



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

INGRID PECORELLI DA CUNHA MARTINS

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO
PEDAGÓGICO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA ALPB**

JOÃO PESSOA
2014

INGRID PECORELLI DA CUNHA MARTINS

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO
PEDAGÓGICO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DA ALPB.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Gestão em Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (MPGOA/UFPB), linha de pesquisa: “Aprendizagem em Organizações”, como requisito institucional para a obtenção do título de Mestre em Gestão em Organizações Aprendentes.

Orientadora: Profa. Dra. Marisete Fernandes

JOÃO PESSOA
2014

M386a Martins, Ingrid Pecorelli Cunha.

Aprendizagem organizacional na construção do projeto pedagógico escolar: um estudo de caso na Escola de Educação Infantil da ALPB / Ingrid Pecorelli da Cunha Martins.- João Pessoa, 2013.

93f.

Orientadora: Marisete Fernandes de Lima

Dissertação (Mestrado) - UFPB/MPGOA

1. Gestão organizacional. 2. Aprendizagem organizacional.
3. Projeto pedagógico escolar. 4. Conhecimento. 5. Escola.

UFPB/BC

CDU: 334:658(043)

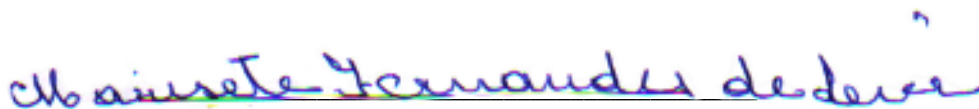
INGRID PECORELLI DA CUNHA MARTINS

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ALPB.

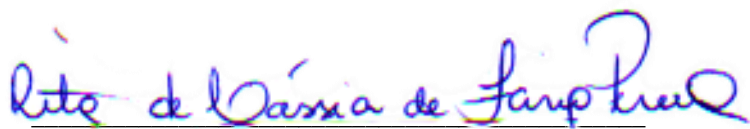
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional – Gestão em Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (MPGOA/UFPB), linha de pesquisa: “Organizações Aprendentes”, como requisito institucional para a obtenção do título de Mestre em Gestão em Organizações Aprendentes.

Aprovada em: 28/03/2014.

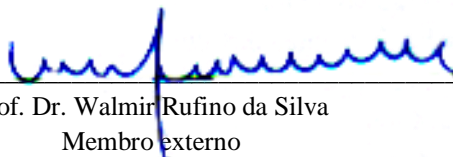
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Marisete Fernandes de Lima
Orientadora
MPGOA/ UFPB



Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Faria Pereira
Membro - Avaliador interno
MPGOA/ UFPB



Prof. Dr. Walmir Rufino da Silva
Membro externo
PPGA/ UFPB

Dedico este trabalho à toda a equipe que contribui para o funcionamento da Escola de Educação Infantil da ALPB, profissionais que tive o prazer de conhecer e com quem divido diariamente os sonhos e a satisfação da conquista diária por uma Educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, acima de todas as coisas, por ter me permitido a entrada na seleção deste mestrado em um momento delicado de saúde, modificando planos e reestruturando a minha vida para que eu pudesse ter esta oportunidade de forma plena.

Ao meu Pai e à minha Mãe, por terem investido o melhor que eles podiam nos meus estudos, se esforçando além das suas condições e por sempre terem me estimulado a estudar, oferecendo as condições para que assim o fizesse;

Ao meu amado esposo Múcio Navarro, que dividiu comigo as alegrias da conquista do mestrado e as angústias da elaboração, que, nas situações mais delicadas da minha saúde, depositou em mim toda a confiança e incentivo para permanecer firme, mesmo quando todas as situações pareciam desafiar esta realidade;

À Ana Peixoto, Diretora do Colégio Evolução e primeira gestora na área de educação, que me deu as primeiras oportunidades em educação e a possibilidade de aprender em sua Instituição de Ensino;

À minha gestora e amiga Crisneilde Rodrigues, uma profissional entusiasta por novos projetos, por um dia ter batido à minha porta com sonhos de mudança na educação pública, confiando na minha parceria para tornar seu sonho realidade e que ao lado de seu esposo, Ricardo Marcelo, Presidente da Assembleia Legislativa em exercício, me proporcionou a oportunidade de gerir o novo projeto educativo desta Instituição hoje tão reconhecida, pessoas as quais serei eternamente grata;

Aos queridos profissionais da Escola de Educação Infantil da ALPB, que torceram, acompanharam as dificuldades e participaram do desenvolvimento desta pesquisa na construção do nosso PPE, em especial às queridas Coordenadoras que dividem comigo a gestão desta escola, Suênia Maria, Ziana Lemos e Lúcia Bastos. Profissionais especiais às quais dedico este trabalho;

Um agradecimento especial à orientadora Marisete Fernandes, que me apoiou e não me permitiu desistir nas minhas dificuldades de saúde, alguém que me orientou com muita paciência e esperou meu tempo e minhas limitações;

Aos professores que tiveram posturas admiráveis em seu trabalho como docentes neste mestrado e dos quais não esquecerei os ensinamentos, Professor Jorge Hermida, Professor Elydio (*in memoriam*), Professor Edson Guedes e Professora Rita Faria, verdadeiros entusiastas que, com uma simplicidade sem par e uma dedicação especial, apresentaram as suas disciplinas com entrega e disponibilidade em nos auxiliar. À Rita, o meu agradecimento especial, pela atenção dispensada nos momentos de dúvida e por sempre estar à disposição desde o momento que visitou a nossa Instituição;

À amiga Thiênia Rêgo, colega de faculdade, colega de trabalho, uma irmã que a vida me deu e com a qual tenho partilhado anos de estudos e sonhos de educação.

A todos os amigos que deram apoio à conclusão desta etapa e aos queridos colegas de turma do Mestrado com os quais compartilhei bons momentos de aprendizagem.

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão."

Paulo Freire, 1987, p. 78

RESUMO

As necessidades de mudança impostas por um mundo cada vez mais complexo e marcado pela velocidade das informações atinge, especialmente, as escolas, centros de educação e a formação cidadã, que têm a responsabilidade de preparar as pessoas para os desafios de um futuro ainda difícil de vislumbrar. No entanto, a escola como organização precisa, rapidamente, repensar-se e reajustar-se para ter sentido e atualidade, aprender como organização a exercer o papel central que lhe cabe na mudança social necessária de ser empreendida. O Projeto Pedagógico Escolar (PPE) traz, em sua natureza, a proposta de construção coletiva da realidade educacional, a qual, ao favorecer o processo de comunicação na escola, dá empoderamento às pessoas e permite reflexões e construções coletivas para o favorecimento da aprendizagem. A necessidade de aprendizagem para a mudança das organizações escolares, aliada à necessidade de elaboração de um documento balizador da conduta e das decisões organizacionais permitiram as observações e análises empregadas nesta pesquisa, de modo a compreender como acontece o processo de aprendizagem entre os profissionais durante a montagem do projeto pedagógico escolar na Escola Infantil da ALPB. O estudo de caso aconteceu no intervalo de um ano e quatro meses, neste período foram realizados 56 encontros com os profissionais da escola, profissionais estes em sua grande maioria mulheres, com idade entre vinte cinco e trinta e cinco anos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, um protocolo para registro de novas ideias, e um diário de campo que permitiram extrair, dos encontros realizados para a construção do PPE, os pontos de discussão, reflexão, solução de problemas e tomada de atitudes, que denotam a prática do processo de aprendizagem experiencial, socialmente construído em seu percurso. Os resultados apontam que a aprendizagem proporcionada pelo PPE pode ser considerada experiencial, socialmente construída e, portanto, significativa. Os resultados mostram, ainda, a possibilidade de o PPE ser um instrumento auxiliar para que a escola reavalie a sua proposta e sua função social através da aprendizagem organizacional proporcionada, possa resgatar o sentido de unidade que fortalece a escola como comunidade crítica, capaz de atuar na sociedade em que está inserida.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Projeto pedagógico escolar. Conhecimento. Escola.

ABSTRACT

The needs of changing imposed by a world that is increasingly complex and marked by the speed of the information, especially reaches schools, education centers and civic education, which has the responsibility of preparing people for the challenges of future that is still difficult to envision. However, the school as an organization needs to quickly rethink itself and readjust to have sense and relevance, learning as an Organization, to exercise the central role that it has to, in social change needed to be undertaken. The PSP, Pedagogical School Project, brings in its nature the proposal for collective construction of educational reality that by favoring the process of communication in school gives empowerment to the people and allows ideas and collective constructions for favoring the learning. The need for learning for school organizations' change, coupled with the need to prepare a position paper of conduct and organizational decisions, allowed the observations and analyzes used in this research to understand how does the process of learning in school happen as a social process. The case study took place within one year and four months, during this period 56 meetings were held with school professionals, these professionals mostly women, aged twenty five thirty-five years. Were used observations, recordings and a diary to extracted from the meetings held for the construction of the PSP points for discussion, reflection, problem solving and taking action, that denote the practice of experiential learning, held in the socially constructed route. The results show that organizational learning provided by the PSP may be considered experiential, socially constructed and therefore significant. The results also show the possibility of the PSP be a helper for the school to reevaluate its proposal, its social and organizational learning provided through the instrument, can rescue the sense of unity that strengthens the school as a critical community that is able to act in society in which it is included.

Keywords: Organizational learning. School education program. Knowledge. Education.

LISTA DE SIGLAS

ALPB – Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba

AO – Aprendizagem Organizacional

APPL – Associação Promocional do Poder Legislativo

CF – Constituição Federal

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OA – Organizações de Aprendizagem

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional da Educação

PPE – Projeto Pedagógico Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas e período de elaboração do PPE	22
Quadro 2 – Caracterização das funções dos sujeitos	25
Quadro 3 – Perfil do grupo por idade.....	25
Quadro 4 – Modelo para a construção do PPE	56
Quadro 5 – Percurso de desenvolvimento do PPE, a partir da reflexão, interação e discussões coletivas geradoras de novas ideias.....	67
Quadro 6 – Formas de aprendizagens mais significativas citadas pelos participantes	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração de como será avaliada a aprendizagem experiencial no grupo pesquisado	26
Figura 2 – Ilustração do Modelo de Kolb (1984)	27
Figura 3 – Foto do primeiro encontro com todos os servidores	57
Figura 4 – Quadro de problemas e soluções elaborado pela equipe	59
Figura 5 – Fotos da construção da etapa dos fundamentos ético políticos	61
Figuras 6 e 7 – Fotos da construção dos fundamentos epistemológicos do PPE.....	62
Figura 8 – Ilustração da participação e do compartilhamento de conhecimento do grupo online.....	63
Figura 9 – Entrevista em grupo com os participantes	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 SITUAÇÃO-PROBLEMA	15
1.2 OBJETIVOS	16
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos específicos	17
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	17
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	18
2 MÉTODO	20
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	21
2.2 OBJETO DE ESTUDO	22
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	22
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	24
2.5 FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS	26
3 REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SISTEMA DE CRECHES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E CONTRADIÇÕES	28
3.1.1 O repasse da educação infantil dos estados para os municípios: um ajuste em processo de concretização há mais de 13 anos	32
3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O QUE SE ESPERA DELA PARA O FUTURO 34	
3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR (PPE) EM TEMPOS DE MUDANÇA 37	
3.3.1 Projeto Pedagógico Escolar (PPE): contexto de aprendizagem organizacional	41
3.3.2 O Projeto Pedagógico Escolar e o ambiente virtual	44
3.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	45
3.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL VERSUS ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	46
3.5.1 A abordagem das “Organizações de Aprendizagem” (OA)	46
3.5.2 A abordagem da “Aprendizagem Organizacional” (AO)	47
3.6 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL ENQUANTO PROCESSO SOCIAL	48
3.6.1 A Perspectiva da Aprendizagem na ação ou Aprendizagem experiencial ...	50
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	55
4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPE E SUAS ETAPAS	55
4.2 APRENDIZAGEM CONTIDA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO, REFLEXÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	65

4.3 COMO OS PARTICIPANTES ENXERGAM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA MONTAGEM DO PPE	71
4.3.1 Interação e discussão	73
4.3.2 Participação no grupo online.....	73
4.3.3 Produzindo / Vivenciando	74
4.3.4 Aprender através de desafios e solução de problemas	74
4.3.5. Pesquisa individual	75
4.4 RELATO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O QUE MUDOU NA ESCOLA A PARTIR DO PROCESSO DE MONTAGEM DO PPE	76
4.4.1 Identidade da Escola.....	77
4.4.2 Relacionamento interno e externo.....	77
4.4.3 Trabalho pedagógico	74
4.4.4 Aprimoramento do trabalho	79
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista em grupo	91

1 INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil passou a ter mais evidência legal e, como decorrência disso, as crianças passaram a ter o direito de ser educadas em creches e pré-escolas de sua comunidade. Contudo, ainda hoje, muitas dificuldades não foram suplantadas. Apesar de reconhecida a sua necessidade, a Educação Infantil passou 25 anos sem ser considerada obrigatória. O que pode ser considerado um atraso que se reflete no péssimo desempenho de alunos do ensino fundamental e médio ao longo do tempo. (HERMIDA, 2009)

Vê-se, então, um longo caminho a percorrer que passa, primeiramente, pela mudança de paradigma da população para que passe a perceber a relevância do trabalho educacional na primeira infância, percepção esta que se deve repetir quanto aos educadores e quanto aqueles que constroem a escola infantil, para que possam enxergar, com maior amplitude, suas responsabilidades na medida em que protagonizam as mudanças sociais vinculadas a uma realidade escolar. No entanto, para que seja possível idealizar projetos de amplo alcance, também é imprescindível que a Administração Pública detenha um entendimento compartilhado sobre o trabalho educacional que se deseja desenvolver, tendo em vista as disparidades que ocorrem por todo o Brasil.

Nestes tempos em que a velocidade das informações transforma as instituições e sociedades, as escolas que são concebidas como centros de educação e de formação cidadã passam a exercer um papel central nesta necessidade de mudança para o desenvolvimento, ao assumir centralidade nas discussões sobre as necessidades estratégicas dos países na promoção do desempenho econômico eficaz de sua população e na melhoria da qualidade de vida.

Ou seja, percebe-se que, no cenário da educação pública brasileira, há uma forte inadequação da escola para fazer face às novas demandas da sociedade, fato este que decorre da dificuldade dos poderes públicos em posicioná-la dinamicamente frente às novas realidades de aprendizagem e de estímulo à geração de conhecimento. Por outro lado, vive-se também um tempo de mobilização social, amplamente expresso em manifestações nas ruas em 2013, que mobilizou todo o Brasil que exigiu, do Poder Público, o atendimento dos interesses da sociedade, dentre os quais restou manifesto o desejo por mudanças e por melhorias na educação. Uma verdadeira convergência de forças voltadas à melhoria da qualidade educacional no país como condição para o desenvolvimento.

O atual modelo de educação reforça a existência de uma escola submissa aos interesses de alguns poucos, reforça as desigualdades, e fortalece a “educação do pobre para o pobre”, como afirma Demo (2007) segundo o qual, ao invés de promover uma inclusão justa e digna, desloca os excluídos para a margem, reforçando as desigualdades sociais. Seguindo a mesma tendência, veem-se “[...] professores que são resultados do mesmo sistema, mal formados, mal pagos e trabalhando em condições adversas e em horários muito extensos”. (DEMO, 2007, pp.170)

Mudar o paradigma dominante da educação exige investimentos e mudanças estruturais, inclusive naquilo que se concebe como escola. Uma escola que permita a todos um ensino de qualidade para que se possa enxergar verdadeiramente e não como utopia, a “educação para o futuro e ao longo da vida” como afirma Delors (1998). Em consonância com esta visão, Thomaz Wood afirma que, em um futuro bem próximo, “o capital humano será o recurso mais importante e, pela relativa escassez, o mais valorizado; e o trabalho será encarado como uma forma de desenvolvimento humano nas instituições”. (WOOD, 2004, p. 21).

O Projeto Pedagógico Escolar (PPE), antigo PPP (Projeto Político Pedagógico), ao representar a identidade institucional da escola, é um ponto de referência para decisões que envolvem tanto a escola, quanto a qualidade do trabalho docente, a função social da escola, a comunidade e a sociedade. Por se tratar de um documento orientador das práticas organizacionais e educacionais da escola, representa um esforço coletivo voltado a conferir unidade a partir da pluralidade. Além disso, o processo de elaboração do PPE busca as contradições na realidade, objetiva a solução de problemas, reduz a distância entre o real e o ideal e promove o compromisso com um projeto de sociedade e de educação.

A partir de uma realidade social cada vez mais urgente, verifica-se a importância de se resgatar, nas Instituições Educacionais, a ideologia perdida nas escolas através da participação legítima de todos os envolvidos em um Projeto Pedagógico Escolar, para que se possa enxergar as escolas como “organizações de aprendizagem” e como “comunidades de aprendizagem profissional”. (HARGREAVES, 2004).

Percebe-se então que a dinâmica dessa sociedade que se forma requer educação continuada ao longo da vida, uma educação que permita ao indivíduo aprender a conhecer e questionar sua realidade permanentemente, empreender e ser agente de mudança, em todos os estágios da vida em uma empreitada mediada pela escola, instituição que abriga a responsabilidade de ser agente de transformação social, como meio e como fim. Ou seja, é

imprescindível que, na sociedade contemporânea, as escolas invistam em práticas de aprendizagem coletiva e gestão participativa, de modo a preparar os educadores a sentirem-se participantes, atores reais da mudança que se deseja empreender no país, com o objetivo de tornar as escolas, sobretudo as públicas, organizações engajadas na mudança social, com professores comprometidos com as mudanças em cada espaço escolar.

FREIRE (1996) nos ensina que não há docência sem discência e, portanto, o educador deve refletir constantemente sobre a relação entre teoria e prática. Paulo Freire traz exatamente a nova configuração de escola que ele acreditava. Uma escola de seres pensantes, capazes de transformar a si mesmos e o ambiente que os cerca. Talvez transformar a escola numa organização que aprende seja um reafirmar da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a qual exige uma nova educação comprometida com a transformação de si mesmo e do social.

1.1 SITUAÇÃO-PROBLEMA

Atualmente, há uma grande dificuldade em se posicionar a escola frente à velocidade das necessidades da Sociedade da informação. A efetividade da função social da escola pública, como agente transformador da sociedade, como lugar em que se capacitam pessoas a atuarem e intervirem responsabilmente no mundo, tem sido cada dia mais questionada. Seja pelas práticas metodológicas tradicionais vividas ao longo da vida escolar que dificultaram a formação desse sujeito crítico e interventor na realidade social, seja pela manutenção de um ambiente escolar, rotina e currículo que não mais atende às novas demandas para uma aprendizagem ao longo da vida, significativa, tecnológica, que estimule o aluno a pensar.

São desafios grandiosos a serem superados através da luta por uma educação de qualidade, mas que não dependem somente do gestor escolar, dos educadores ou da intervenção do estado. Está cada vez mais claro que esses desafios só serão vencidos com um esforço coletivo muito maior, entre gestores escolares, educadores, familiares, alunos e poder público, através de um novo modelo de educação, que enxergue a escola que deve ser concebida como instituição de aprendizagem para todos que a fazem.

ALARCÃO (2001) alerta que as pessoas e a maioria dos educadores tendem a não enxergar as escolas como empresas, como uma organização responsável pelo desenvolvimento educacional e humano. Essa dificuldade por parte dos representantes públicos, gestores escolares e profissionais de educação de modo geral precisa ser discutida, pois, por ser uma Organização, a escola possui processos, práticas gerenciais e uma cultura

organizacional que envolve a todos, além de influenciar o padrão de comportamento e das práticas de trabalho.

No contexto atual, o desafio das escolas é o de formar espaços capazes de estimular a participação, a criatividade, o empreendedorismo, a vontade de aprender do professor e dos demais colaboradores ao fomentar, neles, as melhores ferramentas para lidar com situações novas. Ou seja, é necessário atuar com os educadores da mesma forma que se almeja que ele atue com a criança, de forma interventiva, reflexiva; mas, para que isso seja possível, acredita-se que seja indispensável que os professores e demais funcionários da realidade escolar sintam-se contribuições vivas, para repensar as metodologias e estimular um aprendizado tendo a pesquisa como princípio educativo, ao moldar visões e entendimentos através da discussão para se buscar soluções para as problemáticas que se apresentam no dia-a-dia. Pois é no desenvolvimento de uma escola integradora e reflexiva, que é possível fazer uma educação capaz de estimular a criança a ser agente transformador da realidade social, capaz de discutir o que está posto, mais questionadora e estimuladora da criticidade humana.

Na escola Infantil da ALPB, objeto deste estudo, não se percebia essa vinculação dos profissionais com a aprendizagem da organização, o que havia sim era um trabalho de autoria pessoal, pouco compartilhado e nenhum pouco concebido pelos atores escolares. Em outras palavras não havia a organização como responsabilidade de todos, e por isso era comum ver pouco engajamento com as propostas já que não havia legitimidade dos envolvidos nos processos de decisão.

Desta forma, a presente pesquisa trará para discussão a responsabilidade de todos os profissionais da escola no processo educacional das crianças, mas também a responsabilidade de todos no processo educativo da própria escola. Nesta perspectiva de entender o espaço de montagem do PPE como facilitador da aprendizagem organizacional, responder-se-á a seguinte pergunta:

Como se desenvolve o processo de aprendizagem organizacional na escola de Educação Infantil da ALPB durante o processo de construção do PPE?

1.2 OBJETIVOS

O presente estudo de caso discorre sobre a experiência de se conceber a construção do Projeto Pedagógico Escolar concebido como contexto de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O pressuposto é de que a construção da identidade escolar, a reflexão das

práticas, a pesquisa e o envolvimento presentes neste processo de construção coletiva possam gerar mais que um documento norteador do processo educacional, mas permita o desenvolvimento contínuo de novas formas de fazer a educação e gestão escolar ao tomar por base as discussões e ideias surgidas através da interação proporcionada pela construção do documento.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem organizacional na escola de Educação Infantil da ALPB durante a construção do PPE, à luz da teoria da aprendizagem experiencial tida como fenômeno socialmente construído.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Descrever as etapas do processo de construção do PPE;
- b) Verificar que novas ideias ou propostas surgiram a partir da interação proporcionada pelos encontros do PPE;
- c) Identificar, no relato dos participantes, as percepções de mudança na experiência pessoal e na escola como Instituição;
- d) Descrever os processos de aprendizagem identificados pelos participantes no processo de discussão e construção do PPE;

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O tema da pesquisa em questão tem sua relevância, especialmente pelo momento em que vive a educação infantil no país com os programas do Governo Federal, os quais têm foco no desenvolvimento da qualidade da educação oferecida na primeira infância. Recentemente, a mudança na Legislação aprovada em abril de 2013 – que estipula a obrigatoriedade do ensino infantil a partir dos 4 anos de idade – trouxe visibilidade para essa etapa educacional. Ao mesmo tempo, muitas pesquisas no âmbito da aprendizagem infantil e experiências entre educadores passaram também a obter destaque, um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em relação às políticas públicas voltadas para a primeira infância.

A possibilidade de unir duas questões importantes para a Escola despertou especial atenção para a condução da presente pesquisa, a possibilidade de construir um documento fundamentalmente importante para a Instituição como o PPE e a possibilidade de estabelecer, através dele, um laboratório de pesquisa sobre como sucedem os processos de aprendizagem entre educadores no percurso desta construção.

A suposição inicial da pesquisadora é a de que a construção do PPE pode ser um ambiente de participação, discussão e reflexão da prática que se desenvolve na escola, ao oportunizar a ampliação de aprendizagens e a construção de conhecimentos que se refletem na organização ao transformá-la, paulatinamente, em *locus* de discussão da realidade educacional.

Para Libâneo (1998) a Pedagogia é um campo de conhecimentos que versa sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Isso implica dizer que muito mais que uma preocupação com o ensino em suas etapas, a pedagogia trata de uma compreensão crítica do processo educacional com o escopo de interpretar a realidade, para que se possa atuar nela. Na mesma perspectiva, Hermida (2009) afirma que a educação em qualquer sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas como um instrumento de manutenção ou de transformação das questões sociais. Isso quer dizer que o espaço de educação não é neutro e sim mediado por uma política e por uma pedagogia. Ou seja, a impossibilidade de neutralidade da educação coloca aos educadores a imperiosa necessidade política de optar, decidir, romper e escolher.

Desta forma, acredita-se que é pela reflexão pedagógica e pela interação transformadora que o educador, na qualidade de ator escolar, consegue interrogar os vários sentidos da sua ação, espaço este proporcionado pelo PPE. A reflexão e o estabelecimento de horários e espaços para “fazer a escola” permite que todos sejam capazes de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola que seja o lugar para receber a infância, ser nascedouro da mudança que se imagina para a sociedade.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, a presente dissertação foi organizada em seis capítulos e suas subdivisões, distribuídos da seguinte forma:

No capítulo primeiro são apresentados os objetivos geral e específico da dissertação; a problematização, onde há uma demonstração dos problemas e das hipóteses levantados no projeto, bem como a justificativa da realização desta pesquisa, de modo a explicitar a relevância de sua realização.

Após os objetivos da pesquisa, encontra-se o Método da pesquisa, no capítulo de número dois, onde são apresentados os instrumentos de coleta de dados, a organização da pesquisa e os procedimentos que foram utilizados durante a análise dos resultados para o atingimento das metas projetadas.

O terceiro capítulo, que trata do referencial teórico, está subdividido em seis tópicos que trazem uma compilação de entendimentos de autores sobre a Educação, a escola infantil, o Projeto Pedagógico escolar, a Aprendizagem Organizacional (AO) e a AO numa perspectiva experiencial na medida em que é concebida como processo socialmente construído.

O capítulo de número quatro traz, por sua vez, a análise de resultados obtidos na pesquisa realizada, com seu resultado e conclusões.

As considerações finais intitulam, enfim, o quinto capítulo.

2 MÉTODO

A pesquisa científica pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos (GIL, 1987, p. 19). A pesquisa parte de um problema, de uma interrogação que suscita a busca por respondê-la, de modo que as hipóteses levantadas podem ser confirmadas ou não.

O cientista, em sua tarefa de descobrir e criar necessita, num primeiro momento, questionar. Esse questionamento é que permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimento. Definindo bem o campo de interesse, é possível um rico diálogo com a realidade. Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta. (DEMO, 1991 *apud* MINAYO, 1992).

De acordo com os objetivos estabelecidos, esta pesquisa buscou compreender como os servidores participantes aprendem durante o processo de construção do PPE, à luz da teoria da aprendizagem organizacional concebida como processo social e experiencial. Para tanto, adotou-se, como estratégia de pesquisa, a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é muito útil em situações que envolvem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de novas ideias. Segundo Bradley (1993), na pesquisa qualitativa o pesquisador é um interpretador da realidade. Merriam (1998) define o estudo qualitativo básico como uma investigação que procura desvendar e compreender um fenômeno, um processo e as perspectivas e a visão de mundo das pessoas envolvidas. O pesquisador é um instrumento de pesquisa e o resultado final é descritivo.

A pesquisa buscou descrever as características do objeto de estudo e observar possíveis relações entre pessoas, fatos e contextos ao contribuir para as análises a respeito de “como” acontece a aprendizagem à medida que o fenômeno de construção do PPE se desenvolve. Segundo Chizzotti (2003), o termo “qualitativo” implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair, desse convívio, os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

O procedimento técnico de pesquisa utilizado foi o estudo de caso por permitir a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real e por oferecer múltiplas formas de evidência que surgem no acompanhamento do fenômeno. Segundo Yin (2010), este procedimento é comumente utilizado em questões de pesquisa que buscam

entender o “como” e o “porquê”, além disso, permite descrever também um contexto de vida real no qual uma intervenção ocorreu.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

O contexto escolhido para a pesquisa foi a Creche Pré-Escola Ângela Maria Meira de Carvalho, mais conhecida como Creche da Assembleia, localizada no Centro da cidade de João Pessoa, Paraíba. É financiada pela Assembleia Legislativa da Paraíba, através da Associação Promocional do Poder Legislativo (APPL) e também recebe apoio do Governo do Estado. A instituição foi criada para atender, prioritariamente, aos filhos, netos e dependentes de funcionários, no entanto, uma parcela da comunidade em geral também é atendida, especialmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social e moram nos bairros circunvizinhos à Creche. A escola é frequentada por pessoas de classe socioeconômica variada, mas predominantemente pelas classes C, D e E.

A Instituição foi fundada no dia 4 de abril de 1998, e hoje tem capacidade para 120 crianças. Atua na área de educação infantil em regime integral e entre as atividades lúdico-pedagógicas próprias a cada idade, oferece disciplinas como psicomotricidade, Inglês, Musicalização Infantil, Iniciação à Dança e Judô, como parte da rotina das crianças. Além disso, a escola oferece também um setor de saúde específico para atendimento infantil, com médicos, odontólogo, nutricionistas, fonoaudiólogo, psicólogo e fisioterapeuta, com um trabalho que visa a dar condições para que as crianças se desenvolvam e tenham observadas todas as suas dimensões.

O estabelecimento foi selecionado intencionalmente pela pesquisadora, por ser uma escola vista pelo Ministério Público no ano de 2012 como sendo referência entre os demais estabelecimentos de educação infantil pública. O fato de a pesquisadora atuar como gestora na referida escola permitiu, além do acompanhamento da pesquisa, a participação da construção do PPE, dentro e fora dos encontros do PPE, em uma observação diária dos vários aspectos da realidade escolar antes, durante e ao fim do processo.

2.2 OBJETO DE ESTUDO

Serão analisados, dentro dos encontros para a montagem do PPE, os processos de aprendizagem em curso e as demandas resultantes das trocas de experiência, reflexões coletivas e interações que apontam para uma ação, ou criação de novas ideias e conhecimento.

O fenômeno foi observado a partir da visão da Aprendizagem organizacional como processo social, e será tomado como ponto de partida para a análise do fluxo de informações, a aprendizagem experiencial de Kolb. A aprendizagem experiencial é apresentada por Kolb (1984, p.41) como “o processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”, ao partir das seguintes suposições: 1) aprendizagem é um processo, não um resultado; 2) deriva da experiência; 3) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; 4) É sistêmico e integrativo; 5) requer interação entre uma pessoa e o ambiente 6) resulta em criação de conhecimento.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

O procedimento de coleta de dados ocorreu através dos encontros realizados no próprio contexto escolar, para a apresentação de propostas e condução da construção, de modo que tais encontros têm a característica de oficinas de trabalho, reflexão e debate.

Os procedimentos integram o registro dos debates que alimentaram a necessidade de alterações, ampliações e revisões na construção do documento. A análise dos registros foram base para a análise de processos de aprendizagem.

Para a construção do PPE, eram realizados de 1 a 2 encontros por semana, no período de Agosto de 2012 a dezembro de 2013, havendo algumas interrupções em virtude do calendário escolar, conforme quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Etapas e período de elaboração do PPE

ETAPAS E PERÍODO DE ELABORAÇÃO DO PPE	
Etapa do PPE	Período de elaboração
Marco situacional Avaliação da realidade	Setembro/2012 Outubro/2012
Fundamentos Ético-políticos	Novembro/2012 e Março de/2013

Continua...

ETAPAS E PERÍODO DE ELABORAÇÃO DO PPE	
Etapa do PPE	Período de elaboração
Fundamentos Epistemológicos	Abril/2013 Maio/2013
Elaboração das Concepções Educacionais orientadoras	
Leitura sobre Teóricos da Aprendizagem	Junho/2013 Agosto/2013
Elaboração do Currículo	Setembro/2013
Fundamentos Didático-Pedagógicos Criação do Regimento Interno	Setembro/2013 Outubro/2013
Resultados	Novembro de 2013 Dezembro/2013

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Ao se considerar o intervalo de um ano e quatro meses de trabalho de campo, num total de 56 encontros, de modo que o início foi marcado por um grande encontro realizado no mês de agosto de 2012 e o fim no mês de dezembro de 2013. Pelo método de pesquisa empregado tornou-se importante que, além do observado em campo, fossem anotadas as impressões e percepções do pesquisador.

Os dados da pesquisa também foram coletados através de análise documental junto à secretaria da escola, a partir de um levantamento de informações para a caracterização dos sujeitos. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi a *observação participante*, entendida por May (2001) como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (TIM MAY, 2001, p. 177).

A técnica foi utilizada e os registros feitos em um *diário de observação*.

O fenômeno foi observado a partir do Modelo da “Aprendizagem organizacional enquanto processo social”, de modo será tomado como ponto de partida para a análise do fluxo de informações a “Aprendizagem Experiencial” de Kolb (1984).

As técnicas mais utilizadas foram as gravações de voz e as filmagens com o objetivo de poder extrair expressões verbais que descrevessem bem o momento vivido, temas de

aprofundamento que geraram maior interação e reflexão, pontos de discussão e análise da prática profissional entre os participantes.

Ao final dos encontros foi utilizada a *Entrevista em grupo* para confrontar observações realizadas nos primeiros encontros, e, para verificar se os participantes percebiam mudanças acerca das suas práticas pedagógicas e das concepções da escola concebida como Instituição Educacional ao fim do percurso analisado.

A utilização desse tipo de técnica é bastante adequada à abordagem de grupos sociais atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas. O entrevistador organiza sua intervenção seguindo uma metodologia que trabalha com os conteúdos do livre para o lógico, ele media os diferentes participantes, e o interesse está na riqueza dos dados dos entrevistados em conjunto. (LAKATOS; MARCONI, 1986).

O roteiro de entrevista (Apêndice A) foi elaborado partindo de perguntas mais gerais, aprofundando em perguntas mais específicas, com base na aprendizagem experiencial e na perspectiva da aprendizagem socialmente construída. Procurou-se identificar no relato e na postura dos participantes, suas experiências postas em grupo, a capacidade de colocá-las em meio às discussões observando outras percepções e experiências, a capacidade de refletir novos contextos, possibilidades e pôr em prática as novas ideias surgidas dessa construção coletiva. O objetivo foi identificar as etapas da aprendizagem experiencial de Kolb no processo de interação social que permite trocas e a reflexão coletiva, que favorece a aprendizagem (ALARCÃO, 2001). Além disso, procurou-se também identificar que processos de aprendizagem podiam ser percebidos neste discurso colaborativo que expressa a visão do grupo.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são servidores da Escola de Educação Infantil da ALPB, participantes da construção do PPE, ao todo são 30 pessoas, de modo que os professores tiveram uma participação alternada por sala de aula que participaram sempre de forma alternada. Quanto ao tempo de empresa, há uma dupla maioria, um grupo possui entre dois e cinco anos de empresa e outro grupo possui entre dez e quinze anos de empresa. O grau de escolaridade é variável, posto que há pessoas com ensino médio completo, graduação e pós-graduação. Quanto à função exercida, pode-se caracterizar o grupo de acordo com o quadro 2:

Quadro 2 – Caracterização das funções dos sujeitos.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS POR FUNÇÃO	
Função	
Assistente administrativo	
Auxiliar de sala 1	
Auxiliar de sala 2	
Cozinheira	
Diretor	
Educador físico	
Fonoaudiólogo	
Nutricionista 1	
Nutricionista 2	
Psicólogo	
Secretária	
Serviços gerais	
Mãe de aluno 1	
Mãe de aluno 2	
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
Professor 6	
Professor 7	
Professor 8	
Professor 9	
Professor 10	
Professor 11	
Professor 12	
Professor 13	
Professor 14	
Professor 15	
Professor 16	

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Com relação ao gênero e à idade, pode-se dizer que os participantes são, em sua maioria, mulheres com idade entre vinte e cinco, e trinta e cinco anos. As informações coletadas foram consentidas pelos participantes e por isso foi realizada uma pesquisa documental para identificar os perfis relatados.

Quadro 3 – Perfil do grupo por idade

PERFIL DO GRUPO POR IDADE	
Idade	Número de pessoas
19 – 25 anos	1 pessoa
26 – 32 anos	13 pessoas
33 – 39 anos	8 pessoas
40 – 46 anos	5 pessoas
47 – 52 anos	3 pessoas
≥ 53 anos	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

2.5 FERRAMENTAS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados foram coletados a partir das observações, registros, filmagens e da entrevista em grupo realizada com os participantes. A Análise de conteúdo de Bardin (1977) foi realizada e foi considerada a “Aprendizagem Experiencial” de Kolb (1984). Tais referenciais suportam a interpretação dos dados a partir da categorização e da compreensão de como os indivíduos aprendem em grupo.

Inicialmente, foi realizada a descrição do fenômeno, depois foi realizada uma análise da comunicação entre os membros, a partir dos vídeos, no sentido de identificar em cada etapa da construção do documento como se dava o curso dos *insights*, das descobertas de sentido, a interação, a discussão e o surgimento de soluções entre os membros do grupo. Entendendo o fenômeno do PPE como processo produzido coletivamente e do qual se podia perceber também o processo de construção de aprendizagens, procurou-se compreender o “curso das informações e descobertas”. Para ilustrar como se deu a compreensão do pesquisador sobre como surge o processo de aprendizagem, observe a figura 1:

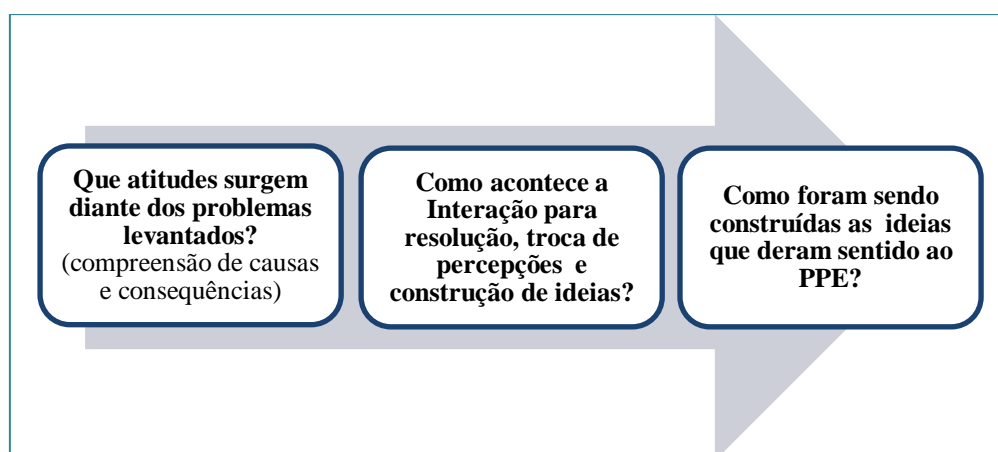


Figura 1 – Ilustração de como será avaliada a aprendizagem experiencial no grupo pesquisado.
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A ilustração não busca dar sentido de linearidade ao processo, mas de avanço no sentido de descobertas e compreensão de fenômenos.

Para Kolb (1984), a aprendizagem é o “processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência”, o autor entende a aprendizagem enquanto processo e não resultado, e acredita que toda aprendizagem resulta em criação de conhecimento. Kolb (1984) representou suas ideias em seu ciclo quadrifásico, denominado círculo da aprendizagem experimental, figura 2:



Figura 2 – Ilustração do Modelo de Kolb (1984)
Fonte: Ilustração elaborada pelo autor a partir de Kolb (1984)

O modelo é composto de quatro elementos: a) experiência concreta; b) observação e reflexão; c) formação de conceitos abstratos; d) teste em situações novas.

A partir desta análise, a forma como os pontos centrais foram discutidos e a forma como as sugestões de melhoria surgiram do coletivo, um mundo de interações e compreensões de funcionamento do trabalho coletivo se desdobrou frente ao pesquisador, a partir da interação existente. Destas, foram extraídas a partir da comunicação estabelecida, critérios de codificação por tema e posterior categorização para atingir aos objetivos propostos neste trabalho.

Cabe esclarecer que não houve a preocupação de registrar as emoções ou descrever a frequência de comportamentos, mas de entender e identificar os elementos do modelo presentes no processo de interação do grupo, ao enxergar o modelo numa perspectiva social.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado o percurso teórico, a iniciar-se por uma breve descrição sobre a situação da Educação Infantil no País, um breve histórico, sobre sua legislação e as contradições presentes no contexto educacional local e brasileiro. Será realizado um resgate da função social da escola, tendo como foco o entendimento das finalidades desta instituição diante da complexidade das atuais demandas sociais. Além disso, será discutido o papel do Projeto Pedagógico Escolar (PPE) para a compreensão da função social da escola, e questões relativas à sua finalidade, seu desenvolvimento e como pode ser uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento da Instituição e da equipe, ao incluir sua extensão ao ambiente virtual. Por fim, será apresentada a sessão que traz a aprendizagem organizacional, um construto com muitas facetas e por isso será apresentado a partir de diferentes visões, sendo enfatizada a aprendizagem organizacional como um processo socialmente construído e a aprendizagem experiencial.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SISTEMA DE CRECHES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E CONTRADIÇÕES

A Educação é um direito social inalienável, garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros na Constituição de 88. O direito à educação é reconhecido por doutrinas nacionais e internacionais como o mais importante, à exceção do direito à vida, fonte de todos os outros direitos. A educação seria uma condição prévia ao verdadeiro desfrute de quase todos os direitos humanos por uma pessoa, "pois se uma pessoa não é corretamente educada, qualquer que seja homem ou mulher, é incapaz de desfrutar verdadeiramente os demais direitos humanos". (HERMIDA, 2009 apud PRZETACZNIK, 1985, p.257).

Antes da Constituição de 88 (CF/88), a Assistência Social no acolhimento à primeira infância tornou-se uma política pública de atenção às necessidades básicas, determinadas pela pobreza e exclusão social. Historicamente, as creches surgiram dentro do contexto capitalista, como um serviço destinado à mulher que se inseria no mercado de trabalho. Isto foi ficando, paulatinamente, tão arraigado culturalmente, que um dos critérios instituídos para a matrícula e permanência da criança em creche, e que permanece ainda hoje em várias delas, é a comprovação mensal junto à entidade de que a mãe exerce trabalho remunerado fora de casa. Trata-se de uma visão invertida, já que o direito passa a ser da mãe, e não da criança. Impera

o enfoque assistencialista de abrigo e cuidados básicos somente às crianças cujas mães estão no mercado de trabalho. Com o advento da CF/88 e das leis decorrentes, esse enfoque se modificou, posto que se consubstanciou na LDB. A creche passou a ser vista como direito da criança e dos pais, além disso, institucionalizou-se como obrigação do Estado, de sorte que a Educação passou a ser o aspecto fundamental no processo de atendimento ao segmento infantil. (COSTA, 2003, p. 31)

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC. Após a avaliação precária do ensino no país, o MEC fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2021. A "nota" do ensino básico no país, numa escala que vai de 0 a 10, tem uma grande relevância junto a outros dados, para verificar a qualidade das medidas adotadas. Em 2011, somente nas séries iniciais do ensino Fundamental, o Brasil recebeu a nota 5, a região Nordeste a nota 4,2 e, a Paraíba, 4,3. Apesar de se tomar como parâmetro o Ensino Fundamental, esses índices indicam a distância a ser percorrida em busca da implantação de uma política de educação infantil de qualidade. Tem-se em conta, portanto, que grande parte do resultado precário que se logra no ensino fundamental se deve à completa ausência da educação infantil, ou que os paupérrimos rendimentos decorrem de um processo pré-escolar de má qualidade, que não estimula as capacidades das crianças para obterem habilidades necessárias para o processo de alfabetização.

Se por um lado a educação básica oferecida pela escola pública tem recebido críticas a respeito de sua qualidade, a educação infantil pública – há muito esquecida – considerada primeira etapa da educação básica, sequer alcança a metade de atendimento da demanda necessária no país, posto que alcança a expressiva marca de **1.419.981** crianças fora da escola na faixa de idade entre 4 e 5 anos, segundo dados do IBGE (IBGE/Pnad, 2009). Seria porque não possui critérios de avaliação de qualidade, fiscalização do trabalho ou de investimentos? O que se pode dizer quanto à completa ausência de dados para pesquisas sobre a qualidade da educação infantil oferecida no país, se faltam índices de avaliação? Instala-se, assim, um quadro de patente dubiedade. Muitas foram as iniciativas que buscaram garantir o direito à educação na primeira infância, entre elas:

- a) A Constituição de 1988 – A carta Magna dispõe pela primeira vez sobre a finalidade da educação e sobre a gratuidade do ensino de zero a seis anos, e deu mais evidência legal ao ensino na primeira infância;

- b) O Estatuto da Criança e do adolescente de 1990 – O documento destaca a responsabilidade compartilhada entre Estado e família na responsabilidade com a educação;
- c) A criação da LDBEN de 1996 – O documento reconhece a responsabilidade dos municípios sobre a Educação Infantil, no entanto, não obteve a devida importância pois não reconheceu a obrigatoriedade desta etapa;
- d) A LDB, em seu artigo 89 – A emenda instituiu o prazo de três anos a partir da data de sua publicação (20/12/96) para que todas as creches e pré-escolas se adaptassem ao sistema regular de ensino, ou seja, saíssem da vinculação da secretaria de Assistência social e se integrassem às secretarias de educação municipal;
- e) A Criação do RCNEI em 1998, que orientou a política nacional para que se desenvolvesse a educação Infantil;
- f) Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001, que trata do PNE – Plano Nacional da Educação, que estabeleceu objetivos e metas por níveis de ensino para os próximos 10 anos;
- g) A Lei 11.274, de 2006 que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória para os seis anos de idade;
- h) Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN e trata da obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos, dispõe ainda que a educação infantil terá carga horária mínima anual de 800 horas e controle de frequência nas pré-escolas, com frequência mínima de 60% do total de horas. Garante-se, assim, que o ensino seja ministrado levando em consideração a diversidade étnico-racial e atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

A concepção predominante do trabalho de creche mudou. Em função dessas diretrizes trazidas pelas Constituição e pelas demais leis decorrentes aqui citadas, enfim, “ocorreu o levante da bandeira do trabalho pedagógico” em instituições de Assistência Social à criança. Não se trata mais de um enfoque assistencialista, onde a prioridade era manter a criança alimentada e asseada enquanto a mãe exercia o trabalho remunerado fora do lar.

A educação infantil, concebida como modalidade de ensino relativamente recente na qual o cuidado, a educação e o direito à infância devem estar integrados, é também o contraditório campo constantemente “sacudido” por variadas teorias de ensino-aprendizagem, que muitas vezes secundarizam a importância de recursos materiais e humanos adequados

para tal desiderato (FERREIRA e CORRÊA, 2013). O que deixa brechas para que o poder público, e entidades políticas, que pouco entendem sobre o assunto, minimizem a sua importância, produzindo uma legislação frágil em conhecimento na área.

Se houve uma mudança de eixo quanto à natureza do trabalho institucional, fica claro que também resta emergente a necessidade de se rever, de forma permanente, as posturas dos profissionais, as práticas e políticas internas, como forma de se questionar as rotinas e os padrões do que se considera adequado.

Compreendida hoje como etapa inicial da escolarização no ensino básico, a educação infantil abrange a acolhida, os cuidados e a educação para a população da primeira infância, pressupõe que o trabalho desenvolvido nestas instituições possuam especificidades diferentes das dos demais níveis de ensino.

Apesar do reconhecimento legal de sua importância, a educação infantil vem sendo posta em último plano há mais de duas décadas. Um exemplo disso é a grande evidência dada ao ensino fundamental após a aprovação da LDB, ao preterir outros níveis de educação como forma de compensar os terríveis índices de atraso da educação básica, quando da elaboração da LDB. A Lei nº 9.394 /96 (LDB), no artigo 10, inciso VI da LDB dispõe sobre as atribuições dos Estados em assegurar, com prioridade, o ensino fundamental. Por outro lado, o artigo 211, § 4º, acrescentado pela emenda Constitucional nº 14 /96, dispõe que, na organização de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Isto significa dizer que o Município somente poderia prestar Educação Infantil e superior e, o Estado, ensino médio e superior, uma vez atendida plenamente a demanda pelo ensino fundamental – único obrigatório (HERMIDA, 2009, p. 48-50). Ou seja, fica explícito que a Educação Infantil fica colocada em caráter secundário e optativo.

Até mesmo a própria criação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2004, por meio da emenda constitucional de nº 112/99, passou por restrições no âmbito dos governos Estaduais, do Poder executivo nacional e também do Legislativo. "A todo custo se tentou retirar o financiamento das creches, alegando seu alto custo e desprezando a sua importância como etapa inicial da educação" (HERMIDA, 2009, p.48).

Recentemente, em Abril de 2013, a matrícula de crianças com 4 anos de idade no Ensino Infantil passou a ser obrigatória aos pais. É o que determina a nova Lei de Diretrizes e Bases, publicada no Diário Oficial do dia 5 de abril de 2013. Antes da Lei Federal, o acesso ao Ensino Básico gratuito era garantido pela Constituição para crianças com idades entre 4 e

17 anos de idade, porém, os pais só eram obrigados a matricular seus filhos a partir dos 6 anos, no Ensino Fundamental. Através da legislação recentemente aprovada que torna a pré-escola parte do nível de ensino obrigatório, agora essa etapa deve ter uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas por, no mínimo, 200 dias letivos, como era previsto, anteriormente, para o Ensino Fundamental e Médio. O controle de presença na pré-escola é de, no mínimo, 60%, e o atendimento deve ser de quatro horas por dia, para turno parcial, e de sete horas para o integral.

O Governo Federal, em parceria com os Estados e Municípios através de programas com foco na Educação Básica tem tentado resgatar a importância da educação infantil no cenário nacional. Mas o que se observa não é a ausência de programas e iniciativas positivas. Lamentavelmente, é a falta de continuidade administrativa dos programas, a falta de fiscalização e avaliação das leis e do reconhecimento dos recursos, o que impossibilita sua consolidação. Por isso, mais do que nunca "[...] é preciso que contemos com instrumentos efetivos de cobrança das políticas e legislações existentes" e que toda política de base nacional passe por implantação criteriosa, acompanhamento e avaliação rigorosa. (HERMIDA, 2009, p.57).

3.1.1 O repasse da educação infantil dos estados para os municípios: um ajuste em processo de concretização há mais de 13 anos

Em todo o Brasil, desde 1998 veem-se iniciativas dos Estados e dos Municípios que têm o propósito de cumprir as determinações previstas na LDB, de forma que a médio e longo prazos houvesse uma transferência da rede de creches e pré-escolas antes vinculadas à área da Assistência Social dos Estados, para a rede de educação municipal. Vinculação esta feita através da realização de convênios ou através da realização de acordos para que as Instituições criadas ou vinculadas a outros órgãos fossem assumidas como instituições educacionais, especialmente em busca de atender a uma demanda que a cada ano só aumenta.

A LDB definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ao integrar a estrutura e o funcionamento da educação escolar brasileira. Estabeleceu seus objetivos, caracterizou a exigência de formação profissional, classificou os tipos de instituições e fixou um prazo para a integração das instituições ao sistema de educação, findo em 20 de dezembro de 1999. Ou seja, não há dúvidas de que Creches e pré-escolas são partes constituintes deste sistema e competência das Secretarias de Educação Municipais. No

entanto, com o prazo vencido em 1999, o período de transição para a adequação de Estados e Municípios caiu no esquecimento, e só voltou a ser debatido no ano de 2013 em muitas regiões do país, inclusive na Paraíba.

Em um levantamento realizado pelo Ministério Público, foi constatado que 65 municípios do Estado não possuíam creches públicas ou pré-escolas¹. Na Paraíba, assim como em outros lugares do País, há um grande atraso no atendimento à educação Infantil, e uma visão assistencialista ainda distorcida por parte dos governantes. Em João Pessoa, capital da Paraíba, esse processo de mudança no enfoque do “trabalho mais assistencial” para realização de um “trabalho educacional” ocorria, na prática, em algumas Creches estaduais e municipais por iniciativa dos gestores e educadores. No entanto, assim como em outros municípios do País, em João Pessoa, a realidade é que os próprios órgãos de fiscalização e direcionamento não criam uma política de avaliação, fiscalização e acompanhamento através de indicadores capazes de verificar o que acontece nas instituições escolares. Talvez por não estarem munidos de autonomia suficiente, equipe técnica preparada ou se justifiquem na ausência de uma iniciativa nacional que busque tais objetivos.

No ano de 2013, a Prefeitura Municipal de João Pessoa e o governo do Estado firmaram um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) segundo o qual as 29 creches estaduais em funcionamento na Capital paraibana sejam de responsabilidade do município, a partir daquele ano corrente. Conforme descrito no próprio TAC, as creches estaduais encontravam-se deficitárias, e as crianças não tinham atendimento compatível com a dignidade da criança e do adolescente. A determinação do Ministério Público é a de que, até o início de 2014, todas as creches estejam sob a administração do Município. (WSCOM/SECOM/JP, 2013).

Essa realidade, de longa transição para o repasse de responsabilidades, mostra os desafios que essas Instituições assumirão no que tange à capacitação de profissionais e quanto à mudança de foco de atuação; atuação esta que precisa ser pensada e refletida junto a todos os atores escolares para que seja possível projetar-se o aprimoramento da qualidade do serviço oferecido através do favorecimento também de espaços para gestar-se uma escola que atenda aos anseios sociais.

¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2012/12/mp-aponta-que-65-municipios-da-pb-nao-tem-creche-ou-pre-escola.html>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

3.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O QUE SE ESPERA DELA PARA O FUTURO

A escola possui um papel central como organização promotora de acesso ao conhecimento e ao saber que é solicitada a promover, papel que a converte num elemento nuclear dos processos de mudança e de inovação das sociedades. (HAMIDO, 2007).

Nestes tempos em que a velocidade das informações transforma as sociedades e as instituições, a educação passa a ser uma questão central para o desenvolvimento das sociedades. É mais que explícito que a necessidade de interatividade influenciou o padrão de comportamento das pessoas. As crianças estão imersas, desde muito cedo, em um mundo digital, o que tem gerado mudanças intensas na forma como se lida com a informação e o conhecimento, especialmente na forma como se educa e como o conhecimento é produzido na sociedade e dentro da própria escola. Hoje, há muitos provedores de informação de formas distintas disponíveis em virtude da tecnologia; assim, os professores e a escola passam a assumir novos papéis, como mediadores diante desta avalanche de informações cada vez mais acessíveis e dispersas.

Diante da incerteza e instabilidade que se vive hoje, a escola enquanto organização, precisa rapidamente se repensar, reajustar-se para ter sentido e atualidade e, para isso, seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, nem ser moldados para a passividade. Pelo contrário, necessita ter uma visão partilhada do caminho que se quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as consequências da concretização dessa visão. (ALARCÃO, 2001, p. 26).

A dinâmica da chamada “sociedade da informação” requer educação continuada ao longo da vida, uma educação que permita, ao indivíduo, aprender e empreender permanentemente e não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas ao adaptar-se, mas, sobretudo, requer um indivíduo capaz de inovar.

Assim, acredita-se que a instituição educativa é o espaço no qual se ensina e se aprende, um lugar não apenas onde é possível se apropriar do conhecimento, ou reproduzi-lo, mas, principalmente, é espaço de produção de saberes, de criação de novas ideias, empreendedorismo, não apenas para alunos, mas para todos os que fazem a escola. Com essa visão, supera-se, também dentro da própria escola, a concepção de trabalho mecânico, fechado em si mesmo, de trabalho aproveitado pelos outros e sem proveito próprio, ao criar-se, para aqueles que fazem a educação, uma via de realização e de construção significativas.

Como afirma Gadotti (2000) se requer da escola hoje, mais do que qualquer outra coisa, que ela sirva de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, ao superar-se a visão utilitarista de só oferecer informações "úteis" para a competitividade, para obter resultados. Ladislau Dowbor (1998, p. 259) afirma que, neste cenário atual, a escola precisará deixar de ser "lecionadora" para ser "gestora do conhecimento", "organizadora do conhecimento". Segundo o autor, pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento das sociedades, mas, para isso, precisa assumir o papel que lhe cabe. Dowbor (1998) afirma, ainda, que a educação se tornou estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta "modernizá-la", como querem alguns, será preciso transformá-la profundamente. Diante do exposto fica clara a grande inadequação da "escola pública de hoje" para fazer face às novas demandas de uma sociedade que necessita não apenas de serviços educacionais para a população, mas de estruturas educacionais mais complexas e que favorecem uma mudança social. (ALARCÃO, 2001, p.15).

Nesta perspectiva, as escolas, vistas como elementos nucleares de mudança e inovação das sociedades, precisam aprender para obter maior eficiência, precisam ser capazes de desenvolver, entre os profissionais, os desafios de aprendizagem contínua requerida para a atuação inovadora no planejamento, monitoramento e avaliação das ações organizacionais e educacionais. Muda-se a escola para que ela mesma seja capaz de aprender como ensinar melhor e preparar pessoas para aprender a buscar o conhecimento.

O caminho da reflexão, da discussão sobre as necessidades atuais e futuras da escola parece ser o melhor caminho para traçar meios que deem, à escola, a base para uma aprendizagem organizacional sustentável, capaz de fazer refletir esta e as novas gerações, capaz de pensar seus processos para mudar diante das incertezas de um contexto controverso.

Corroborando com essas ideias, Alarcão (2001, p. 25) afirma que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto.

Ao reiterar as palavras da autora, Alonso afirma que:

As escolas estão organizadas de uma maneira que possibilita a permanência das concepções tradicionais, portanto, nós, profissionais da educação, precisamos nos conscientizar para que as instituições escolares e a todos que a elas pertencem **assumam uma nova posição frente ao processo educativo** e, assim, precisamos também inovar e adaptar as nossas escolas de acordo com a realidade da nossa sociedade moderna. **Portanto, é indispensável uma transformação que busque uma nova ótica, mais criativa, menos acomodada, mais participativa, mais ética, mais democrática, tecnologicamente mais exigente, com professores e**

gestores capazes de promover e conduzir adequadamente as mudanças necessárias. (ALONSO, 2003, p. 30, grifo nosso).

Segundo Thiesen (2011), investimentos em educação pública produzem externalidades importantes e benefícios em outras áreas, como na saúde, no índice de participação cívica e na propensão à inovação ao acrescentar mais valor econômico a, praticamente, todos os setores. Dowbor (1998) afirma, ainda, que a educação se tornou estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta "modernizá-la" como querem alguns, será preciso transformá-la profundamente.

Refletir coletivamente a realidade escolar além de contribuir para a criação de situações de aprendizagem e construção do conhecimento na escola, é uma ferramenta voltada para a formação continuada dos profissionais posto que as práticas de organização e de gestão da escola atuam significativamente na formação e na aprendizagem de professores

[...] para além de uma visão meramente burocrática da organização escolar, a escola, no seu modo de funcionar, pode ser vista como lugar de práticas educativas e de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004).

Ao partir-se do princípio de que a educação deve promover o desenvolvimento humano, por contribuir para a reconstrução de uma sociedade equânime e justa, é preciso que, antes, a escola, tida como organização, reveja em que lugar da organização se formaram os hiatos ao longo do tempo. E é justamente aí que se encontra a dificuldade de realizar reformas, em virtude, principalmente, de sua dificuldade de posicionar-se dinamicamente frente às novas necessidades de aprendizagem e de estímulo à geração de conhecimento, sem o devido fortalecimento da educação, das escolas e do próprio educador. As escolas precisam aprender para obter maior eficiência... precisam ser capazes de ler entre os profissionais os desafios de aprendizagem contínua requerida para a atuação inovadora no planejamento, monitoramento e avaliação das ações organizacionais e educacionais.

Izabel Alarcão (2003) afirma que as organizações escolares são produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos ao buscar novas soluções para os problemas vivenciados. Com base em Kolb (1984), a autora afirma que os processos reflexivos compõem a aprendizagem e que ela é uma transformação da experiência. Para Alarcão (2003) as características do processo reflexivo das escolas são: a) a contribuição para a mudança; b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; c) o impulso

democrático. Ela entende que uma escola se torna reflexiva conforme os educadores se tornam facilitadores do desenvolvimento escolar.

É fato que os educadores precisam ser coautores deste processo de mudanças e, para isso, precisam de escolas que os estimulem, que os ponham a refletir e desenvolver novos métodos que os instrua acerca de como as crianças podem aprender. Escolas que ponham seus educadores a aprender como pensar mudanças na realidade social a partir dos processos educativos presentes na escola, que os ponham a enxergar a escola como um sistema de transformação social, capaz de produzir conhecimento e socializar esse conhecimento. Pensar a escola com novos métodos, novo currículo, novos processos, novas formas de pensar a realidade escolar, por fim, uma nova escola pensada e refletida por quem a faz.

3.3 O PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR (PPE) EM TEMPOS DE MUDANÇA

Uma das funções sociais da escola é preparar a pessoa para o exercício pleno da cidadania ao viver como profissional e cidadão. No entanto, pode-se dizer que a escola se encontra diante de uma verdadeira corrida contra o tempo para aprimorar a educação básica, frente a um cenário mundial que exige dela a responsabilidade de capacitar os indivíduos para uma aprendizagem ao longo da vida, capaz de atuar nesta nova sociedade de maneira crítica e autônoma. (DELORS, 1998).

Mas se enxerga a escola como um elemento nuclear dos processos de mudança e de inovação das sociedades passar-se-á a entender que ela precisa desenvolver a capacidade de ela própria aprender, preparar-se, enfim, ao organizar espaços para a construção de um conceito de escola válido para todos aqueles que dela participam ou que dos seus serviços utilizam-se.

Através da produção do Projeto Pedagógico Escolar (antigo PPP), é possível levar os problemas da escola para serem refletidos coletivamente, e pensar toda a estrutura organizacional, seu currículo, sua rotina, práticas metodológicas e posturas profissionais. Construir a identidade escolar com quem faz a escola, diferentemente do que vem sendo praticado por tantas secretarias municipais de educação país afora, em que os projetos pedagógicos vêm prontos para ser executados a partir de realidades e contextos muito diferentes.

Construir um PPE significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

Vasconsellos, afirma que o Projeto Político-pedagógico pode ser entendido como:

[...] a sistematização nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONSELOS, 2010, p. 169).

Elaborar o PPE envolve (re)avaliações de pressupostos, valores e práticas, numa dinâmica que mobiliza competências para pensar e agir, interagir e decidir com outros, ou seja, competências de pensamento e de aprendizagem coletivos, organizacionais.

Vasco Moretto (2012) afirma que o Projeto Político Pedagógico é um conjunto de princípios que orientam os processos e as relações na escola, e sua função é a de estabelecer princípios que respondam três questões fundamentais em seu texto: "como o aluno aprende?", "como a escola deve ensinar?" e "como serão os métodos que a escola avaliará este ensino e esta aprendizagem?" para caracterizar, sempre, como tais relações acontecerão.

Assim, pode-se dizer que o Projeto Pedagógico é um elemento organizador do processo educacional que ocorre na escola, um verdadeiro processo intensivo de conhecimento, que contempla a identificação e desenvolvimento das competências essenciais da organização e a geração e aplicação de conhecimentos onde a organização atua.

Esse tipo de ação em grupo favorece uma identidade comum que gera compromisso e sentido de “corpo”, uma vez que a unidade – que nunca é sinônimo de padronização –, é fundamental numa organização dinâmica como a escola; por isso, assume-se hoje que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo.

Não se pode compreender o funcionamento da escola apenas pelo que se vê, há uma infinidade de significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas que vão definindo uma cultura própria em cada escola, e que tende a permanecer oculta se não for refletida e discutida através de ferramentas que oportunizem a reflexão coletiva das práticas.

Libâneo (2001, p. 9), define a cultura organizacional da escola como “o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”. Portanto, pode-se inferir que no

momento que a escola passa a pensar suas práticas, surgem os questionamentos sobre as finalidades das práticas, sobre como as coisas são realizadas, e como determinadas questões foram postas e se tornaram métodos. Quanto mais a escola em seu processo reflexivo se enxergar enquanto organização, mais será capaz de avaliar sua gestão com vistas à geração de eficiência.

Corroborando com essas ideias, Lima (2011) afirma que os professores são construtores da escola, e se a reflexão coletiva for um exercício sistemático, a escola será capaz de gerar um conhecimento consciente sobre si mesma, dos seus limites e das suas oportunidades que alimentam novas estratégias de ação compartilhada. Além disso, traz todos os que nela atuam para um sentimento de responsabilidade coletivo. Pois, embora nem todas as pessoas que trabalham numa escola sejam professores, todas participam de tarefas educativas, de forma diferente e com responsabilidades diferentes, de modo que cada um tem uma visão da organização e pode contribuir no processo de “ensinar para a vida” e de “ser escola”.

Durante a elaboração de um Projeto Pedagógico, a cultura organizacional imbricada na escola, a forma com que as pessoas participam dos projetos, eventos, inovações, a maneira como se comportam e se sentem abertas a contribuir também se tornam elemento de análise, na busca de compreender as razões de ser das tomadas de decisões.

Veiga (2001, p. 51) distingue dois tipos de Projeto Pedagógico Escolar: estratégico-empresarial e emancipador. Para a autora, o primeiro está atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que visam à qualidade total, concretizada por meios de normas, modelos e de práticas definidas em manuais pré-moldados. Essa visão valoriza o burocrático “sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar.” De acordo com essa visão, a escola torna-se totalmente dependente de estratégias externas e seu coletivo abdica da possibilidade de ser agente reflexivo para corresponder às políticas externas, mas apenas as viabiliza na prática e as reproduz.

Na visão emancipadora o projeto se constitui como um documento teórico-prático elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola, o qual define os valores e princípios norteadores das ações educativas e sinaliza os indicadores de uma boa formação, qualificando as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Assim, o projeto da escola “não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um

processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”. (VEIGA, 2001, p. 56).

A educação, hoje, termina por ficar a mercê da lógica do capital engendrada nessa sociedade que se pretende do conhecimento, e amplia as possibilidades de submissão do homem diante da imposição de uma corrida para atender a um mercado cada vez mais exigente, que impõe a alienação disfarçada de busca pelo aprimoramento. A educação apenas deixará de servir à lógica do capital quando se configurar como educação para a libertação e instrumento de emancipação humana, principalmente daqueles que produzem esta realidade. Para isso, ela deve romper com o propósito de transmitir os valores necessários que legitimam esses interesses. O caminho da emancipação humana é o caminho da crítica das alienações, a fim de superá-las e, assim, colocar as necessidades humanas como essência das relações sociais. Quando seus objetivos forem direcionados para a auto realização dos indivíduos com uma finalidade essencialmente humana, promover-se-á uma educação libertária. Por isso, criar um projeto emancipador caracteriza-se por garantir o respeito à diversidade da comunidade (local, social e cultural) e considera o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo.

A nova LDB, Lei nº 9.394/96 prevê, no seu art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico se relaciona à organização do trabalho pedagógico da escola. O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em estabelecer uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia ao permitir as relações horizontais no interior da escola.

Alarcão (2001) defende também que a função da escola é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada. Na mesma direção, Dewey (1959, p.1) afirma que a escola é uma comunidade democrática, um laboratório de democracia para aperfeiçoar a sociedade.

3.3.1 Projeto Pedagógico Escolar (PPE): contexto de aprendizagem organizacional

Nesta sociedade que se pretende do conhecimento, a educação se complexifica e exige maior competência da escola para desenvolver aprendizagens significativas entre os alunos, ensinando-os a compreender a vida, a sociedade e a si mesmos, em um contexto cada vez mais dinâmico, o que exige um esforço especial da comunidade escolar.

Para conhecer a realidade de um contexto escolar, imediatamente se vislumbra como deve ser a organização do trabalho administrativo e pedagógico desta escola, quais devem ser os pontos referenciais da proposta pedagógica e quais as diretrizes e normas que guiam as relações e a administração. O que remete a uma reflexão, que por maior que seja a organização e o planejamento dessa realidade escolar, é preciso lembrar que os planos são sempre orientadores, indicadores e não “[...] justificadores de amarras, tendo em vista que os espaços educativos são ricos demais para se enquadrarem em previsões que não permitam desvios”. (RESENDE, 2011, p.243).

Para Resende (2011), a ação educativa é amalgamada pela investigação, pela busca por um caminho mais propício. O educador, integrado em uma realidade escolar, notadamente se vê em um cotidiano permeado por reflexões, “[...] daí, a marcante imprevisibilidade de prever com exatidão a organização do trabalho pedagógico, a definição dos pontos referenciais de propostas pedagógicas e constituição de projetos”. (RESENDE et. al., 2011, p. 240). Segundo o mesmo autor, desenvolve-se uma postura naturalmente investigativa, para aqueles que fazem escola e para os educadores, de modo que os sujeitos que aprendem e ensinam passam a ser pesquisadores da realidade, em que os processos investigativos constituem-se em geradores da própria produção do conhecimento.

Em muitas escolas, encontram-se pequenos grupos de educadores com sede de novas descobertas, experimentação e troca, no entanto, cada vez menos se vê esse espírito investigativo como anseio coletivo nesses estabelecimentos, ou impulsionado a existir pelos próprios gestores através da propiciação de espaços de “pensar as escolas”, como forma de estimular o crescimento da instituição.

Alarcão (2001), afirma que “somente a reflexão e o diálogo vão fortalecer a concepção da Educação como uma tarefa que exige a complementaridade de saberes, o respeito pelos conhecimentos do outro e o reconhecimento dos próprios limites”.

Para Freire (2005, p. 59) a “reflexão e a ação se impõem” uma à outra na medida em que uma se endereça à outra em toda reflexão e toda ação. Esse permanente esforço não é

apenas um “jogo divertido em nível puramente intelectual” (FREIRE, 2005, p. 59), mas um movimento em direção a uma reflexão que conduz a uma nova prática. Daí a definição de práxis, em que a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo podem transformá-lo.

Uma postura investigativa entende a dúvida e o erro como importantes fontes de aprendizagem e referências para a construção do conhecimento. E pode-se dizer que sujeitos reflexivos, especialmente em grupo, como no caso deste estudo, são mais suscetíveis a identificar as próprias competências e fragilidades e a trabalhar para desenvolver ações desejáveis em busca de um processo educativo crítico.

As ideias de Alarcão (2011), Freire (2005) e Resende (2011) deixam claro que é preciso que se criem espaços de encontro e reflexão para que os profissionais da educação possam atuar na avaliação do cenário em que atuam, ao contribuir, formativamente, para a sua prática. Sabe-se que a participação favorece a experiência coletiva, pois, ao efetivar a socialização de percepções e a divisão de responsabilidades, o processo de questionar-se, repensar ideias sedimentadas pelo tempo, avaliar práticas e investigar coletivamente, **“cria uma espécie de rede invisível que liga as pessoas e ideias envolvidas em um questionamento multiplicador de percepções”** (grifo nosso). Como diria Hugo Assmann (1999), cria um “sistema aprendente”, pois, para ele, diante do quadro educacional no Brasil, não basta melhorar a qualidade do ensino, e sim melhorar a qualidade da experiência de aprendizagem. E, para construir esse contexto, é necessário que os profissionais de educação reflitam o seu fazer educacional em busca de criar melhores situações de aprendizagem, melhores contextos cognitivos, melhores interações geradoras do sentir-se como alguém que está aprendendo.

No que Resende afirma:

Os sujeitos reflexivos tendem a partir para as análises “desarmados”, de “peito aberto” para outras leituras, referências e para a percepção de que uma construção de predominância teórica e/ou prática possui no mínimo, o número de leituras correspondentes aos que as leem. Para desenvolver essa postura é necessário desconstruir fatos, teorias, problemas e entendimento, tendo como referência as experiências vividas e as teorias captadas e compreendidas que, certamente, poderão iluminar novas vivências, indicando possibilidades para sua utilização/superação. (RESENDE, 2001, p.243).

Segundo Luck (2011b, p. 101), conhecer é poder, e o conhecimento advém *da práxis*, isto é, das práticas realizadas em associação com processos reflexivos. Em outras palavras, construir conhecimentos a partir das práticas escolares coletivas constitui-se, segundo Luck

(2011, p. 60), em um processo fundamental para permitir-lhe a construção de conhecimentos de seus processos sociais e educacionais.

Uma equipe escolar que se sente capaz de expor suas percepções junto ao gestor e tem suas ideias debatidas através da interação, da construção de novas formas do fazer educacional, exerce seu sentido de autoria. Além disso, a troca possível e a experiência dessas construções grupais permitem, ao educador em especial, uma espécie de ensaio do que pode ser realizado em sala de aula. Permite também proporcionar, ao alunado, reflexões, a capacidade de se sentir ouvido, de ver sua contribuição unida a outras contribuições, experiência que ensina a todos a facilitar a criação de espaços de discussão democrática e aprendizagem. Esse espaço democrático facilita e contribui para a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Verifica-se, hoje, de forma geral e entre os ambientes educacionais mais explicitamente, uma dinâmica de interação caracterizada pela pluralidade de interesses e objetivos que permitem a formação de espaços de participação coletiva e atuação criativa de sujeitos responsáveis por suas ações. Percebe-se, então, que é nesta participação que se constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, a possibilidade de reduzir as desigualdades entre membros e criar condições para que não apenas se tornem parte de decisões importantes, mas assumam a responsabilidade por sua implementação.

Como afirma Kosik (1976, apud LUCK 2011a, p. 64) a realidade social, é socialmente construída, ela não preexiste, mas é criada cotidianamente pela ação coletiva, a partir das intenções e propósitos que a orientam. Essa realidade, portanto, dependerá também de como os indivíduos enxergam esses propósitos e o sentido que dão a eles.

A construção coletiva do PPE possibilita a recuperação do propósito das ações que muitas vezes se esvaem na correria da rotina escolar, ao perder a sua reflexão sobre a dimensão pedagógica. Por isso, é fundamental o envolvimento de todos nas discussões, na pesquisa, na leitura, na implementação de projetos, porque é a partir da participação e reflexão das práticas que a cara da realidade escolar e os sonhos do grupo vão gerando uma identidade institucional que termina por ser impressa em cada um. É o compromisso e as ações concretas da equipe com um projeto de sociedade e de educação que permite que todos os envolvidos percebam uma nova realidade institucional.

Schön define a prática profissional por meio de Dewey como “o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham as tradições de uma vocação” (SCHÖN, 2000,

p. 36). E concebe a reflexão como uma forma de conhecimento a partir de uma análise e proposta global que orienta a ação. Para o autor, o conhecimento teórico ou acadêmico torna-se instrumento dos processos de reflexão, mas que este instrumental só se produz quando a teoria integra, de forma significativa, os esquemas de pensamento, que são ativados pelos docentes em sua prática.

3.3.2 O Projeto Pedagógico Escolar e o ambiente virtual

O potencial para a aprendizagem nos ambientes de rede social, mais especificamente no *Facebook* permite, através da conectividade, uma interação de pessoas e um fluxo de informações de maneira rápida e prática, que permite contribuições, aprendizagem mais flexível e compartilhamento facilitado.

A possibilidade de acesso a diversos tipos de informação e mídia, convergência de materiais digitais, relatos de experiência e troca de conteúdos arquivados em computadores pessoais ou em “nuvem”, facilita, em amplitude, a interação e o fluxo de informação de um determinado grupo ou comunidade.

A interatividade representa a vida para os ambientes virtuais de aprendizagem, pois possibilita o aprendizado colaborativo, o diálogo, a negociação social e a construção coletiva de conhecimento. Algumas vantagens do serviço podem favorecer o uso educacional do *Facebook*, a saber: facilidade de conversação; auxílio na diminuição das relações hierárquicas de poder, melhora do nível de relacionamento, ao romper com o discurso limitado tipo aluno-professor, bem como a possibilidade de deslocar os funcionários de uma posição passiva de receptores de ideias para a posição de construtores do conhecimento e da tomada de decisões.

O espaço virtual do *Facebook* proporciona um contexto e notifica, em tempo real, os usuários em rede, ao colocar, em relevo, os depoimentos mais atuais dos participantes sob vários formatos, vídeos, textos, imagens e comentários. O material registrado na página virtual permite que as ideias sejam expressas a partir do seu *insight* e compartilhadas com os participantes a qualquer tempo e independentemente do horário funcional, o que permite o fluir do potencial criativo.

De acordo com Dewey (1959), para o sucesso do processo educativo, bastava um grupo de pessoas que se comunicam e trocam ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia. No mesmo sentido, Silva (2010, apud Alegretti et al., 2012) entende que:

[...] a interatividade condiciona uma nova modalidade de aprendizagem (interativa), que se opõe à modalidade tradicional. A modalidade tradicional caracteriza-se como: racional, pois organiza, sintetiza, hierarquiza e relaciona a causa com seu efeito; lógico-matemática, pois é dedutiva, sequencial, demonstrável e quantificável; reducionista-disjuntiva, pois exclui os opostos, separa corpo e mente, separa intelecto e espírito, emissão e recepção, lógico e intuitivo; centrada pois delimita. A modalidade interativa é intuitiva, pois conta com o inesperado, o acaso, as junções não lineares e o ilógico; é multissensorial, pois dinamiza interações de múltiplas habilidades sensoriais; é conexial, pois justapõe por algum tipo de analogia, perfazendo roteiros originais não previstos, colagens, significações para a rede de relações; é acentrada, pois admite a coexistência de muitos centros.

O que denota que a dinâmica do ambiente de interação, seja ele presencial ou não, pode propiciar, portanto, o compartilhamento de conhecimento, da reflexividade, da participação, bem como futuras experiências inovadoras de aprendizagem colaborativa, posto que permite uma maior liberdade de expressão, de sugestões e uma maior capacidade de “encontros virtuais em tempos diferentes”. Encontros possíveis através de uma espécie de caminho formado por um comentário ou uma ideia em que a outra pessoa completa por um rastro deixado pelo colega, um caminho que vai sendo criado à medida em que uma nova contribuição é dada.

3.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Segundo Antonello e Azevedo (2011, p. 93), apesar de os estudos em Aprendizagem Organizacional não serem recentes, e pesquisas sobre o tema datarem de mais de 50 anos, não há definição de consenso sobre o que seja Aprendizagem Organizacional (AO), nem mesmo sobre o que seria a natureza da AO. Ou seja, além da diversidade de abordagens, encontra-se também uma diversidade de propostas de classificação de estudos. As abordagens mais predominantes no Brasil recebem forte influência da administração científica tradicional e, em geral, os modelos utilizados aqui consideram como aprendizagem a aquisição/aplicação de conhecimento e/ou mudança observável de comportamento, de ações, resultados, processos, crenças, atitudes.

É importante destacar que a falta de orientações claras pode impedir o desenvolvimento de teorias em todos os sentidos, pois os termos Gestão do conhecimento (GC), Aprendizagem organizacional (AO) e Organizações que aprendem (OA), têm significados diferentes, de modo que muitas vezes são usados de forma indiscriminada e intercambiável, o que atrasa o desenvolvimento de estudos e não seria o procedimento mais correto. (BOFF; ANTONELLO, 2011).

Por isso, antes de direcionar o foco da presente análise, destacar-se-á a distinção entre as diferentes abordagens que envolvem a Aprendizagem Organizacional (AO).

3.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL VERSUS ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Paralelamente ao crescimento de pesquisas na área de aprendizagem nas empresas, houve também uma bipolarização de duas tendências de investigação na área. De um lado, a comunidade acadêmica, que produz uma literatura descritiva, crítica e analítica, preocupada também em encontrar respostas acerca das possibilidades concretas de as organizações aprenderem e, de outro lado, a comunidade de consultores e gestores, produzindo uma literatura prescritiva e normativa, apoiada na falta de problematização sobre as possibilidades de as organizações aprenderem, haja vista as experiências práticas bem sucedidas que dão sustentação à construção teórica desta abordagem. (LOIOLA, GONDIM E BASTOS, 2004) Assim, buscar-se-á diferenciar estas visões para uma melhor compreensão teórica.

3.5.1 A abordagem das “Organizações de Aprendizagem” (OA)

A perspectiva das organizações de aprendizagem, apoiadas principalmente nas ideias de autores como Senge, Garvin, Kolb e Dixon, trabalham com modelos cíclicos de aprendizagem, considerando-a como um processo contínuo que cria melhorias e que deve sempre ser conscientemente planejado.

A visão de Senge (1994), apoiada por outros autores é a de que as organizações que criam um ambiente favorável ao desenvolvimento da aprendizagem se concentram em construir relacionamentos e estruturas colaborativas favoráveis à mudança e põe a aprendizagem como um fim em si mesma. Segundo esta visão, pois, uma organização que continuamente aprende, desenvolve-se naturalmente e se adapta às necessidades do mercado e do mundo, retroalimentando o processo. Complementando Senge, Garvin (1993, p. 80), preleciona que “a organização de aprendizagem é uma organização habilitada para criar, adquirir e transferir conhecimento, modificando seu comportamento para refletir novos conhecimentos e compreensões”.

As “organizações de aprendizagem” são orientadas por práticas que desenvolvem a criatividade e a inovação, as quais se opoiam às “organizações controladoras” (SENGE,

1994). Ele procurou construir guias de ação que visam ao desenvolvimento da aprendizagem organizacional por meio do conhecimento e explicitação dos modelos mentais individuais, de grupo e da construção de projetos coletivos. Embora isso não fique explícito, de alguma forma, a tentativa de avaliar o modo como as pessoas pensam, suas crenças, seus modelos mentais, e como se comportam para fazer brotar a aprendizagem no ambiente organizacional, ainda carrega a tentativa de controle e é vista como um processo para melhorar a habilidade da organização sobre o que é eficaz em termos de suas próprias experiências e aprendizagem.

Marquardt (1996) define a organização de aprendizagem como uma organização que aprende coletivamente e está continuamente transformando-se para melhor coletar, gerenciar e usar conhecimento para o sucesso corporativo. No entanto, Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) afirmam que a concepção de aprendizagem como “modelo” pressupõe que todos os indivíduos desenvolvem a aprendizagem segundo um mesmo roteiro preestabelecido. Um consenso entre esses autores é que há uma preocupação frequente em entender porque o conceito é tão difícil de implementar, ao apontar as questões vinculadas aos processos políticos como uma das principais barreiras ao estabelecimento da AO. Afirmam, ainda, que essa corrente trata as questões políticas e as relações de poder como um problema, o que dificulta sua compreensão. Bulcagov (2000) entende que a teorização contida neste enfoque se baseia no imperativo da coesão, da harmonia entre as partes em prol de um objetivo comum, não admitindo a existência de uma tensão entre os elementos que compõem o sistema.

3.5.2 A abordagem da “Aprendizagem Organizacional” (AO)

No início dos estudos sobre AO, que são de meados da década de 70 e com crescimento significativo na década de 90, a discussão girou em torno da descoberta de que o conhecimento é um dos recursos mais significativos da sociedade contemporânea e por isso tratava-se de um processo a ser gerenciado como qualquer outro processo organizacional. No entanto, ao longo do desenvolvimento das pesquisas, a falta de norteamento para a integração dos estudos e a polissemia a respeito do tema dificultou até mesmo o desenvolvimento de uma agenda de pesquisas. (GODOY E ANTONELLO 2011).

Para Bhatt (2000), o conhecimento não está exclusivamente presente nos indivíduos nem na organização, mas distribuído em cada um deles, ou seja, ambos são complementares. De forma complementar, Boff e Antonello (2011, p. 208) entendem que a aprendizagem

organizacional é identificada como um campo voltado para o estudo dos processos cognitivos e sociais do conhecimento nas organizações, que estão imbricados nas práticas organizacionais e de trabalho.

Cabe destacar que autores como Nonaka e Takeuchi, Sveiby, Davenport e Prusak e Fleury e Fleury desenvolveram pesquisas sobre *a aprendizagem organizacional enquanto processo nas organizações*, processo que necessita ser compreendido e gerenciado, posto que cria uma ramificação da aprendizagem organizacional na perspectiva da Gestão do conhecimento, tão atrelado ao conceito de aprendizagem organizacional. (BOFF; ANTONELLO, 2011)

Autores como Argyris e Schon (1978), Cook e Yanow (1993), Brown (1991) e Waick (1991) desenvolveram trabalhos clássicos sobre o tema, com uma visão de que o *conhecimento organizacional é construído socialmente* e, assim, *a ênfase maior está no processo*, portanto, para compreender melhor como a aprendizagem se desenvolve em contexto há que se observar o ambiente e o que determina o seu surgimento. (BOFF; ANTONELLO, 2011). Assim, o foco dos estudos fica mais atrelado a “como as organizações conhecem”, ou seja, como ocorrem os processos que desenvolvem aprendizagem, aprofundando em temas como: processos de aprendizagem, ciclos e níveis de aprendizagem, processo de construção de sentido, mudança organizacional.

Kim (1998) caracteriza a aprendizagem individual como aquela que ocorre a partir da experiência, da observação e da capacidade que o indivíduo tem de refletir e avaliar a situação, gerando estruturas cognitivas, modelos interpretativos e rotinas pessoais de trabalho. A aprendizagem se tornaria organizacional no momento em que esses modelos interpretativos e rotinas deixassem de ser individuais e passassem a ser compartilhados pelos membros da organização. Para este autor, a aprendizagem organizacional surgiria exatamente no momento em que a organização tem a capacidade de disseminar e favorecer o compartilhamento de estruturas cognitivas e de modelos interpretativos.

3.6 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL ENQUANTO PROCESSO SOCIAL

A sociologia descreve a aprendizagem social como um processo envolvendo relações sociais e a aprendizagem em si mesma destacando os conceitos de participação e reflexividade como fontes de contribuição para que haja a aprendizagem. São várias as

perspectivas na literatura que abordam o fenômeno da aprendizagem nas organizações como processo social; nesta seção, serão apresentadas as ideias de alguns dos principais autores.

Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998, *apud* GODOY E ANTONELLO, 2011), a aprendizagem desenvolvida no local de trabalho deve ser percebida como uma atividade social e cognitiva. Easterby-Smith e Araújo (2001) afirmam que a perspectiva social sobre a aprendizagem organizacional tem como foco de estudo a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho. Para os autores a aprendizagem é algo que emerge de interações sociais que ocorrem na vida organizacional.

Em se tratando do “lugar do conhecimento” ou “*locus de aprendizagem*”, Brown e Duguid (1991 *apud* Antonello, 2011) acreditam que muito do conhecimento crítico organizacional não existe no papel, nem na mente dos indivíduos, mas na comunidade como um conjunto, como fluente nas relações de trabalho. Neste sentido, Easterby Smith (2001) afirma que a aprendizagem é algo que acontece não dentro da mente dos indivíduos, mas como resultado da interação entre as pessoas. Em consonância com essas ideias, Yanow (2000, *apud* FLACH E ANTONELLO, 2011 p. 123), afirma que o conhecimento e a aprendizagem são atributos dos indivíduos, mas que são evidenciados e observados na dimensão coletiva em que as práticas de trabalho demonstram seu domínio. Ou seja, o conhecimento e a aprendizagem dos indivíduos são demonstrados, em grande parte, por suas práticas e interações com os demais membros da coletividade.

Para Elkjaer (2004), o conteúdo da aprendizagem está no desenvolvimento da experiência que emerge da relação do indivíduo com a organização e vice-versa. O pensamento reflexivo é citado pelo autor como método de aprendizagem que se instaura em contextos que permitem o uso da intuição e da emoção.

Há muitos estudos que colocam em evidência a importância de se organizar e se catalogar o conhecimento que as pessoas possuem para “deixá-lo na empresa”, tendo como objetivo o controle dos indivíduos, e a ideia de aprendizagem organizacional como algo que se faz unicamente para os objetivos da empresa e, principalmente, como algo substancial que se pode manipular e não sofre influências ideológicas, motivacionais ou da cultura organizacional. Esta visão enxerga o conhecimento como uma substância ou algo palpável e não como um processo que depende de muitos aspectos para ser compreendido. Para se ter uma ideia das diferentes visões que se podem encontrar sobre o conceito prático do termo, pode-se ver o aparente antagonismo entre “organizar” e “aprender”, proposto por Weick e Westley (2004), para os autores, “aprender é desorganizar e aumentar a variedade” e

"organizar é esquecer e reduzir a variedade". Os autores saem da visão de cunho utilitarista do conhecimento, na medida em que enxergam que é justamente através das interações e trocas possíveis nas práticas organizacionais que é possível ampliar a visão a respeito de um determinado "saber". Para eles, dá-se menos ênfase ao que ocorre na mente dos indivíduos e mais ao que acontece nas práticas grupais. (Weick; Westley 2004, apud Antonello e Azevedo, p.361, 2011).

A abordagem sociológica proposta por Cook e Brown (1999), vê o saber como ligado diretamente à ação, como produto das interconexões entre os diferentes conhecimentos, como ferramenta para a resolução de problemas. Assim, o conhecimento tem como gênese as relações impostas pelo saber na ação e a noção de conhecimento como posse pode ser caracterizada como algo que se manifesta nos níveis individuais e coletivos. Os autores acreditam que o conhecimento não formal manifestado pelo grupo pode ser identificado pelas capacidades das pessoas e dos grupos e é desenvolvido com o tempo, pela vivência e pela experiência e reforçado por condições de natureza histórico-cultural da organização.

3.6.1 A Perspectiva da Aprendizagem na ação ou Aprendizagem experiencial

Conforme Antonello (2006, apud Camillis, 2011 p. 277), a maioria dos modelos de aprendizagem experiencial baseiam-se nos trabalhos de Dewey, Piaget e Lewin. O ponto comum entre os autores citados é aquele segundo o qual a aprendizagem é, *por natureza, um processo interno* de ajuste e conflito e que ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências, observação e reflexão e que geram uma permanente revisão dos conceitos. Jhon Dewey, pedagogo norte americano, conhecido pelas ideias de uma Educação pragmática, lançou contribuições em áreas distintas do conhecimento. A preocupação de Dewey em entender como o ser humano pensa o fez analisar a experiência, a interação e a reflexão para entender o mecanismo de como se aprende a conhecer as coisas. Além disso, tinha sérias preocupações com modelos lineares de pensamento e com a criação de ambientes de aprendizagem diferenciados.

Seus livros, "Democracia e Educação" (1916), "Como pensamos" (1933), "Experiência e Educação" (1938), "Experiência e natureza" (1929), refletem uma atuação literária contrária às ideias da época e que ganharam o respeito de autores de todo o mundo. A obra de Dewey e sua preocupação com a experiência e a reflexão, influenciaram escritores como, Kolb e Schön (INFED, 1997).

Para Dewey, aprender “é um processo de reconstrução e reorganização de experiências, que ocorre constantemente quando as pessoas agem e interagem, refletem e pensam”. Para ele, o conhecimento é construído de consensos que, por sua vez, resultam de discussões coletivas. O conceito de “experiência” e de “aprender” tinha um significado conforme citado abaixo:

Aprender com base na experiência é fazer uma conexão para trás e para frente entre o que fazemos para os acontecimentos e o que desfrutamos ou sofremos, como consequência, a partir deles. Sob tais condições, fazer torna-se tentar; um experimento com o mundo para descobrir com o que se parece; a experiência transforma-se em instrução – descoberta da conexão entre as coisas [...]. A medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades as quais ela conduz. (DEWEY, 1916 *apud* CAMILLIS, 2011 p. 278).

De acordo com Elkjaer (2001), Dewey acredita que, embora a aprendizagem ocorra em situações sociais, é o aprendiz individual que aprende e o faz por meio da reorganização e da reconstrução da experiência.

Baseado nas obras de Dewey, o psicólogo americano David Kolb desenvolveu a ideia de Ciclo de aprendizagem vivencial. A aprendizagem é apresentada por Kolb (1984, p.41) como “o processo por meio do qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência” ao partir-se das seguintes suposições: a) aprendizagem é um processo, não um resultado; b) deriva da experiência; c) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; d) é sistêmico e integrativo; e) requer interação entre uma pessoa e o ambiente f) resulta em criação de conhecimento.

A teoria Kolbiana tem, como uma fonte de inspiração, as ideias de Dewey e a teoria histórico-cultural de Vigotsky. Para Kolb (1984), conforme o ser humano se torna capaz de atribuir significado a suas experiências, revendo-as e planejando o futuro, dialeticamente o ambiente e ele próprio se transformam mútua e reciprocamente, ambos são simbólica e concretamente metamorfoseados.

Elkjaer (2001, p. 112) se apoia nas ideias de Dewey para defender uma abordagem social da aprendizagem organizacional; ele acredita que é necessário conhecer o aspecto social da aprendizagem dentro das relações humanas, pois os significados são construídos nas relações que envolvem indivíduos, organização e seu contexto. Desta forma, há forte vínculo entre aprendizagem e prática do trabalho.

A aprendizagem experiencial de Kolb (1984) analisa a aprendizagem a partir de uma dimensão individual que interage com o contexto em que o indivíduo está inserido, no qual

propõe um ciclo de aprendizagem vivencial que consiste em experienciar, refletir, pensar e agir. Para Kolb (1984), o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, de modo que é capaz de aprender a partir de sua experiência; mais precisamente, da reflexão consciente sobre ela. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido. O autor considera que a cultura na qual um grupo está inserido é, para ele, um campo universal de conhecimentos socialmente produzidos, base para seus membros compartilharem posições, percepções, julgamentos, crenças, mitos e ideologias tão universais quanto os domínios de conhecimento existentes.

A partir desta visão, Kolb (1990) desenvolveu a ideia de Ciclo de aprendizagem vivencial, um modelo de aprendizagem baseado em quatro elementos: a) experiência concreta; b) observação e reflexão; c) formação de conceitos abstratos; d) teste em situações novas. Para ele a aprendizagem é:

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado [...]. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo [...]. Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (Kolb, 1984, p. 38)

Kolb se mostra contrário às ideias historicamente reforçadas sobre aprendizagem organizacional a partir de uma visão cognitivista. Para ele, o maior problema do cognitivismo é delegar, à cognição, o papel de superestrutura, como se ela governasse todo o comportamento, convertendo o desenvolvimento em um curso linear e progressivo. De seu ponto de vista, a cognição não progride separadamente das outras dimensões de desenvolvimento, visto que a inteligência humana nasce de conflitos e diálogo entre cognição, afetividade, percepção e ação.

O modelo de Kolb permite um aprender através da interação e da ação, por meio da reflexão e do teste de hipóteses conforme se apresenta na **figura 2**, apresentada no método deste trabalho.

Para Kolb (1984), o aprender é um processo ativo e, neste sentido, deve ser pautado por uma contínua busca de soluções para resolver problemas e se trata de um processo que inicia com a experiência, seguida por reflexão, discussão, análise e avaliação da experiência.

A *experiência concreta* ocorre quando a pessoa se depara com uma nova experiência, ou a traz em memória e a transaciona com ela em termos de novos sentimentos, observações e

reações. Ou seja, não seria a experiência concreta que permitiria um aprendizado. A suposição é que “raramente se aprende da experiência, a menos que se avalie a experiência”, entenda-se seu significado (ANTONELLO, 2011, p.143). Destes processos de avaliação da experiência, surgem os *insights*, as descobertas e o entendimento.

A *observação reflexiva* se constitui num movimento voltado para o interior, de reflexão. Caracteriza-se por atitudes de pesquisa sobre a realidade, como: identificação de elementos; construção de associações; agrupamentos entre os fatos perceptíveis da experiência; determinação de características, dificuldades e possibilidades de escolhas; partilha de opiniões sobre um determinado assunto. É a forma como o indivíduo observa a nova situação, coleta e agrupa informações, usa do pensamento crítico, questiona a situação, a pensa em diferentes perspectivas para buscar, enfim, um significado.

Quando as novas ideias assumem seus lugares, a experiência toma significado e é somada a outras experiências, as novas informações são integradas ao sistema de construção do indivíduo, que lhe impõe o mundo pelo qual ele vê, pensa, percebe e avalia a busca de novas ações. Nesta fase do ciclo – *a conceituação abstrata* – faz-se uso de inferência lógica, do teste de teorias conhecidas que permitem a sistematização e elaboração de mapas cognitivos.

A *experimentação ativa* é a repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, num movimento voltado para a ação. Caracteriza-se pela aplicação prática dos conhecimentos e processos de pensamento que foram refletidos, explicados e generalizados. A ação está centrada em relações interpessoais, com destaque à colaboração e ao trabalho em equipe. Principalmente por atitudes de experimentação, obtém-se a matéria-prima para aprendizagens futuras.

Quanto mais reais e experimentadas forem as questões discutidas, maior a chance de que haja aprendizagens mais relevantes, pois, na visão do autor, esse tipo de aprendizagem ocorre a partir do momento em que um grupo cria um grau de análise através da atividade realizada.

Kolb considera que a cultura na qual um grupo está inserido é, para ele, um campo universal de conhecimentos socialmente produzidos, base para seus membros compartilharem posições, percepções, julgamentos, crenças, mitos e ideologias tão universais quanto os domínios de conhecimento existentes. (PIMENTEL, 2007, p. 161).

Lave e Wenger (1991) argumentam que a aprendizagem não deve ser vista como uma simples transmissão de conhecimento abstrato e descontextualizado de um indivíduo para outro, mas um processo social situado, pelo qual o conhecimento é *co-construído*, pois eles sugerem que essa aprendizagem se situa em um contexto, de modo que é incorporado dentro de um ambiente social específico. Os autores afirmam que a aprendizagem é um processo inerentemente social e que não pode ser separado do contexto social em que isso acontece.

Camillis (2011, p. 274) acrescenta que

[...] as condições organizacionais também poderão apresentar forças impulsoras ou restritivas à expressão da criatividade, à troca de informações, de conhecimento e à consolidação desta aprendizagem socialmente construída no ambiente organizacional.

A literatura na área tem avançado para a compreensão acerca de como a aprendizagem é socialmente construída ao lançar luzes para a subjetividade no local de trabalho, ao aprofundar temas como cultura, poder e emoção, bem como compreender como a aprendizagem organizacional pode estar associada à possibilidade de emancipação pessoal.

Os pontos levantados buscaram fornecer o norteamento empregado na realização da pesquisa, de modo a articular os dados obtidos à luz dos referenciais aqui expostos, de modo que se dá por encerrado, aqui, o referencial que orientou a condução desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados da pesquisa foi realizada com base no objetivo geral deste estudo, de modo que, a cada seção, será apresentada uma parte dos resultados, ao focar-se nos objetivos específicos.

4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPE E SUAS ETAPAS

Quadro 4 – Modelo para a construção do PPE

MODELO PARA A CONSTRUÇÃO DO PPE			
Fundamentos Ético-políticos	Fundamentos Epistemológicos	Fundamentos Didático-pedagógicos	Resultado e Plano de ações
Marco situacional (Conhecimento da realidade)	Estruturação das concepções Educacionais	Papel do professor, da escola, do aluno e da família, a partir da visão epistemológica estabelecida.	Desenvolvimento de uma cultura baseada nos <i>fundamentos ético-políticos</i> .
Marco referencial (plano de intenções)	Avaliação de práticas e revisão das teorias que norteiam nossa prática	Como será a formação de professores?	Mudanças a serem empreendidas
Missão	Definição de como se constrói e avalia o conhecimento.	O papel da gestão	Ações e projetos institucionais da escola para o ano letivo
Visão	Definição de Currículo	Como será a interação aluno, conhecimento e professor.	Revisão e implantação das contribuições dadas
Valores		Como será a avaliação	
Onde queremos chegar?			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Embora não haja, na literatura, um modelo específico a ser seguido para a construção do referido Projeto, e se estimule que cada escola crie o seu PPE e sua forma de “ser escola”, os autores mais estudados convergem para alguns pontos comuns que precisam ser levados em consideração para elaboração. Os participantes e a pesquisadora buscaram, na literatura, diferentes formas acerca de como construir o PPE. A pesquisadora participou ativamente ao definir junto a outros participantes, os fundamentos que norteariam a construção do Modelo utilizado, tomando como referência os autores mais influentes: de Medel (2008), Veiga (2011) e Moretto (2012) (Quadro 4).

O primeiro passo para a construção do PPE da PPE da PPE da Instituição pesquisada foi um encontro com todos os servidores sobre o sentido e a definição do que seria um Projeto Pedagógico Escolar. Neste encontro (figura 3), foi sondado com todos os profissionais da escola a que propósito de transformação da sociedade a escola deveria servir? Que problemas

sociais e da sua comunidade a escola deveria buscar solucionar com sua atuação? De modo que, entre muitas respostas surgiram elementos norteadores e idealistas sobre os quais a escola deveria atuar.



Figura 3 – Foto do primeiro encontro com todos os servidores
Fonte: Acervo da escola

A partir daí, foram eleitos representantes de setores para que pudessem participar da elaboração das etapas seguintes do PPE. E foi, com base nesses pontos explicitados pelos servidores, que foram discutidas as peculiaridades das respostas dadas por todos. De posse dessas informações sobre os problemas sociais aos quais a escola e a educação deveriam focar, foram selecionados pelos participantes aqueles aspectos sociais aos quais a escola deveria se ocupar e atuar educacionalmente na qualidade de Instituição de intervenção social.

A partir dos problemas sociais, partiu-se para a construção do “marco situacional”, ou seja, uma descrição da história e do momento que a escola vive, uma avaliação coletiva de seus problemas e situações conflitantes, a escola e seu meio, a escola e os atores que interagem com ela, o serviço a que se presta. Cada funcionário representante do setor fez uma reunião com sua equipe para saber sobre os problemas e apresentou junto a todos os outros representantes em encontro posterior, sem identificar os autores das falas, mas expondo as dificuldades percebidas. Aqui se tratou de fazer uma radiografia da escola ouvindo cada setor e os problemas vistos pelos seus componentes, e à medida que os problemas eram expostos o quadro dos problemas era construído, e as concordâncias, conflitos e debates sobre os aspectos levantados preenchiam cartazes com reivindicações e sugestões de mudança. Segundo Vale (1999, p.71), “é preciso ter em mente que o projeto, ao questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial crítico, questionamento do contexto

existente, avaliação do *status quo*”. Todas as informações levantadas passaram então a ser alvo de análises e separados por setor, foram levantados todos os problemas e depois suas possíveis soluções. Houve alguns encontros até que cada problema fosse debatido e suas causas identificadas, até obter-se os dados que compuseram o quadro da figura 4. O objetivo da elaboração do quadro é o de apresentar as decisões conjuntas a serem tomadas nas próximas etapas, de modo que se levasse, em consideração, os dados coletados por todos os setores; restou decidido, ainda, que todo o material escrito e produzido coletivamente ficaria colado nas paredes, de modo a deixar uma memória no local para que ninguém esquecesse das questões ali colocadas.

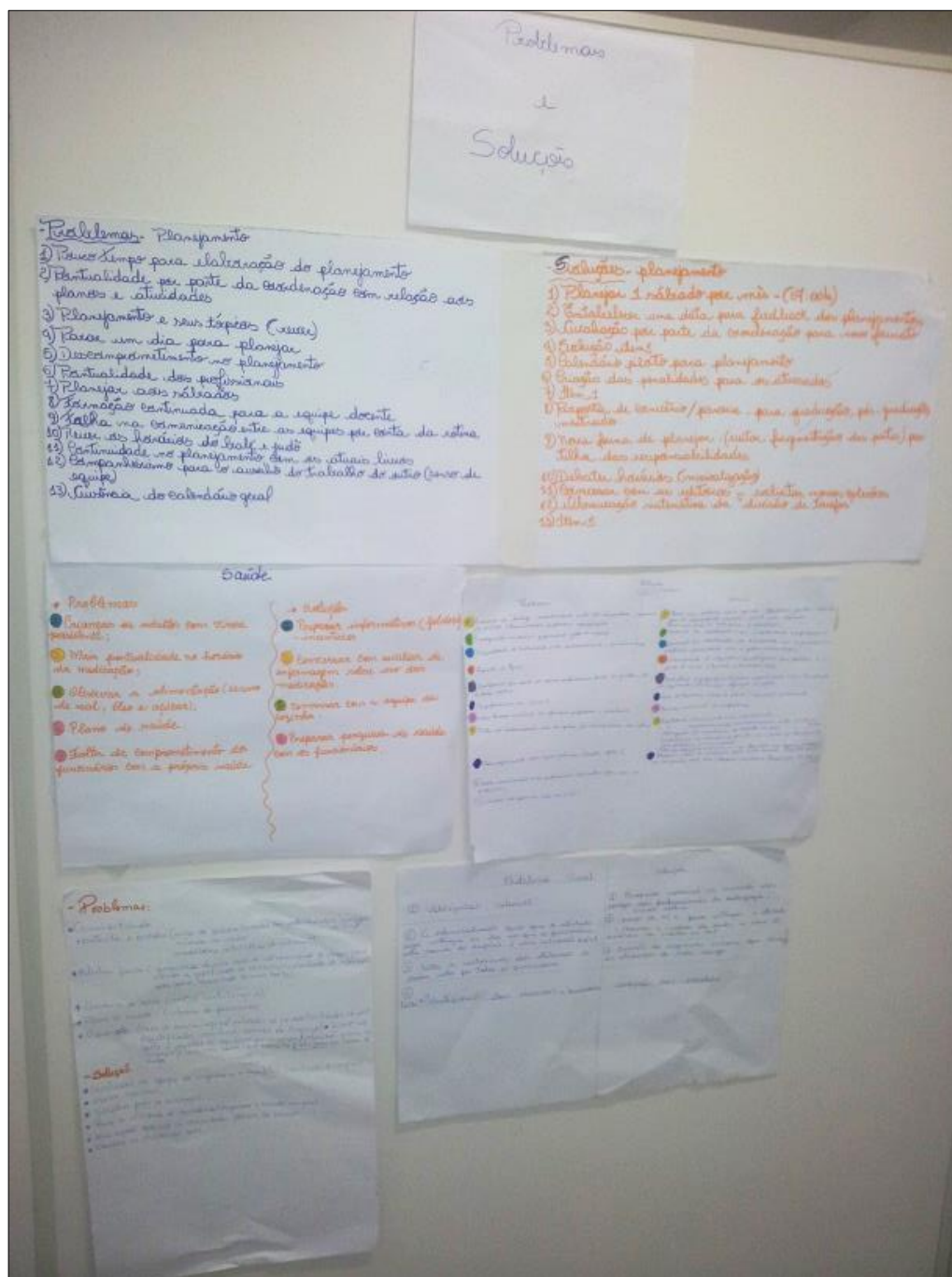


Figura 4 – Quadro de problemas e soluções elaborado pela equipe
Fonte: Acervo da escola

Ao iniciar-se a elaboração do PPE, definiram-se os **fundamentos ético-políticos**, com o estabelecimento da Missão, Visão e Princípios (valores) que a escola deveria tomar para si enquanto personalidade institucional. A partir do primeiro encontro para discussão específica destes temas foram explicitados pela gestora princípios básicos de administração e de como construir a identidade de uma empresa, o que provocou questionamentos e boas reflexões sobre o sentido de existir das empresas. Depois se passou a elaboração da Missão através de

algumas perguntas facilitadoras que orientaram a discussão e o debate acerca de qual a finalidade, a que objetivos a escola deve servir, sua função social. Para elaboração da missão foram usados alguns questionamentos orientadores com base em Pagnoncelli e Vasconcellos (1992): O que a escola faz? Qual a função social? Para quê deve fazer? Como deve fazer? Para quem deve fazer? Em que tipo de ambiente deve fazer? Baseado em que responsabilidades sociais?

Para cada resposta dada pelos grupos formados para discussão, era necessário que houvesse sempre um relator, que terminava por ser eleito no grupo para expressar as ideias discutidas. As discussões oriundas da preparação para as respostas talvez tenha sido um dos momentos mais ricos do PPE, já que houve uma discussão sobre a gênese de alguns processos e sentidos da Instituição, momento em que se questionaram verdades implantadas desde a fundação da Instituição. Ficou nítida também entre os participantes a discrepância de visões e percepções acerca do sentido de existir da escola, o que de alguma forma denota a dificuldade em integrar objetivos de trabalho já que há percepções diferentes sobre o que a instituição deve ser e o que deve fazer. A partir das informações coletadas, os participantes definiam as palavras chaves que melhor respondiam aos questionamentos, as informações eram sendo preservadas em cartazes que ficavam espalhados pela sala, para que nos encontros seguintes fosse possível preservar a memória das discussões que ali haviam acontecido e articular com as práticas pessoais e institucionais. Este processo de olhar para as práticas e suas consequências gera uma “reflexão coletiva” que, segundo Veiga (2012) promove a adoção de uma prática educativa, na medida em que reflete individual e coletivamente sobre ela.

Após a descrição de pontos em comum e consensos sobre a definição de sentido da Instituição, a sua missão, passou-se a etapa seguinte para construção dos valores da Instituição, elegendo que valores comporiam a base da tomada de decisões da escola.

Foi neste ponto que a pesquisadora, na qualidade de gestora e participante, sugeriu que, em virtude da pouca interação estabelecida, todos pudessem trazer materiais para a discussão, conforme fosse esmiuçado um tema, trabalhavam-se vídeos, textos, questionamentos ou experiências acerca dos temas. O principal ponto de discussão e debate foi: Qual a marca que a escola pretende deixar enquanto conduta em seus alunos? O que a escola coloca como prioridade? Alguns encontros aconteceram para que a discussão dos pontos determinantes para a formulação dos valores chegasse um consenso, figura 5.



Figura 5 – Fotos da construção da etapa dos fundamentos ético políticos
 Fonte: Acervo da escola

A resposta para os questionamentos foram sendo preservados para representar as ideias que precisariam ser levadas em conta na sedimentação da missão. Neste momento em especial surgiu um fenômeno interessante que foi o apego pelas próprias sugestões que individualmente os participantes haviam dado, no que de imediato foi discutido no grupo (levantado pela pesquisadora) que, a partir de então, tudo que fosse sendo construído a partir do grupo pertencia a todos e não mais a cada um, portanto não seria necessário haver apego, mas discutir as questões e fundamentar as escolhas sempre a partir dos debates e da decisão do grupo.

Deste momento em diante as discussões e as ideias geradas passaram a ter como foco o conteúdo e não seus autores especificamente, em que logo os próprios participantes criaram um jargão sempre que alguém defendia um ponto de compartilhamento sem que os outros concordassem, “vamos praticar o desapego”, estimulando ainda mais a capacidade crítica daqueles que discordavam ou concordavam com decisões e práticas.

Após os encontros para a discussão dos fundamentos ético-políticos, passou-se a construção dos **fundamentos epistemológicos**, em que a Instituição define como se dará a produção do conhecimento e sua apropriação. Talvez um dos momentos mais longos do processo de construção do PPE. Pois, neste momento, havia que se discutir no grupo além das teorias que fundamentam o processo educacional, primeiro as concepções de educação, infância, ensino-aprendizagem e escola, que seriam construídas por todos e tomadas por base para que se pudessem firmar os princípios pedagógicos. Em função de, nesta etapa se tratarem de questões específicas de quem possui conhecimentos da área pedagógica, foi levantado pelos participantes de outros setores (limpeza, cozinha, secretaria, saúde) a relevância da sua presença naquele momento, já que não entendiam e não podiam contribuir com as discussões

específicas sobre a teoria. De forma democrática, ouvindo a explanação dos mesmos, foi resolvido que poderiam optar por participar ou não, no que estes mencionaram que gostariam de saber sobre as decisões pedagógicas tomadas para orientação do processo educacional e que em outros momentos para definição do plano de ações e outras questões que não fosse necessário um conhecimento mais profundo da área pedagógica, gostariam de participar.

As *concepções educacionais* orientadoras das questões epistemológicas da Instituição foram construídas ante a análise de vídeos com a fala de alguns especialistas sobre a história da educação, das atuais concepções de infância e escola e da reflexão coletiva de qual deveria ser a postura da Instituição, além disso, os participantes contribuíram com pesquisas em texto para enriquecer o debate. A partir daí foi elaborado um perfil de escola, de sociedade, de infância que se desejava formar (figura 6 e 7).



Figuras 6 e 7– Fotos da construção dos fundamentos epistemológicos do PPE
Fonte: Acervo da escola

Ainda na formação dos fundamentos epistemológicos, foi elaborado um quadro com as características da prática pedagógica exercida até aquele momento e depois cada um apontou características de como a escola poderia estimular mais as potencialidades dos alunos. O quadro gerou uma grande discussão para alinhar as práticas executadas e outras que seriam necessárias em virtude do alinhamento à missão e às concepções de educação. A partir destas questões procurou-se identificar que teorias embasavam tais práticas. Muitas associações foram feitas, a partir dessas associações foram citadas teorias e contribuições de autores para serem pesquisados em profundidade e debatidos. Foi a partir deste momento que surgiu o desejo de haver mais tempo para discutir teorias e práticas, o que culminou com a sugestão da criação da página do *Facebook* para que todos pudessem expor e discutir as suas visões acerca dos temas através da postagem de vídeos e textos afins. A página do *facebook* foi percebida como de grande relevância e serviu como uma espécie de mural interativo, já que permitia que cada participante avaliasse a visão dos outros participantes acerca de um

tema. Neste ínterim, muitas pessoas que ainda não tinham perfil na rede social ou que tinham pouca intimidade com a ferramenta, passaram a habitar estes espaços em busca de aprofundar o conhecimento, interagir com os outros colegas e poder contribuir com as discussões, figura 8, e o interessante é que o debate virtual logo era compartilhado em grupo nos momentos presenciais.



Figura 8 – Ilustração da participação e do compartilhamento de conhecimento do grupo online

Fonte: Imagens capturadas pelo autor a partir do site <https://www.facebook.com/>.

A partir daí, foi feito, por todos os participantes, um resgate das teorias da educação e dos pensamentos dos principais teóricos e de suas correntes de pensamento. Foi decidido que todas fariam pesquisas sobre os teóricos e apresentariam suas observações no grande grupo. Percebe-se o quão importante foi esta etapa para todos no que diz respeito ao resgate teórico. Muitos vídeos foram trocados e comentados no grupo e, a partir disto, muitas foram as contribuições e as trocas que permitiram associar teoria e prática, questionar a prática instituída e gerar novas formas de atuação.

Sobre esse processo de reflexão coletiva virtual, Schön concebe a reflexão como uma forma de conhecimento, a partir de uma análise e proposta global que orienta a ação. Para o autor, o conhecimento teórico ou acadêmico torna-se instrumento dos processos de reflexão, mas que este instrumental só se produz quando a teoria integra, de forma significativa, os esquemas de pensamento mais genéricos, que são ativados pelos docentes em sua prática. (SCHÖN, 2000, p. 36). Em concordância com esse pensamento, Resende (2011, p.254), afirma que os elementos teóricos acumulados são a base na qual se assentam a construção e a reconstrução das investigações, de maneira que a realidade a investigar deve ser compreendida como disparadora da produção do conhecimento originado na prática reflexiva.

Debatidas as teorias e criados os fundamentos sobre os quais a escola deveria ensinar, passou-se então a organização curricular da escola. Segundo Oliveira (2010), o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

O terceiro ponto é constituído pelos **fundamentos didático-pedagógicos**, que delinea como será a relação entre professor, aluno e conhecimento. Na formulação desta etapa a Instituição estabeleceu pontos a partir dos quais os processos de aprendizagem se dariam. Ou seja, o grupo definiu a partir de uma discussão já percorrida pelos dois outros fundamentos, “ético políticos” e “epistemológicos”, como se caracterizariam as relações didático-pedagógicas, e que estas não poderiam ser incoerentes com os tópicos anteriores. Estes 3 fundamentos precisam estar em consonância para dar um sentido e uma personalidade educacional à Instituição.

Por fim, foi definida pelo grupo a **descrição dos resultados** e ações planejadas a serem postas em prática, esta etapa traz um fenômeno curioso consigo: é que muitas das questões levantadas como problemas, dificuldades a superar, aquisições, mudanças e melhorias de processos passaram a ser resolvidas ao longo do tempo de elaboração do PPE antes mesmo do fim da elaboração do documento. Não apenas pela presença da Direção, mas, especialmente pelo fato de se ter colocado a importância de cada um tomar para si a parcela de responsabilidade que os envolve na resolução de problemas e sentirem-se apoiados e estimulados a compartilharem e colaborarem no desenvolvimento da Instituição. Desse modo, estabeleceu-se, facilmente, uma preocupação do grupo em busca de resolver, independentemente do setor, as dificuldades que havia e as que iam surgindo, de forma que, em 1 ano e meio, pode-se dizer que se instalou uma cultura de não-acúmulo de problemas e

outra de liberdade de expressão. Embora de forma sucinta e sem a intenção de descrever os resultados de cada etapa, o relato de como se deu o processo possibilita a percepção de algumas questões: 1) para que houvesse abertura para discussão, iniciativa para a expressão das opiniões, entre elas o estímulo à descrição das dificuldades percebidas em todos os setores, depois por equipes e também da Gestão; 2) para discutir ideias contrárias e compartilhamento de experiências, algumas iniciativas foram realizadas para favorecer a liberdade de expressão dos participantes, entre elas sempre estimular o início de cada encontro com textos, vídeos ou perguntas provocativas e estimulantes de discussão; 3) não se tinha a obrigação de construção de um documento como resultado de cada encontro, mas se tinha como foco a geração de discussões acerca de um tema proposto, relacionado a alguma etapa do PPE, o foco na troca de experiências, na integração da equipe e no crescimento da busca pelo conhecimento.

Ao fechamento das etapas, foi realizada a entrevista em grupo com os participantes para realizar o fechamento de como eles enxergaram o processo de aprendizagem na construção do PPE, sendo realizada em um momento com um grupo e depois com outro grupo, figura 9.



Figura 9 – Entrevista em grupo com os participantes
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

4.2 APRENDIZAGEM CONTIDA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO, REFLEXÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Pela natureza processual da aprendizagem, é preciso que ela seja observada como tal, levando-se em consideração – como afirma Godoy e Antonello (2011) – a possibilidade de se considerar a aprendizagem explicitamente como um fenômeno interpessoal.

Durante a montagem do PPE, muito foi discutido sobre a escola, sobre sua natureza, princípios, teorias, metodologias e nestas discussões percebeu-se que enquanto os encontros traziam para os participantes atividades em nível individual – tais como a leitura de textos, a escrita de uma síntese, apresentação de uma teoria e sua articulação com a prática – a interação ficava restrita. Pois percebeu-se que o objetivo passava a ser o comprometimento com a realização da tarefa e não com o envolvimento no processo e no contexto, de modo que a discussão rapidamente ficava resumida a falas que duravam, em média, menos de 1 minuto. Do contrário, quando as atividades solicitadas envolviam uma construção coletiva, fosse um comentário sobre um vídeo, fosse a construção de um texto em um subgrupo, ou a expressão de um ponto de vista sobre a leitura, maior era a troca de experiências e a intervenção dos colegas, de modo que a discussão terminava por se estender pela exposição de exemplos, casos parecidos e sugestões até mesmo por 1 (uma) ou 2 (duas) horas ao direcionar a discussão, inclusive para outras questões.

Observou-se, ainda, que quando as pessoas participavam de uma mesma discussão, o contexto criado pelo discurso de algum participante influenciava no resgate de memórias similares de outros colegas, e de situações vividas em conjunto. Até as expressões faciais e corporais de entendimento ou discordância, além da persuasão envolvida na exposição de ideias, influenciava trocas positivas. Sobre isso, Jarvinem; Poikela (2001, apud REIS, 2011) afirma que apesar de o conceito de reflexão ser usualmente associado a fatores psicológicos individuais quando se trata da aprendizagem, devido, sobretudo a sua dimensão cognitiva, ele também pode igualmente descrever fatores sociais determinados pela atividade de um grupo, organização ou até mesmo sociedade. (JARVINEM; POIKELA, 2001, *apud* REIS, 2011).

Sobre isto Vince (2002) afirma que:

[...] a reflexão como processo organizacional possui três características principais: 1. Contribui para o questionamento coletivo de premissas que servem de base organizante, a fim de tornar as relações de poder visíveis; 2. As práticas reflexivas provêm de um recipiente para a administração de ansiedades aumentadas pelo fato

de as relações de poder terem sido tornadas visíveis; 3. Contribuem para a democracia na organização. (VINCE, 2002 *apud* REIS, 2011, P. 358).

A forma como os encontros se desdobravam revelaram que as experiências vividas no grupo ou trazidas para a discussão envolviam novas vivências, reflexão, interação e decisão, as quais, pelas observações diárias, refletiam-se em maior transparência nos relacionamentos, maior frequência de discussões sobre problemas e terminava por influenciar mudanças na postura dos profissionais.

Para ilustrar o processo de aprendizagem por meio da construção do PPE, dispôs-se do modelo de Kolb, não para verificar os resultados finais do processo de aprendizagem, mas para avaliar, à luz da aprendizagem experiencial, o processo de aquisição de conhecimento. Kolb (1984) afirma que a aprendizagem se constitui como um processo que dura a vida inteira e que relaciona o mundo da educação, do trabalho e do desenvolvimento pessoal. Para o autor, a experiência desempenha papel central na aprendizagem. O modelo de Kolb busca o pragmatismo presente nas ideias de Dewey, que postula a inter-relação entre teoria e prática como processo dialético permanente, integrando experiência e conceitualização abstrata, observação e ação.

Na proposição de Kolb, experiência concreta, observação e reflexão, formação de conceitos abstratos e, finalmente, teste de hipóteses em situações novas constituem os pilares do vínculo cíclico e dialético entre experiência vivida, construção de conhecimento e projeção de aprendizagem em experiências futuras. O processo de construção do PPE naturalmente prevê que ocorram, em sua concepção, discussões e a formação de uma identidade institucional. No entanto, observar essa identidade ser gradativamente formada foi algo percebido e relatado pelos participantes a cada momento em que as “experiências” eram compartilhadas, ou “novas experiências eram vividas em conjunto”. Essa experiência se construía através das trocas, na “discussão, reflexão e socialização de ideias” que naturalmente estimulava aprendizagens, novos conceitos e se constituía espaço de formação que terminava por influenciar novas práticas na escola, especialmente práticas de socialização de decisões.

O quadro 5 pretende ilustrar, de forma sintética, o percurso dos processos de reflexão, interação e as discussões coletivas geradores de novas ideias.

Quadro 5 – Percurso de desenvolvimento do PPE, a partir da reflexão, interação e discussões coletivas geradoras de novas ideias.

PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DO PPE A PARTIR DAS REFLEXÕES, INTERAÇÕES E DISCUSSÕES COLETIVAS GERADORAS DE NOVAS IDEIAS.				
ETAPA DO PPE	PONTO DE APROFUNDAMENTO	REFLEXÕES E DISCUSSÕES LEVANTADAS	AÇÕES A SEREM EMPREGADAS NA ROTINA ESCOLAR	PERÍODO
Marco situacional Avaliação da realidade	Caracterização da escola, suas dificuldades, aspectos positivos e necessidades de melhoria.	Montagem de um mapa de problemas para serem solucionados e discutidos em grupo O que precisamos melhorar?	Mudanças na Acessibilidade Segurança pisos e banheiros Aquisições para sanar dificuldades em todos os setores	Setembro/2012 a Outubro/2012
Fundamentos Ético-políticos	Elaboração da Missão	Qual a razão de ser da Instituição Expectativa diante dos pais, da ALPB e expectativas da própria Instituição	Missão: “Promover uma educação infantil transdisciplinar de excelência, com uma equipe multiprofissional, em um ambiente lúdico e inclusivo”.	Novembro/2012 e Março de/2013
	Elaboração da Visão	Como desejamos ser vistos daqui há 5 anos?	Visão: “Ser referência nacional em Educação Infantil Pública”	
	Elaboração dos Princípios	O que tratamos como prioridade? Que marca queremos deixar com a educação que oferecemos?	- Eficiência - Competência profissional - Educação Transdisciplinar - Criticidade - Respeito - Sustentabilidade	
Fundamentos Epistemológicos Leitura sobre Teóricos da Aprendizagem	Elaboração das Concepções Educacionais	Como enxergamos a sociedade, a infância e a escola de hoje? (utilização de vídeos e textos de apoio)	Elaborações de sínteses sobre as concepções de Sociedade, Escola e Infância	Abril/2013
	Necessidade de maior leitura e aprofundamento sobre as teorias	Necessidade de mais tempo e importância da participação de todos nas discussões As teorias que nos remetem às práticas pedagógicas atuais sempre são baseadas em Piaget e Vigotsky	- Criação de um Grupo online para maior interação com todos os setores (Grupo <i>facebook</i>) - Pesquisa sobre outras teorias e apresentação de seminários entre os participantes	Maio/2013
	Caracterização de como construímos o conhecimento	Que características tem a forma como ensinamos? O que há em comum em nossas práticas?	- Elaboração de uma lista com metodologias adotadas antes do PPE	Junho/2013
	Aprofundamento na valorização do erro como caminho da aprendizagem	Como ajudar as crianças com dificuldades pontuais ou atrasos nas diferentes questões do desenvolvimento: afetiva, comportamental, limites, linguagem oral ou escrita, corporal/ cinestésica?	- Criação do NAD (Núcleo de Aprendizagem Diferenciada)	
	Aprofundamento sobre as	Trabalhar com Projetos e não adotar mais livros?	- Construir um novo currículo e um novo modelo pedagógico.	

Currículo	teorias de Jhon Dewey: O teórico da prática. Experiências ensinam mais que explicações	Nova elaboração do currículo? Elaborar o próprio material didático?	- Decisão de não adotar livros e trabalhar com projetos. - Decisão de elaborar os projetos de forma coletiva, com todas as turmas.	Agosto/2013
	Aprofundamento sobre currículo (Vídeos sobre organização curricular na Ed. Infantil)	Que conteúdos devem ser trabalhados na escola, e deveriam ser contemplados em nosso currículo atual?	- Inserção de temáticas como: Educação Financeira, Arte moderna e apreciação artística,	Agosto/2013 Setembro/2013
	Oferecer mais ludicidade na Educação Infantil.	Como oferecer mais ludicidade nas situações de aprendizagem e ao longo da rotina, oportunidades para brincar livremente?	- Aulas-apresentação - Inserir mais contação de histórias - Criação dos dias de “brincadeira livre” com os “cantinhos de brincar” para cada turma	
	Trabalhar valores para que a escola possa ser um lugar de igualdade para os alunos.	Como trabalhar as questões de igualdade entre alunos com a família, a partir de práticas simples da rotina?	- Criação de uma nova Política de aniversários para alunos e funcionários e comemorações	
Fundamentos Didático-Pedagógicos	Papel do Professor Papel da Escola	Que características são necessárias ao perfil do educador e do profissional para que a escola seja vista como em sua missão?	- Elaboração de um perfil do professor e do profissional para trabalhar na creche com base na missão, princípios e epistemologia.	Outubro/2013
	Formação do professor	Debate sobre a necessidade de aprimoramento (Percepções individuais) Elaboração de lista com dificuldades	- Criação de convênios para cursos e pós-graduações - Manutenção do grupo para troca de material	Outubro/2013
	Participação da família	Como oferecer espaços para que os pais participem de algumas atividades, conheçam os projetos trabalhados e criem laços com a escola?	- Inserção dos pais nas culminâncias dos projetos através de atividades integradoras - Oferecer atividades para a participação da família, previstas nos planos de aula - Permitir a entrada dos pais para pegar as crianças na sala de aula na saída	Outubro/2013
	Criação do Regimento Interno	Papel da gestão e da pertinência de atribuições das demais funções	Como alinhar posturas ao PPE?	- Criação do Regimento Interno - Elaboração do perfil de cada cargo - Elaboração das regras gerais da Instituição - Aprimoramento do Manual do aluno
Resultados	Resumo de realizações e do que há para ser realizado	Como o grupo avalia o trabalho de construção do PPE até o momento	-Finalizar o ano com avaliação de todo o processo -Refazer metas do início do projeto para 2014	Dezembro/2013

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

No início dos encontros, os tempos de discussão eram mais prolongados por subtemas, já que nenhum dos participantes havia participado antes da construção de um PPE, o que levava a uma maior dificuldade de compreender o processo como um todo. Foi a partir deste ponto que, na qualidade de participante, a pesquisadora levou livros, textos, e um vídeo de diferentes autores da área, o que permitiu alinhar o entendimento sobre o assunto e a criação dos subtemas por encontro.

Os *pontos de aprofundamento* citados no quadro 5 tratam-se dos subtemas definidos pela equipe a serem debatidos enquanto partes constituintes do PPE. O tempo de concepção e de definição de cada tema era estabelecido conforme o tema era amplamente discutido e ideias para elaboração de um texto eram coletadas.

As *reflexões e discussões levantadas* eram o ponto intermediário e crucial do processo de construir a identidade da escola e aprendizagem a nível individual e grupal, eram o combustível que permitia a problematização dos conceitos, das práticas e o reinventar de novos processos. Momento em que a partir de uma vivência coletiva, seja um vídeo, a leitura de um texto, ou uma problemática, assim as experiências eram compartilhadas e passava-se a exemplificações, que remetiam a lembranças de experiências anteriores, através da reflexão e interação, desta forma, surgiam, inevitavelmente, novas indagações e sugestões.

As *Ações a serem empregadas na rotina escolar* trata-se do produto de todo o processo de construção coletiva que acontecia a cada encontro sobre a realidade escolar, que poderiam ser desde sugestões de mudança, o repensar de práticas arraigadas e até mesmo a criação de novos serviços.

Todo o processo de construção que acontecia a cada encontro trazia também necessidades que se impunham frente à construção do projeto, bem como a necessidade de se testarem novas formas de execução das atividades. De forma que naturalmente as novas ideias, amplamente debatidas, necessitavam de testes e todos se encarregavam de “opinar como executá-las” e de como seria a “avaliação o do novo”. Das experiências mais simples até as mais complexas eram debatidas e muitas passaram a ser somadas ao “fazer educacional da escola” como, por exemplo, a mudança em itens do cardápio dos alunos, de modo a melhorar a imunidade deles e diminuir as faltas escolares, a retirada de grades das salas de aula (existentes desde a fundação da escola), a mudanças nas práticas pedagógicas com crianças portadoras de necessidades especiais, a criação do grupo online no *Facebook*, entre outros.

A percepção é a de que se criou, no ambiente organizacional, um maior compartilhamento de decisões, pelo fato de os problemas e as questões educacionais serem amplamente debatidas por todos, e criar-se um clima de “cooperação para solução”. Percebe-se ainda que, mesmo por se tratar de uma Unidade Escolar que tem um funcionamento dependente de influências e decisões emanadas da Assembleia Legislativa, a equipe se sente mais à vontade para discutir decisões externas e sugerir mudanças. Além disso, em ambientes complexos, os pequenos ganhos podem transformar velhas rotinas em aprendizagem. (WEICK, 1990).

Na próxima seção, serão discutidas questões sobre como os participantes enxergaram o processo de construção do PPE e, a partir do relato deles serão apresentados trechos do discurso, onde se pôde identificar formas de aprendizagem implícitas.

4.3 COMO OS PARTICIPANTES ENXERGAM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA MONTAGEM DO PPE

Ao ser iniciada a entrevista em grupo, as perguntas foram direcionadas gradativamente, começando com perguntas mais gerais sobre o PPE e sobre como deve ser a aprendizagem das crianças, dos adultos que fazem a escola e da Instituição. Após respostas e alguma discussão, partiu-se para perguntas que versaram sobre o processo de aprendizagem, as quais eram ampliadas na medida em que se fazia necessário obter mais informações. Até que foi colocada a pergunta sobre se houve aprendizagem por parte da equipe no processo de montagem do PPE. As respostas rapidamente se ampliaram em relatos pessoais (alguns descritos abaixo), sobre o quanto a experiência foi positiva e como havia sido participar da construção, conforme relatos abaixo:

“Antes eu só ouvia falar, na faculdade, na escola, e olhe que eu tenho mais de 15 anos de formada, mas não sabia nem o percurso, nem como seria a condução de um PPE na prática, hoje eu sei a importância e sei como se faz, com todos colaborando, debatendo” (coordenadora 1).

“Voltamos a estudar, a ler, porque todo professor sabe que é difícil ler e estudar após uma carga horária como a nossa e quando passamos a fazer isso em nosso horário de trabalho, duas vezes por semana, isso estimula mais a buscar novidades, e até a querer crescer” (professor 3).

Embora a palavra *aprender* não tenha sido explicitada logo que a pergunta era realizada, o discurso dos participantes trazia a experiência de “novas incorporações”, eleição e

rejeição de ideias e relatos de uma reorganização de formas de pensar, de posturas e até mesmo de crenças, o que denotava que havia uma aprendizagem significativa e baseada na experiência, conforme depoimentos do coordenador 1 e professor 7.

“Os momentos que pesquisamos sobre os teóricos para descobrirmos as teorias que melhor se adequavam foi realmente significativo pra mim, me senti mais segura em sala de aula.... Me motivei a sair do casulo”.(Professor 7).

A aprendizagem experiencial enfatiza a interdependência entre características internas do ser aprendente e circunstâncias externas do ambiente, entre conhecimento de origem pessoal e social. Segundo Kolb (1984), o “conhecer” denota um processo de contínua invenção e recriação hipotética sobre a realidade. Na elaboração de uma hipótese sobre algo, tornam-se explícitos os elementos inteligíveis da experiência humana. Conjectura-se o tema ao recorrer-se a ideias e conceitos conhecidos e formulando outros. Formular hipóteses é engendrar modos de agir que possibilitam, ao ser humano, articular o que conhece em função dos propósitos de uma situação experiencial em particular, seja ela total ou parcialmente nova. Numa experiência de aprendizagem, o aprendiz une e seleciona informações, aprimora procedimentos, separa e elege elementos que as compõem, ordena esses elementos em sequências distintas e adiciona novos. Há, portanto, diversas operações de pensamento antes mesmo de se testar as hipóteses. Mas levantar hipóteses de princípios não implica somente em habilidade de expressá-los simbolicamente, isto é, expor com palavras. Antes, requer-se a capacidade de observar, de fazer conexões entre ações e seus efeitos, numa escala ordenada de eventos, fatos e circunstâncias.

O que demonstra que, embora o processo de aprendizagem seja socialmente construído, ele está diretamente relacionado a uma construção do indivíduo, como expressa a professora 13:

“Eu aprendi a construir o PPE com vocês, mas em qualquer escola que eu entrar eu vou saber contribuir e entender como funciona processo”. (Professor 13)

O quadro 6 mostra, a partir de categorias, a existência de aprendizagens no discurso dos participantes, ao apontar as formas de aprendizagem mais significativamente citadas por eles a partir das categorias.

Quadro 6 – Formas de aprendizagens mais significativas citadas pelos participantes

FORMAS DE APRENDIZAGEM MAIS SIGNIFICATIVAS CITADAS PELOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PPE	
Interação e discussão	Percebida através do discurso entre duas ou mais pessoas de modo a produzir troca de informações que produz discussão e amplia a comunicação, facilitando a aplicação de relações com o assunto abordado.
Participação no grupo online	Percebida através da presença, explicitação da opinião, postagem de ideias, textos ou vídeos.
Produzindo / Vivenciando	Percebida através do relato de elaboração de materiais textuais, novas ideias em conjunto com professores ou através de <i>novas execuções pedagógicas</i> em sala de aula
Através de desafios	Percebido através do relato de resolução de problemas antes não vivenciados.
Pesquisa	Percebida através da apresentação das pesquisas, ou dos relatos de pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

4.3.1 Interação e discussão

Todos os participantes foram unânimes em afirmar que, durante a discussão no grupo, a aprendizagem seria mais significativa, e relataram uma maior facilidade de argumentar com uma maior quantidade de posicionamentos diferentes. Percebe-se que a discussão coletiva, a existência de suposições e certezas que compõem a experiência cotidiana, enriquecia a todos em busca de novas formas do fazer pedagógico. Segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998) à medida que um indivíduo interage com o ambiente, ele participa da criação da realidade, sendo compreendido como agente ativo, construtor da realidade na qual está inserido, conforme as expressões a seguir:

“Quando escuto um colega compartilhar como resolveu um problema, absorvo formas diferentes de lidar com problemas e lidar em dificuldades parecidas” (professor 2).

“Ler sozinho implica ter ideias limitadas, quando outros mostram suas ideias a nossa percepção amplia” (Psicólogo).

“Aprendo muito sobre coisas que nem entendo, mas quando todos se juntam para discutir um assunto algumas coisas ficam” (Serviços gerais).

“Discutir qualquer problema em grupo pra mim é fundamental para o crescimento da equipe” (Fisioterapeuta).

4.3.2 Participação no grupo online

A página criada pelo grupo no *Facebook* também serviu de instrumento de coleta de dados no decorrer dos encontros, posto que permitia verificar o nível de participação dos educadores e a ampliação da proposta na perspectiva de reflexividade a respeito dos temas ali expostos. Mas, especialmente na etapa de “revisão das teorias educacionais” foi um excelente espaço de contribuição por permitir a troca de material de forma rápida e pela facilidade que a ferramenta permitia no sentido de acessar o material dos outros colegas e deixar registrados comentários de forma interativa. Percebe-se que a ferramenta terminou por ser um espaço de continuidade do PPE e do próprio trabalho realizado na escola, um espaço coletivo e colaborativo para a comunicação, troca de informação, de estudo e pesquisa. Os participantes registraram a importância da criação da ferramenta como uma iniciativa inovadora e que permitia maior liberdade de pesquisa, como afirmaram alguns servidores:

“Achei excelente a ideia, agora me sinto parte de um grupo de pesquisa e discussão.” (professora 15)

“Para postar o depoimento ali pra todos, a gente precisa ler também os textos e depoimentos dos outros para não falar besteira, e sem sentir a gente estava estudando pra gente, para a escola e até para concursos”. (professor 1)

“Fazia tempo que não revia as teorias e através dos vídeos postados pelos professores ficou mais fácil, revisei com eles”. (Fonoaudióloga)

“Acho que o *facebook* ajudou muito, porque mesmo que eu não pudesse participar do encontro sabia o que estava acontecendo por causa do grupo do *facebook*, lia os comentários, via os vídeos e me sentia como se tivesse participado”. (Aux. de sala 1)

4.3.3 Produzindo / Vivenciando

Os participantes relataram a assimilação de conhecimentos e de novas habilidades à medida que participavam de situações práticas, seja em atividades já conhecidas ou não. Durante a entrevista houve uma reflexão de um dos participantes que permitiu a contribuição de outros com a seguinte expressão, “não precisa ser algo novo a ser feito, às vezes é um jeito novo de fazer algo que você sempre fez”, ao mencionar que a troca e a interação permite um novo olhar sobre as práticas. Nas palavras de Kolb (1984): “[as] estruturas de consciência governam o processo de aprendizagem estabelecido pela experiência, por meio da seleção e definição do que se experiencia” (p. 146). Por isso, é razoável considerar que uma mesma experiência possa engendrar aprendizados de diferentes graus de complexidade. Como se pode observar também através dos relatos:

“Como tínhamos que resumir as ideias do encontro ao fim do horário ou trazer no dia seguinte, ter que preparar textos para resumir o encontro não era fácil, mas me vi quebrando uma barreira e tendo que produzir com isso” (professor 7).

“Criar personagens, participar de uma peça de teatro para construir um trabalho me fez aprender muito e de forma prática como despertar o interesse do aluno. Este ano pude fazer isso com mais entendimento da importância que tem”. (professor 8)

4.3.4 Aprender através de desafios e solução de problemas

Por meio das observações e relatos, pode-se inferir que se trata da forma mais explícita de aprendizagem experiencial, posto que o indivíduo precisa reunir informações, experiências, suposições e fazer uso de novas alternativas de solução. Ou seja, foi pelo contato com outras pessoas que se fez o confronto de ideias e crenças que permitiu pensar em resultados diferentes, como a visão deste professor:

“Acho que é preciso, antes de qualquer coisa, que a escola, o professor, sejam críticos para propiciar criticidade, e precisamos estar nesse caminho (Professor 1)

Foi possível observar ainda que os desafios permitem também outro tipo de “aprendizagem auxiliar”, que seria a capacidade de identificar suas próprias necessidades de aprendizagem, potencialidades antes não vistas, como nas expressões dos professores:

“Fazemos o nosso trabalho bem feito, com amor, mas quanto mais aprendemos com os colegas, com o processo todo, sentimos o que falta em nós”. (professor 4).

“Quando li Paulo Freire agora, eu enxerguei a nossa forma de fazer educação, uma educação que estimula a buscar o conhecimento, de forma progressiva e libertária” (professor 10).

Os desafios provocavam momentos de tensão e até mesmo sentimentos de insegurança e incapacidade, mas que, após tentativas e conquistas, percebe-se que há uma transformação da experiência, permitindo enxergar dificuldades e potencialidades nos sujeitos, perceptível nos seguintes relatos:

“Sentíamos muito quando a coordenação nos pedia para refazer um projeto porque sempre voltava... E lá vai a gente refazer, hoje vejo que é porque cada uma fazia uma parte separadamente, mas só ficou bom mesmo quando discutimos todos juntos e sentamos para trocar ideias e depois trocamos também com a coordenação e com a direção. Não nos disseram como fazer, nos deram exemplos de onde pesquisar e foi solicitado que fizéssemos tudo discutido em grupo. Sinto que este ano foi o melhor projeto de fim de ano, estava tudo “amarradinho” e isso foi fruto de uma nova forma de entender os projetos” (professor 15).

“Quando a lousa digital chegou achei que não conseguiria usar, pensei até que iria quebrar, mas foram os encontros do PPE que nos exigiram preparações de aulas com o uso da lousa e isso me fez perceber que eu também podia aprender... E estou conseguindo, estou bem melhor” (Professor 9).

4.3.5. Pesquisa individual

A pesquisa aqui relatada refere-se à busca do próprio indivíduo em realizar leituras, pesquisas sobre novas experiências, assistir a um documentário, buscar a informação para a construção de sentidos e ampliar o repertório de conhecimentos. Seja por iniciativa própria, seja por solicitações do trabalho, todos os participantes relataram a importância da pesquisa e do seu caráter auxiliar preliminar em qualquer tipo de aprendizagem, mas não a entenderam como o modo que mais produz conhecimento. Apesar de algumas pessoas reconhecerem sua importância, ela sempre é citada como um processo que acontece ou deveria acontecer antes dos momentos de troca, como de suporte para os momentos grupais.

“Quando tínhamos que pesquisar em casa os vídeos ajudava a clarear o debate sobre os temas dos encontros no PPE e aproveitava melhor o tempo” (professor 7)

“Eu sei que aprendo melhor lendo sozinha, separadamente... Depois é até mais fácil trocar ideias, mas prefiro ter este momento sozinha” (auxiliar de sala 2)

4.4 RELATO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O QUE MUDOU NA ESCOLA A PARTIR DO PROCESSO DE MONTAGEM DO PPE

A construção do PPE, instrumento norteador das práticas pedagógicas e organizacionais, durou em média 1 ano e 4 meses para ser elaborado, de modo que foram realizados 56 encontros. Como relatado na seção que versou sobre como se deu o percurso, muitas ações foram empreendidas, situações testadas e procedimentos reorganizados antes mesmo da finalização do projeto e durante o funcionamento da Instituição em horário integral, o que denota o caráter educativo do Projeto em todas as suas dimensões.

Tendo em vista a natureza processual da Aprendizagem, Godoy e Antonello (2011) afirmam que é preciso que se observem as manifestações do processo em andamento, muito mais do que os resultados finais. Para Tsoukas e Chia, mudança “é o retecer das teias de convicções e hábitos de ação dos atores como um resultado de novas experiências obtidas por interações” (TSOUKAS; CHIA, 2002 apud GODOY E ANTONELLO, 2011).

Camillis (2011) afirma que os resultados do processo de aprendizagem estão mais relacionados ao indivíduo, embora o processo de aprendizagem seja socialmente construído. Em contrapartida, Souza (2011) afirma que o lugar, ao ser concebido como espaço de aprendizagem, como “espaço aprendente”, participa da ação coletiva do aprender como expressão de identidade cultural e de solidariedade coletiva. Isso passa pelas redes de saber que circulam e se ligam num território. O lugar, como o afirma Magnaghi (2003, apud Souza, 2011) torna-se, nesta perspectiva, uma obra comum, uma obra de arte coletiva. Assim, por meio da mudança de posturas e de hábitos, os lugares se formam e “aprendem” por sua vez tanto quanto aprendem os sujeitos que neles interagem. Os indivíduos transformam os lugares, e essas transformações afetam o que eles são e o que eles fazem.

Para Weick e Quinn (1999, p. 381), a mudança é um processo constante, e o ideal seria denominá-la de “mudando” ao invés de mudança, justamente para enfatizar que se trata de um processo contínuo que se estende no tempo. As subseções abaixo mostram essa perspectiva de “mudança em processo” a partir da fala dos participantes. As expressões foram categorizadas em quatro áreas, ao buscar organizar os relatos e situá-los na realidade escolar, **Identidade Institucional, Relacionamento interno e externo, Trabalho Pedagógico e Aprimoramento do Trabalho.**

4.4.1 Identidade da Escola

Os relatos demonstraram uma compreensão geral acerca de como os servidores passaram a discernir a importância do estabelecimento desta identidade.

“Há mais comprometimento da equipe com a missão da escola. O nosso trabalho e tudo tem que estar de acordo com a missão, é uma nova visão de escola”
(Coordenador 2).

Mostram ainda a mudança de visão sobre a responsabilidade de todos com os compromissos assumidos na formulação do PPE, além de uma maior socialização das responsabilidades, das dificuldades e da busca por soluções. Aspectos que, de alguma forma, fortalecem a necessidade de que seja mantido o vínculo e a interação para o crescimento de todos, questões percebidas nas expressões:

“A escola passa a ter uma identidade construída por todos e assim fica mais fácil ser respeitada por todos” (professor 6).

“O fato de o projeto da escola se modificar e se avaliar enquanto ela está acontecendo” (Coordenador 1)

4.4.2 Relacionamento interno e externo

Com a mudança de perspectiva em relação aos pais das crianças, concebidos como grandes aliados no trabalho educacional, a escola não poderia continuar a manter práticas de segregação entre práticas pedagógicas escolares e práticas pedagógicas familiares. A dificuldade percebida inicialmente por parte da equipe em virtude de tantos problemas de enfraquecimento desta parceria trouxe muitas discussões e se chegou à reflexão da necessidade de se restituir esses laços entre escola e família a partir da criação de espaços de participação na parceria pedagógica e no vínculo afetivo para resgatar aquilo que a própria escola jamais deveria ter permitido que acontecesse, mas que terminou por ficar arraigado muito tempo na rotina organizacional: a noção de que pais ficavam do portão para fora. O retorno desse vínculo trouxe frutos de ambos os lados, conforme expresso nas falas abaixo sobre o que mudou em relação ao relacionamento externo:

“Os pais passam a valorizar mais o trabalho dos educadores, pois participaram da construção do PPE” (professor 8).

“Sinto que posso contribuir mais com a educação do meu filho” (Mãe de aluno 1).

Internamente, os profissionais também relataram mudanças no relacionamento interno da escola:

“Há mais liberdade na comunicação com a Direção e a coordenação” (professor 3).

“Começamos a conhecer melhor as pessoas que trabalham na escola em outro horário, outro setor, através do que eles escrevem no grupo do *facebook*” (nutricionista 1).

“Os problemas são resolvidos de forma mais rápida, porque todo mundo participa e já sabe que tem que ajudar” (Serviços gerais)

4.4.3 Trabalho pedagógico

Pode-se dizer que o debate sobre o direcionamento educativo passou a ser mais presente a partir do momento em que o planejamento pedagógico das equipes passou a ser supervisionado e suas estratégias de ensino questionadas em relação aos objetivos.

“Tudo tem que estar alinhado e vinculado a objetivos muito claros e fáceis de observar” (professora 14)

Ao concordar que a criação dos Fundamentos epistemológicos do PPE permite um alinhamento de posturas pedagógicas, os participantes entram num discussão e interagem trazendo as seguintes afirmações nesta discurso:

“(...) essa construção trouxe para todos os educadores, a necessidade de se criar uma visão única sobre a forma como se deve ensinar na escola” (professor 14)

“A aprendizagem dos alunos passa a ser mais significativa porque há mais sintonia entre os educadores” (professor 1).

“O professor ganha mais autonomia e liberdade para trabalhar” (professor 2).

“Acho que todo mundo entende porque que cada um tem um papel importante para fazer a escola funcionar e o aluno aprender melhor, como numa receita em que cada ingrediente contribui no sabor final do prato, não é?”. (Cozinheira)

Essa visão construída por todos oportunizou um maior grau de segurança na prática profissional dos educadores, não pela simples ampliação do cabedal de informações, mas, segundo eles, pela abertura criada para a comunicação, pelo fato de sentirem-se mais responsáveis por essa aprendizagem.

“O trabalho pedagógico fica mais dinâmico, nós sentimos que a aprendizagem está em todo lugar e todos participam da parte pedagógica de algum modo” (nutricionista 1).

“Sinto mais segurança no planejamento com as mudanças implantadas”(professor 10).

“Quando digo que meu filho estuda em uma ‘Creche’ muita gente vê com maus olhos, porque o povo não vê como escola, mas eu digo que é porque a pessoa não conhece a creche do meu filho, aqui eu sei que ele aprende muito e posso participar opinando... Que escola faz isso?” (Mãe de aluno 2)

4.4.4 Aprimoramento do trabalho

É interessante citar que, do início da elaboração do PPE até quase 6 meses após, apesar de muitos estarem engajados e relatando alegria em participar do PPE, ainda se podia encontrar, entre os bastidores e corredores, alguns poucos servidores indispostos a participar e incrédulos em relação ao trabalho de se “pensar a escola” no PPE. De forma velada, surgiam expressões como: “É uma perda de tempo, não vai mudar nada”, outras pessoas reclamavam nos corredores “As pessoas não querem trabalhar, por isso sobem para essa reunião”; e em outras circunstâncias se ouvia de pessoas da própria administração “Essas reuniões vão durar quanto tempo? Tem muita coisa para fazer, minha gente”.

Tais expressões demonstravam o quanto as visões eram díspares. E o mais interessante é que partiam dos diversos espaços da escola, de gestores e, até mesmo, do pessoal auxiliar de sala e da equipe de cozinha.

Conforme o trabalho foi sendo estabelecido e na medida em que influenciava as práticas de todos, a participação e a opinião dos envolvidos foi sendo levada em conta, e, gradativamente, o discurso mudou, as práticas foram sendo questionadas e as pessoas se viram incluídas na necessidade de mudança, de modo que, em todos os setores a resposta de mudança era percebida e relatada. Ao fim, expressões como as relatadas abaixo mostram isso:

“Noto que tenho lido mais depois desses encontros” (professor 2).

“Ajudou todo mundo a estudar mais sobre educação, refletir o que fazemos em sala e transformar a escola no dia a dia, ajudou até no estudo para os concursos”. (professor 3).

“Acho que o *facebook* ajudou muito na pesquisa e na reflexão, pois como tínhamos que postar vídeos ou textos sobre os temas, terminava assistindo uns 5 a 6 vídeos e lendo artigos para opinar e contribuir, o que amplia a visão sobre o assunto e sobre o nosso trabalho na escola”.(professor 2)

Antes eu achava que fazíamos um trabalho de qualidade, mas hoje vejo que não sabíamos o sentido de muita coisa, estamos aprendendo muito (professor 7)

Por fim, as análises dos vídeos e as observações realizadas permitem perceber que o próprio processo de montagem do PPE permitiu caminhar por diferentes momentos que são inerentes a qualquer trabalho de grupo. Momentos de apreensão inicial sobre as expectativas e anseios gerados entre os participantes, momentos de troca e conflito, bem como, momentos de reflexão, consensos e ressignificação coletiva de crenças e pressupostos. Uma mudança que acaba por acontecer internamente e transcende o indivíduo, atingindo as relações entre as pessoas e incorporando pequenas transformações na organização e na cultura organizacional.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados encontrados, pode-se afirmar que a multiplicidade de possibilidades que se podem alcançar com a construção do PPE permite cultivar, nos profissionais e educadores, a capacidade de serem sujeitos críticos e criativos de sua formação e da sedimentação da personalidade institucional. É possível explicitar ainda, que para que o PPE possa se constituir em “território fértil” para a disseminação de práticas favoráveis ao desenvolvimento pessoal e institucional, é preciso o desabrochar da liberdade de expressão, que surge a partir do estabelecimento de uma abertura para a comunicação e da gestão democrática. Em consonância, Alarcão (2003) entende que, para gerir uma escola reflexiva, são necessárias algumas características, entre elas assegurar a participação democrática, nortear decisões com base no PPE, avaliar e deixar-se avaliar, um processo participativo democrático, que ficou claro na fala dos sujeitos.

A experiência de observar e participar da construção de um documento por um período de tempo relativamente longo permitiu perceber que a postura dos participantes dependia, em grande medida, de um mediador questionador, um provocador de soluções. Pela falta de experiência dos demais profissionais na construção de um PPE, era natural que muitas dúvidas se voltassem para a pesquisadora, que ali exerce uma função de direção e já possuía experiência na participação da montagem de um PPE. Durante quatro meses, expressões como, “nós sabemos, mas não sabemos explicar”, “é difícil para pensar diferente do que já fazemos”, eram muito comuns, assim, realmente esse mediador funcionava como uma espécie de provocador junto aos outros participantes, ao buscar exteriorizar os discursos necessários para a confrontação das visões de cada participante, e à medida em que expunham suas questões, naturalmente se tornavam responsáveis pelos resultados e objetivos.

Ao se sucederem as etapas do PPE, foi possível perceber o envolvimento gradativo dos participantes diretos e daqueles que não participavam diretamente dos encontros, mas acompanhavam o que acontecia nas trocas entre os representantes dos setores. Assim, curiosidades eram despertadas, opiniões e sugestões eram explicitadas e trazidas para a discussão. Além disso, percebeu-se também que, ao se tornarem participantes ativos das propostas que se tornavam gradativamente práticas institucionalizadas, os atores escolares e, especialmente os representantes do PPE, relataram maior confiança em si mesmos e demonstraram maior satisfação em fazer parte da equipe educacional. Alarcão (2003) faz

referência a este fenômeno quando afirma que uma escola se torna reflexiva conforme os educadores se tornam facilitadores do desenvolvimento escolar.

As novas ideias ou propostas surgidas a partir da interação proporcionada pelos encontros do PPE terminava por ser entendida como necessidade imperiosa frente aos participantes, os quais se encarregavam de produzir as condições para a aplicação das mudanças.

No que diz respeito ao grupo online, a postura de pesquisa dos participantes e a frequente utilização do *facebook* para fins de contribuição profissional aumentou a participação dos profissionais no processo decisório da organização e revelou que o grupo *online* favorece as conexões e permite que as ideias sejam expressas a partir do seu *insight* e compartilhadas com os participantes a qualquer tempo e independentemente do horário funcional, o que não trava o potencial criativo.

Conforme Pimentel (2007), o ciclo quadrifásico da aprendizagem experiencial de Kolb pode iniciar-se a partir de quaisquer das modalidades, as quais resultam em formas distintas de se intervir na realidade e aprender com a experiência. Diante do observado e das construções, verificou-se que, a cada encontro, a expressão da aprendizagem dos atores organizacionais de forma socialmente construída era precedida pelo debate da experiência como ponto de partida. A evolução das interações e discussões de forma reflexiva trouxe crescimento às pessoas enquanto equipe para novas formas de ação.

A resposta do grupo nos remete a uma reflexão levantada por Luck (2011, p.61), "o ser humano é, no meio em que vive". Ou seja, nenhum homem vive, pensa, sente ou julga de forma independente do grupo social que integra. Pode-se dizer ainda que durante a pesquisa, o "local" ou o "contexto" onde as trocas aconteciam terminava por assumir uma identidade, um tipo de favorecimento ao compartilhamento de ideias, uma espécie de "atmosfera de troca", de forma que as pessoas já associavam como "a sala do PPE", um ambiente que terminou por guardar uma memória do que se vivia, memória esta expressa em cartazes nas paredes e com as letras de todos.

Entre as mudanças de perspectivas que foram construídas a partir do PPE, verificou-se também que, estimulada e reforçada a importância de uma postura investigativa, os participantes tendem a enxergar a dúvida e o erro como importantes fontes de aprendizagem e de referências para a construção do conhecimento. Dessa forma, é possível afirmar que sujeitos reflexivos, especialmente em grupo, como no caso deste estudo, são mais suscetíveis

a identificar as próprias competências e fragilidades e a trabalhar para desenvolver ações desejáveis em busca de um processo educativo crítico.

Por fim, foi possível identificar ainda que à medida que os encontros aconteciam e os problemas podiam ser discutidos em grupo, e cada área da escola podia dar a sua contribuição, mais rápido os problemas eram resolvidos e as mudanças explicitadas eram implantadas. Permitindo inferir que isso se dá principalmente em virtude do caráter indutivo, regulador e crítico-formativo que a construção do PPE provoca, que termina por estimular aprendizagens e mudanças em nível pessoal e institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve, por objetivo, compreender como se desenvolveu o processo de aprendizagem organizacional na escola durante a construção do PPE. A montagem do PPE oportunizou que os participantes experienciassem novos caminhos para a escola, com foco na missão e nos valores que passaram a embasar as práticas pedagógicas. Por isso, cabe destacar o papel da reflexão neste processo de aprendizagem, que se evidenciou em forma de exploração do conhecimento por parte dos participantes. Exploração esta que partia de análises e suposições e terminava por orientar novas ações, de forma que todos os funcionários se sentissem responsáveis.

Se a aprendizagem experiencial pode ser descrita como um processo que envolve análise da experiência, reflexão, pensamento e formulação de hipóteses para a ação, o presente estudo de caso permitiu constatar que a aprendizagem organizacional pôde ser percebida ao longo do tempo em que o fenômeno foi observado. Uma aprendizagem que não se restringe ao nível da cognição, mas que transcende o indivíduo, através da socialização das ideias, da discussão, a partir de onde emergem *insights* que, compartilhados, são capazes de ressignificar experiências. Pensamento que se alinha à percepção de Alarcão (2002, p. 230), que afirma que o lado funcional da aprendizagem é justamente a *sua exteriorização social*, já que esta adquire uma dimensão pragmática que é essencial por conceder, às pessoas, o poder de resolver problemas e a consciência de que detêm acerca desse poder.

Godoy e Antonello (2011) entendem que novos processos, novas práticas e estruturas criadas podem ser um dos resultados do processo de aprendizagem, o que se confirma nesta pesquisa, em que se constataram tanto novas práticas, quanto novos processos criados a partir das interações permitidas com a construção do PPE.

Para a Escola Infantil da ALPB, pode-se dizer que após a experiência de construção do PPE percebem-se mais questionamentos, encontros de discussão naturais na sala de professores, entre as turmas e observam-se mais iniciativas de leitura e compartilhamento no grupo online. Contribuições resultantes que, sem dúvida, foram de grande relevância para a Instituição. A pesquisa em especial contribuiu no momento em que as entrevistas foram realizadas e tudo que foi debatido e construído enquanto reflexão nos 56 encontros pôde ser avaliado, especialmente quando todos os participantes relatavam o que havia mudado na experiência pessoal, enquanto Instituição, na rotina da escola. Pode-se afirmar que ao apresentar os resultados da referida pesquisa, com os relatos dos mesmos foi como pôr um

espelho frente ao grupo, para que pudessem perceber o que “juntos” foram capazes de produzir enquanto conhecimento, e enquanto mudança Organizacional resultante da aprendizagem envolvida.

Pode-se apresentar ainda como sugestão para futuros trabalhos pesquisas que versem sobre os impactos que a aprendizagem dos profissionais e a aprendizagem organizacional podem ter na aprendizagem dos alunos, bem como, a compreensão do papel do coordenador pedagógico neste processo de acompanhamento e estímulo da aprendizagem organizacional, como um fomentador deste processo reflexivo na rotina do professor.

Após a realização da pesquisa, pode-se dizer que, para imaginar um Projeto Pedagógico Educacional consistente é fundamental entender que a escola precisa oferecer espaços de reflexividade para os educadores que nela atuam, de modo a favorecer trocas e construções que a tornem mais crítica e autônoma, capaz de estimular nos indivíduos práticas mais interventivas na realidade educacional e capacitar a Instituição par ser mais significativa para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Título original: Refletir faz a diferença. **Revista eletrônica Gestão escolar**, publicado em JUNHO 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml>>

ALLEGRETTI, Sonia; HESSEL, Ana Maria; HARDAGH, Cláudia Coelho; DA SILVA, José Erigleidson. **Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários**. Grupo de pesquisa: EdViRt. Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- Senac-SP. Revista Cet, vol. 01, nº 02, abril/2012 completa. Disponível em: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/pucsp_2012.pdf. Acesso em: 10 de nov. de 2013.

ALLEGRETTI, S. **Diversificando os ambientes de aprendizagem na formação de professores para o desenvolvimento de uma nova cultura**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ALONSO, L. Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. In: **Revista Elo**, número especial, pp. 167 -185, 2003.

ANTONELLO, Cláudia Simone (et al.). “Contextos do saber: a aprendizagem informal”. In: **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 139 – 159.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: **Rumo à sociedade aprendente (3ª ed.)** Petrópolis: Vozes, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Miguel Daladier. Educação Infantil: o que diz a legislação. In: **Educação Infantil: política e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2ª ed, 2009. p. 61 – 79.

BASTOS, A.; GONDIM, S.; LOIOLA, E. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: **RAUSP**, Volume 39, Número 3, São Paulo, p. 220 – 230, 2004.

BASTOS, Luciene D. S., ALMEIDA, Djanira S. O. **Educação infantil: um passeio por suas legislações, conquistas e desafios**. – UNESP. VII Fórum de Estudos Multidisciplinares, Uni FACEF: 27 a 29 de Mai de 2013. Disponível em:<http://legacy.unifacef.com.br/novo/xi_encontro_de_pesquisadores/Trabalhos/Encontro/L

uciene%20Domingos%20de%20Sousa%20Bastos,%20Djanira%20Soares%20de%20Olivei%
E2%80%A6.pdf>. Acessado em: 19 de Ago de 2013.

BHATT, D. G. Organizing knowledge in the knowledge development cycle. **Journal of Knowledge Management**, v. 4, n. 1, p. 15-28, 2000.

BOLÍVAR, A. (1997). **A Escola como Organização que Aprende**. In: R. Canário (org.). Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora: 79-100

BRASIL. **Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola – Brasil. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf>>. Acesso em 26 de ago de 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC. **Educação Básica**. 2005: Ano da Qualidade da Educação. Brasília: MEC, 2004a.

BISPO, Marcelo de Souza. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: Contribuições de Silvia Gherardi. **RAM, REV. ADM. MACKENZIE**, V. 14, N. 6, Edição Especial, SÃO PAULO, SP, NOV./DEZ. 2001, p. 132-161.

BOFF, Luiz Henrique; ANTONELLO, Cláudia Simone. “Descaminhos: aprendizagem e conhecimento organizacional versus organizações que aprendem e gestão do conhecimento”. In: **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 183 a 197.

BRADLEY, Jana. **Methodological issues and practices in qualitative research**. Library Quarterly, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.

BULCAGOV, Y. L. M. Organizações de aprendizagem: “novas” formas de controle do comportamento humano na literatura gerencial. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1. Curitiba, 2000. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2000.

CAMILLIS, Patrícia Kinast. “Os saberes no plural: um estudo acerca dos processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem um papel gerencial”. In: **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 31 -50.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COMUNICADO DO IPEA nº 66 – Pnad 2009 – **Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas**. Brasília, Ipea, 18 de novembro de 2010.

COSTA, Selma F. **O projeto político-pedagógico nas instituições de atendimento assistencial a crianças de zero a seis anos**. Terra e Cultura: Londrina, n.36, p.27-38, 2003.

Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/36/Terra%20e%20Cultura_36-4.pdf> Acesso em: 25 de ago de 2013.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging Epistemologies: **The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing**. Organization Science, v. 10, n. 4, p. 381-400, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1287/orsc.10.4.381>>

DAVENPORT, T.; PRUSAK. **Conhecimento empresarial: Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação: coisa pobre para o pobre. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Jan-Jun 2007, volume 1, número 2, p. 165-178 – Brasília: 2007.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf> Acesso em: 15 Out de 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOWBOR, Ladislau. **Os novos espaços do conhecimento**. Mimeo, 1994. Disponível em: <<http://www.ppbr.com/ld/conhec.html>>. Acesso em: 25 setembro de 2013.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EASTERBY-SMITH, M. e ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: Oportunidades e debates atuais. In: **Easterby-Smith, M.; Burgoyne, J. e Araújo, L. Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 15-38, 2001.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: **M. Easterby-Smith, Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

ELKJAER, B. **Organizational learning: the “third way”**. Management Learning, v. 35, n. 4, p. 419-434, December, 2004.

FERREIRA, E. ; OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Janara Cunha; CORRÊA, Shirlei de Souza. **A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na educação infantil: relações e especificidades**. ZeroSeis, ISSN 1980 – 4512 Florianópolis, Brasil. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n27p99>>. Acesso: 25 de ago de 2013.

FLACH, Leonardo; ANTONELLO, Claudia S. Improvisação e aprendizagem nas organizações. In: **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 115 – 138.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43ª edição, 2005.

FULLAN, Michael/Hargreaves, Andy (2000) **A Escola como Organização Aprendente (buscando uma educação de qualidade)**, Porto Alegre: Artmed Editora.

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec., São Paulo, v.4, n.2, June 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 13 May 2013.

GARVIN, D. Building a **Learning Organization**. Harvard Business Review, Boston, p.78-91, julho/ agosto.1993.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. **Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: the notion os situated curriculum**. *Management Learning*, v. 29, n. 3, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas,1987.

GODOY, Arilda Schmidt; ANTONELLO, Cláudia Simone (Org.) “Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia”. In: **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 31 -50.

HAMIDO, Gracinda. **A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar**. INTERACÇÕES N° 7, pp. 141-178, 2007. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/349/304>>

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.); LUDGERIO, Klebia Maria. **O direito à educação: raízes históricas**. In: **Educação Infantil: política e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2ª ed, 2009. p. 23 – 46.

HERMIDA, Jorge Fernando et al. **Educação Infantil: experiências e vivencias na região Nordeste do Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.

HARGREAVES, Andy.**O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança**. (2004) Porto Alegre (RS): Artmed Editora.

KIM, D. **The Link between Individual and Organizacional Learning**. Sloan Management Review, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

KOLB, David. **Experiential Learning**. Englewood Clitfs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KOLB, David. A gestão e o processo de aprendizagem. In: **STARKEY, K (Org) Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1986.

LAVE, J.; Wenger, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, Cambridge University Press (1991):

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155017717007.pdf>>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, João F. L. **A escola como organização aprendente e o processo de gestão na educação básica**. X Congresso Nacional de educação – PUCPR, novembro de 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4193_3829.pdf>.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 9ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011a. (Série cadernos de gestão)

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**, 10ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. (Série cadernos de gestão)

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de Gestão Educacional**. 7ªEd. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011b. (Série cadernos de Gestão)

MARQUARDT, M. **Building the learning organization: a system approach to quantum improvement and global success**. Estados Unidos: McGraw-Hill, 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artemed, 2001.

MEDEL, Cássia R. M. A.. **Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORETTO, Vasco. **O projeto político-pedagógico e a gestão democrática** – Vasco Moretto: Edições SM Brasil. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=quQqZVR8v_g>. Acesso em: 28 Mai. 2013.

PAGNONCELLI, Dernizo; VASCONCELLOS FILHO, Paulo. **Sucesso empresarial planejado**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

PIMENTEL, A. **A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional**. Estudos de Psicologia 2007, 12(2), 159-168.

REIS, Daniel Gomes. O papel da reflexão na aprendizagem gerencial. In: **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 353 – 380.

RESENDE, Lúcia M. G. de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Perspectivas e contradições da educação infantil hoje. In: **Educação Infantil: política e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2ª ed, 2009. P. 47 – 60.

SANTIAGO, R. (2001). A Escola também é um sistema de Aprendizagem Organizacional. In: **Alarcão (org.) Escola reflexiva e Supervisão**. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora: 26-41

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SENGE, Peter M. et al. **A quinta disciplina – caderno de campo: estratégias para construir uma organização que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SANTOS NETO, Ildio dos; FRANCO, Edgar Silveira. **Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro**. Disponível em:<<http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo01.pdf>>.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de,. **Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.156-169, Jan/Jun, UNEB: 2011. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf>>. Acesso em: 25 fev. de 2013.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

THIESEN, Juares da Silva. **O futuro da educação: contribuições da Gestão do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento. Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 21ª Ed. São Paulo: Lebertad, 2010.

VALE, J.M.F. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: **BICUDO, M. A.V.; SILVA JUNIOR, C. (Orgs.) Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

VEIGA, I. P. A. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jun, 2012.

WEICK, K.E. e WESTLEY, F. Organizational learning: affirming an oxymoron. In: **Clegg, S.R; Hardy, C. e Nord, W.R. (ed.) Handbook of organizational studies**, London: Sage, p. 440-458, 1996. 2001.

WEICK, K.E.; QUINN, R. E. (1999). **Organizational Change and Development. Annual Review of Psychology**, n.50, p.361-386.

WOOD JR. Thomaz. Mudança organizacional: Uma abordagem preliminar. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 32, n. 3, p.74, Jul/Ago. 2002.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista em grupo

1. Qual a função social de uma escola na sua visão?
2. Com base nas experiências de vocês, o que a escola deve ter como razão de ser para a sociedade?
3. De forma pessoal, o que você pode dizer em relação à construção do PPE?
4. Qual a importância que se pode atribuir à construção do PPE?
5. De que forma o PPE pode ajudar uma escola?
6. Nos encontros do PPE foram utilizadas algumas ferramentas para a estimulação da interação e das nossas construções. Em sua opinião, que ferramentas foram usadas nos encontros que você considere melhor para estimular a interação?
7. O que mudou na sua atividade profissional após o PPE?
8. Como você pode caracterizar a sua atuação antes e após o PPE?
9. O que a escola aprendeu enquanto Instituição neste tempo?
10. Na sua visão, o que mudou na escola?