fazê-las compreender o quanto a participação delas se faz necessária”, a PC as chama para uma responsabilidade pedagógica. Mais do que cuidadoras – monitoras – elas também são educadoras e, ao fazê-las perceberem o quanto “a participação delas se faz necessária”, a coordenadora instaura, no grupo, uma outra dimensão de compreensão acerca do que é ser uma monitora de creche.

Este movimento de produção e circulação de outros sentidos acerca do trabalho com crianças de 0 a 2 anos, da compreensão do PPP e das reuniões de ATPC, inicialmente é deliberado pelas anotações da pesquisadora, que toma, como ponto de partida e de mediação das discussões, o próprio PPP, que no processo de formação dos professores se materializa nas ATPCs. Este movimento vai sendo evidenciado pela coordenadora, ao reconhecer, em seu enunciado, que “A partir das observações da assessoria em nosso antigo projeto, venho lançando questões que as fazem pensar e refletir sobre o que de fato queremos para as nossas crianças. Fazemos as discussões em grupos de estudos e, depois, finalizamos com as professoras nas ATPCs”.

Essa PC organizou a participação das monitoras na forma de grupos de estudos semanais, durante o horário de trabalho, em sistema de revezamento, para garantir o envolvimento e a participação das mesmas nesse processo. A PC, como se depreende, reconhece que as monitoras, porque atuam diretamente com as crianças e exercem função de educadoras, precisam participar das reflexões e discussões acerca da organização do trabalho pedagógico.

Esses momentos de reflexão foram garantidos com a instituição dos grupos de estudos das monitoras, que se reuniam no horário de trabalho, logo no início do período, porque, diferentemente dos professores, não têm os horários de trabalho coletivo previstos na jornada extraclasse. Somente os professores participam das ATPC. O enunciado “Fazemos as discussões em grupos de estudos [com as monitoras] e, depois, finalizamos com as professoras nas ATPC” revela a distinção entre os grupos e as condições do trabalho coletivo.

As condições de trabalho distinguem professores e monitores, reforçando os efeitos da divisão do trabalho, sua fragmentação e controle hierárquico, o que torna bem mais complexa a organização do trabalho coletivo a favor da revisão das teorias e práticas dos profissionais da escola. Se admitirmos que a escola conta, ainda,

com funcionários de outras áreas (inspetores, limpeza, cozinha, secretaria etc.) que também se encontram no lugar de educadores, ainda que não professores, e que não têm oportunidade de contribuir com o PPP, a dificuldade é ampliada, e o caminho vai sendo trilhado em direção oposta ao trabalho que pressupõe a integração de todos os profissionais da escola (PLACCO; SOUZA, 2008).

Essa dificuldade com a organização dos encontros é registrada pelas demais escolas que vão lidando e instituindo formas de administrar o problema.

Estamos tentando organizar os espaços nos HTPCs, pois no início do ano letivo temos a elaboração do plano de ensino, a organização do reforço e outras atividades que demandam tempo. Pensamos em dividir o PPP em partes que serão analisadas por grupos de professores, seguido de uma exposição onde serão registradas as discussões e sugestões (baseada nas questões levantadas). Podemos dividi-lo em partes? Se possível, nos orientar como viabilizar este estudo (Email das professoras coordenadoras da Escola C, de Educação Fundamental I e EJA, em 17/03/2011).

Como temos professores nos dois períodos, estamos tentando organizar um modo de fazer com que a maioria participe do encontro. Sabemos que temos tanto o que fazer, mas parece que ainda não sabemos bem por onde começar. Estava conversando com a Sandra [coordenadora] e pensamos que, primeiramente, deveríamos refletir sobre aquelas questões iniciais sobre a escola que temos, a escola que queremos... etc., elencar as principais dificuldades, as estratégias que o grupo todo sugere para enfrentar as dificuldades, descrever a “face” da escola... Posteriormente, entraremos na questão da proposta pedagógica, que eu acho a mais difícil, pois aí envolve a questão das formações: construtivismo, pedagogia do brincar, pedagogia afetiva, inclusão. Como sabemos que é praticamente impossível reunir todos os segmentos, e gostaríamos que todos pudessem pelo menos estar a par do que está acontecendo, pensamos também em registrar e apresentar a todos o que foi colocado como questionamento e como sugestões nos encontros, para que, mesmo individualmente, cada um possa ler e dar seu parecer por escrito sobre tudo o que foi discutido. Será que é uma boa ideia?? É difícil dar o primeiro passo. A vontade de acertar é muita, mas somos cientes das dificuldades de forma geral, e isso causa uma certa preocupação. (Email da diretora da Escola B, que atende crianças de 0 a 5 anos, em 05/04/2011).

Logo no início de seu texto, esta diretora evidencia, tal como a coordenadora da Escola C, sua dificuldade em organizar o trabalho através de uma metodologia que o sustente: “Sabemos que temos tanto o que fazer, mas parece que ainda não sabemos bem por onde começar”.

No entanto, ainda que se sinta perdida, suas reflexões já caminham para um rumo metodológico, visto que,

ao relatar sua conversa com a coordenadora, evidencia: “[...] pensamos que, primeiramente, deveríamos refletir sobre aquelas questões iniciais sobre a escola que temos, a escola que queremos [...]”. Esse fragmento dá a ver o reconhecimento de pertença àquela escola, na condição real de produção em que se encontram, o que dá abertura para diversas possibilidades de alterações das situações vividas no interior das próprias condições de produção.

Como já afirmado por Geraldi (1997),

no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva, da sala de aula [ou da escola] poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos (GERALDI, 1997, p. 40).

A diretora continua: “[...] elencar as principais dificuldades, as estratégias que o grupo todo sugere para enfrentar as dificuldades, descrever a ‘face’ da escola [...]”. Como já apontado por Hébrad (2000), descrever a face da escola é já um passo metodológico sistemático de pensar as mudanças que o grupo almeja. Mudar em relação a quê? Mudar em relação ao vivido, ao sentido, ao experienciado... Mudar aquilo que temos feito agora, na escola que temos, mas que nos aproxime da escola que queremos!

Entre as tensões daquilo que se vive e os desejos e tentativas de mudanças, os sentidos produzidos pelo grupo de professores e funcionários, desencadeados pelas reflexões mediadas pelo PPP e materializadas nas ATPC, podem se desdobrar e serem acolhidos – ou recusados –, abrindo espaço para possíveis antecipações daquilo que se deseja. Nos lembra Fontana que, para Bakhtin, “o ensaio é memória de futuro, nele antecipamos o que pode vir a ser” (2001, p. 33).

Ainda que não tendo explícito um modo de condução para o trabalho, seu enunciado indicia que em função de estar assumindo a própria condição de produção e a descrição sistemática da mesma, isso lhe indicava um certo modo de olhar para aquilo que acontecia na escola, para a dinâmica interativa entre os sujeitos que participam da comunidade escolar.

Na continuidade de seu texto, a diretora ainda nos chama a atenção para o fato de que precisariam discutir a proposta pedagógica em seus princípios epistemológicos, que envolvem a questão das formações “construtivismo, pedagogia do brincar, pedagogia afetiva, inclusão”, mas ressalta a dificuldade em reunir o grupo para tais discussões: “Como temos professores nos dois períodos, estamos tentando organizar um modo de fazer com que a maioria participe do encontro. [...] Como sabemos que é praticamente impossível reunir todos os segmentos, e gostaríamos que todos pudessem pelo menos estar a

par do que está acontecendo, pensamos também em registrar e apresentar a todos o que foi colocado como questionamento e como sugestões nos encontros, para que, mesmo individualmente, cada um possa ler e dar seu parecer por escrito sobre tudo o que foi discutido”.

Como ela mesma diz, “a vontade de acertar é muita”, mas tem ciência das dificuldades de forma geral, dentre elas de conciliar os horários de professores e integrar profissionais que não participam das ATPC, instituindo uma dinâmica que favoreça a discussão, estimule o registro e contribua com a sistematização de pontos do PPP. Como se vê, estes se constituem enormes desafios para todas as escolas. Mesmo assim, observamos um esforço enorme na direção de um trabalho compartilhado: grupos de estudos, trabalho em pequenos grupos, pareceres escritos etc., que são alternativas que as equipes escolares vão construindo para driblar suas dificuldades.

O fato é que sem as condições de trabalho necessárias para a construção de novas formas de reflexão coletiva que, de acordo com Veiga (2002), pressupõe diálogo, comunicação horizontal entre todos os segmentos envolvidos e descentralização do poder, não é possível potencializar um embate enriquecedor que se alimente da pluralidade, dos conflitos e das tensões. Mesmo assim, as equipes gestoras reinventam práticas e instituem novos modos de socialização.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE APRENDEMOS COM ESSA PESQUISA

A análise dos encaminhamentos das equipes gestoras para promover a revisão e produção dos PPP nas ATPC, considerando suas condições de trabalho, expectativas e necessidades, permitiu-nos sistematizar alguns pontos.

As ATPC foram assumidas como momentos privilegiados para interlocução sobre o sentido do trabalho desenvolvido pela escola e oportunidades para revisão dos PPP. No entanto, por não incluírem os profissionais dos núcleos administrativo e operacional, não promoveram uma discussão ampliada, pois só as vozes dos professores e monitores, no caso de uma das escolas, foram ouvidas. Uma gestão democrática que prevê a produção colegiada do PPP não é uma construção entre gestores e professores (e monitores, em alguns casos), mas de todos os funcionários da escola e da comunidade em geral.

Os gestores são responsabilizados e ficam aflitos com as dificuldades de conciliar horários e reunir os diversos núcleos em torno da discussão do PPP. No entanto, as condições de contratação e remuneração e a divisão social do trabalho na escola, marcadas pela assimetria, não permitem encontros e trocas efetivas que possibilitem a revisão da organização do trabalho pedagógico. Essa responsabilidade fica concentrada

no núcleo docente. Os demais profissionais acabam por se desresponsabilizar pelas questões pedagógicas e, conseqüentemente, internalizam um sentimento de desvalorização profissional.

As equipes gestoras, no decorrer do processo de pesquisa e intervenção, inventaram modos de encaminhar a discussão dos PPP, sensibilizando os professores e outros profissionais da escola no que se refere à participação e contribuição. Isso é um avanço quando levamos em consideração que muitas equipes definem sozinhas o PPP das suas escolas e apresentam sua proposta ao grupo. Esses gestores trabalharam em grupos de estudos, em pequenos grupos, fazendo produções escritas circularem para conhecimento e participação do grupo todo, entre outras alternativas. Essas opções de encaminhamento, contudo, se não estiverem contextualizadas na rotina do trabalho coletivo da escola, respeitando as condições de contratação e trabalho, correm o risco de irem se esvaziando aos poucos pela falta de contrapartida do poder público.

Os encaminhamentos das equipes gestoras, de maneira geral, se orientaram pelo interesse pelos pontos de vista dos professores e funcionários, buscando estratégias de participação, respeito às diferenças de perspectivas e divisão da responsabilidade pela escrita do documento. Esse é o ponto de partida, sem dúvida, para que os profissionais possam assumir coletivamente a autoria pelo seu trabalho.

Investir num modelo de escola reflexiva como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura” (ALARCÃO, 2000, p. 13) implica assumir o PPP como pauta de formação no cotidiano escolar. Formação centrada na escola que é dependente, sem dúvida, de um investimento interno de seus protagonistas, mas que precisa contar com um poder público que crie as condições necessárias para a plena autonomia das instituições escolares.

O trabalho coletivo orienta o projeto político-pedagógico que reorienta o trabalho coletivo quando gestores de sistemas educacionais e gestores de unidades escolares elegem a construção colegiada de saberes e práticas numa perspectiva democrática e quando o respeito à profissionalidade de cada núcleo é valorizada e posta a serviço da construção da cidadania de todos na escola.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000.
- BARTHES, Roland. Análise textual de um conto de Edgar Allan Poe. In: CHABROL, Claude (Org.). **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 36-62.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 2000.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORREIA, José A. **Inovação pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Rio Tinto: ASA, 1991.
- DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0435125.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.
- ESTEBAN, Maria Tereza. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.
- FONTANA, Roseli A. C. Sala de aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, maio/jun. 2001.
- GERALDI, Corinta M. G.; MESSIAS, Maria G. M.; GUERRA, Miriam D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor/a pesquisador/a. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 237-276.
- GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.
- HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 25-32.
- PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.
- RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: SOBRINHO, José D.; BALZAN, Newton C. (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 37-51.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação Infantil nos Estados Unidos
In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. (Org.).
Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. 2. ed. São Paulo:
Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 15-101.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática.
3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução
às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLIGO, Rosaura. Para elaborar o registro do projeto político-pedagógico. **Subsídio de orientação para formação dos gestores das Secretarias Municipais da Educação de Rio Branco-AC e de Aracruz-ES**. São Paulo: Abaporu, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Artigo recebido em junho 2012.

Aprovado em agosto 2013.