

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aparecida Mendes de Paiva

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ENGAJAMENTO
NO TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE – MG.**

Belo Horizonte
2019

Aparecida Mendes de Paiva

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ENGAJAMENTO NO TRABALHO
DOCENTE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EM BELO HORIZONTE – MG.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em coordenação pedagógica: sujeitos e práticas no cotidiano escolar.

Orientadora: Doutora Maria José Batista
Pinto Flores

Belo Horizonte
2019

P149p

Paiva, Aparecida Mendes de, 1971-

Projeto político pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma escola municipal de educação infantil em Belo Horizonte - MG [manuscrito] / Aparecida Mendes de Paiva. - Belo Horizonte, 2019. 78 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria José Batista Pinto Flores

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Planejamento educacional. 4. Escolas – Gestão democrática. 5. Professores – Ambiente de trabalho. 6. Identidade.

I. Título. II. Flores, Maria José Pinto Batista. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1

Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO DÉCIMO QUARTO TRABALHO FINAL DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SUJEITOS E PRÁTICA NO COTIDIANO
ESCOLAR

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Projeto político pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte – MG”, do(a) aluno(a) **Aparecida Mendes de Paiva**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Maria José Batista Pinto Flores (orientador) e Heli Sabino de Oliveira. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho aprovado, atribuindo-lhe a nota 9,5, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a)
Aparecida Mendes de Paiva

Registro na UFMG: 2018751780

Maria José Batista Pinto Flores
Professor(a) Orientador(a)

Heli Sabino de Oliveira
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

Ao meu marido, por tudo e por tanto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que me sustentou na caminhada e sempre está comigo – Ebenézer!

Ao meu marido Rogério, que me apoiou e me ajudou a realizar mais este projeto de vida. Você é minha sorte na vida.

À minha orientadora Professora Dra. Maria José Batista Pinto Flores, pelas orientações e por compartilhar comigo seu saber e experiência.

Aos meus filhos Mayna e Guto pela paciência e pelo apoio. Vocês são o meu melhor projeto na vida.

Às amigas e amigo do LASEB, em especial a Ieda e a Cândida pela convivência, aprendizado, confiança e amizade durante esta longa caminhada.

As professoras da EMEI que participaram como sujeitos desta pesquisa e cooperaram para que eu pudesse realizar este trabalho. A vocês, toda minha gratidão.

Aos professores e professoras do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais por terem contribuído com a desconstrução, reconstrução e ressignificação das minhas práticas docentes.

À Prefeitura de Belo Horizonte e Secretaria Municipal de Educação por oportunizar essa formação.

A todos e todas que de alguma maneira contribuíram para que esta especialização fosse realizada.

“É preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que se forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia” (Germano Sacristan, 2001)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos pelas professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, Minas Gerais ao Projeto Político-Pedagógico e sua relação com engajamento no trabalho docente. O engajamento no trabalho é compreendido como um estado de espírito positivo, caracterizado pela satisfação dos trabalhadores na realização e no desempenho de determinadas tarefas. O trabalho docente, por sua vez constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa que envolveu a pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e a entrevista coletiva com a técnica do grupo focal. Os conteúdos das entrevistas e grupo focal foram submetidos à análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram as 26 professoras para Educação Infantil da escola pesquisada. Os resultados desta pesquisa apontam para a existência da correlação entre o engajamento no trabalho docente e o Projeto político-Pedagógico, no que tange a importância da construção coletiva do projeto de escola. Os resultados revelaram também que a construção coletiva e participativa do Projeto Político-Pedagógico é o que engendra sentido ao trabalho realizado, culminando na construção da identidade docente. Em atendimento a proposta do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, quanto a elaboração de um plano de ação relacionado ao objeto de pesquisa, a equipe docente juntamente com a equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil, iniciou a construção do Projeto Político-Pedagógico, seguindo os princípios gestão democrática, com a participação ativa de toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Engajamento. Identidade docente. Gestão democrática. Escola Municipal de Educação Infantil. Belo Horizonte.

ABSTRACT

This research aims to analyze the meanings attributed by teachers of a Municipal School of Early Childhood Education in Belo Horizonte, Minas Gerais to the Political-Pedagogical Project and its relationship with engagement in teaching work. Work engagement is understood as a positive state of mind, characterized by workers' satisfaction in performing and performing certain tasks. Teaching work, in turn, is one of the keys to understanding the current transformations of labor societies. The methodology used was the qualitative approach that involved the bibliographic research, questionnaires application and the collective interview with the focus group technique. The content of the interviews and focus group were subjected to content analysis. The subjects of the research were the 26 teachers for kindergarten of the researched school. The results of this research point to the existence of the correlation between the engagement in the teaching work and the Political-Pedagogical Project, regarding the importance of the collective construction of the school project. The results also revealed that the collective and participative construction of the Political-Pedagogical Project is what engenders meaning to the work done, culminating in the construction of the teaching identity. In compliance with the proposal of the Specialization Course in Training of Educators for Basic Education of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais, regarding the elaboration of an action plan related to the research object, the teaching team together with the School management team Municipal Council of Early Childhood Education, began the construction of the Political-Pedagogical Project, following the principles of democratic management, with the active participation of the entire school community.

Key words: Political-Pedagogical Project Engagement. Teaching Identity. Democratic management. Municipal School of Early Childhood Education. Belo Horizonte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Principais temas e seus respectivos autores	15
Quadro 2 – Organização do espaço físico em relação ao atendimento pedagógico na EMEI.	34
Quadro 3 – Ações e projetos prioritários na EMEI PRIMAVERA	35
Quadro 4 – Perfil de funcionários terceirizados que prestam serviços na EMEI / quantitativo e titulação acadêmica.	36
Quadro 5 – Perfil da equipe docente quanto a formação acadêmica	37
Quadro 6 – quadro demonstrativo das participantes do grupo focal, quanto ao tempo de serviço na escola e ocupação ou não em cargo gestão.	39
Figura 1 – Pontos da Classificação Hierárquica Descendente em relação ao corpus textual	42
Figura 2 – Nuvem de palavras gerada pelo software IRAMUTEQ a partir das falas das professoras no grupo focal	43
Figura 3 – Análise de similitude	45
Figura 4 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente	46
Figura 5 – Importância da participação na construção do PPP	50
Figura 6 – Nível de envolvimento nas atividades e projetos da escola	52
Figura 7 – Respostas das professoras sobre conhecerem ou não o PPP da escola	55
Figura 8 – Respostas das professoras sobre terem participado ou não da construção do PPP da escola	55
Figura 9 – Respostas das professoras sobre ter sido ou não importante e necessária a sua participação da construção do PPP da escola	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estruturação das categorias a partir das palavras-chave	48
Tabela 2 – nível de envolvimento e satisfação das professoras em relação as principais atividades desenvolvidas na escola	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEC	Atividade Extra Classe
BH	Belo Horizonte
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GD	Gestão Democrática
GERCE	Gerência das Caixas Escolares
GF	Grupo Focal
GMERF	Gerência de Manutenção da Rede Física
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IRAMUTEQ	Interface de R <i>pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LASEB	Latu Senso em Educação Básica
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não Governamental
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SERVAS	Serviço Voluntário de Assistência Social
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação
ST	Segmento de Texto
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos da pesquisa	13
1.1.1 Objetivos gerais	13
1.1.2 Objetivos específicos	14
2 REVISÃO DE LITERATURA E ABORDAGEM CONCEITUAL	15
2.1 Gestão Democrática, um caminho para a autonomia.....	16
2.2 Engajamento no trabalho docente	20
2.3 Projeto político-pedagógico.....	25
3 METODOLOGIA	30
3.1 Caracterização da pesquisa.....	30
3.1.1 Unidade de análise/contextualização	31
3.1.2 Perfil da comunidade atendida	32
3.1.3 Estrutura física da escola.....	32
3.1.4 Ações e projetos realizados na EMEI PRIMAVERA.....	34
3.1.5 Equipe atual de funcionários da escola.....	36
3.2.6 Sujeitos da pesquisa.....	36
3.2.7 Coleta de dados.....	37
3.2.8 Tratamento dos dados.....	39
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
4.1 Resultado da análise de conteúdo por meio do <i>software</i> IRAMUTEQ.....	43
5 CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES.....	69
ANEXOS	74

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou analisar a relação entre os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG e o engajamento no trabalho. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pressupõe a ação intencional construída a partir de um processo democrático e participativo do coletivo da escola. Além de refletir a ação intencional, o PPP também reflete a identidade da escola, pois é a partir desse instrumento que as atividades docentes são pensadas e planejadas, possibilitando a organização e a efetivação do trabalho do professor.

Basso (1998) assinala que o trabalho docente compreendido em sua totalidade implica no exame das relações entre as condições subjetivas e as condições objetivas que englobam a organização da prática docente. No processo de construção e execução do PPP é necessário haver, por parte dos envolvidos, compromisso e engajamento nas ações propostas, mas o que produz esse compromisso e engajamento?

Diante dessa indagação, o problema que delinea esta pesquisa perpassa pela investigação dos elementos e fenômenos que produzem ou potencializam o compromisso e o engajamento dos docentes diante do proposto no Projeto Político-Pedagógico.

A escolha do tema surgiu das inquietações vivenciadas a partir da minha experiência atual como professora e diretora de uma escola de Educação Infantil. Ademais, toda minha trajetória profissional e acadêmica foi atravessada pelo interesse nas questões socioculturais das sociedades nas quais habitamos.

Além de professora, sou psicóloga, psicopedagoga, especialista em intervenção psicossocial no contexto das políticas públicas, especialista em Educação Infantil e mestre em gestão social, educação e desenvolvimento local. Minha trajetória profissional perpassou e perpassa pelo exercício da docência na educação básica, pela atuação como coordenadora do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), pela atuação como diretora em escola municipal de Educação Infantil e pela atuação como psicóloga clínica e social.

A prática docente, como professora em 2017 e gestora desde de 2018 na escola, objeto e cenário desta pesquisa, possibilitou minha aproximação com a equipe que compõe o corpo docente e a observação de alguns fenômenos como: relacionamento interpessoal, pertencimento, prática docente, cotidiano escolar e engajamento, ou não, no

trabalho docente, o que justifica o interesse pelo curso Lato Sensu em Educação Básica (LASEB) e pela temática deste trabalho.

Muitos são os desafios enfrentados em uma sociedade desigual econômica e socialmente como a nossa. Essas desigualdades podem ser globais (COSTA, 2012; FERNANDES, 2018) e também locais (ÉRNICA, 2013; SILVA, et.al., 2018). Na dimensão local as desigualdades podem ser percebidas, por exemplo, no cotidiano escolar, tais como na reprodução das desigualdades sociais em desigualdades escolares expressas em evasão escolar, baixo desempenho, analfabetismo.

É neste contexto que surgem as inquietações e indagações que norteiam este trabalho e nos convida a pensar: (i) Qual a relação entre os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG e o engajamento no trabalho? (ii) O que mobiliza os professores e professoras ao engajamento nas ações propostas em um Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista o compromisso social da educação? (FREIRE, 1986), (DIBBERN; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2018), (iii) Como dirimir as desigualdades sociais em uma escola de Educação Infantil, cujo perfil do público atendido é de extrema vulnerabilidade e risco social? E por fim, (iv) Os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-Pedagógico favorecem ou desfavorecem o engajamento na prática docente?

Nesse interim, analisar os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-Pedagógico, torna relevante esta pesquisa pois, a elucidação da relação entre os sentidos atribuídos pelos docentes e o engajamento no trabalho, poderá mobilizar o interesse por mais pesquisas em outras escolas e assim, contribuir para que os gestores e as secretarias de educação possam direcionar as formações de diretores e coordenadores pedagógicos na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que faça sentido para a comunidade escolar e dessa maneira, potencializar o engajamento das pessoas nas ações pedagógicas.

No aspecto de relevância pessoal, esta pesquisa é pertinente por contribuir para ampliação da minha experiência profissional, capacitando-me para melhorar minha atuação nas áreas sociais e educacionais e em diversas outras áreas, em que possa contribuir com saberes adquiridos para tornar a sociedade um lugar melhor.

Mediante essas análises, a pesquisa foi desenvolvida com o seguinte objetivo geral: analisar a relação entre os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-

Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG e o engajamento no trabalho docente.

Para o alcance deste objetivo, estabeleceu-se os demais: identificar as lacunas existentes na construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico, discernir os sentidos atribuídos ao projeto político pedagógico vigente em uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG, propor encontros com professoras, funcionários e familiares para construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico da escola.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, partiu-se inicialmente do pressuposto de que um projeto político-pedagógico construído de forma coletiva e participativa, atendendo aos princípios da gestão democrática, favorece e influencia o nível de engajamento no trabalho docente.

Como culminância deste trabalho, propõe-se a elaboração do Projeto Político-Pedagógico cujo sentido atribuído pelos docentes e funcionários promova ou potencialize o engajamento no trabalho. Culmina também na elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, durante o processo de construção desta pesquisa, atendendo à demanda apresentada pelos docentes durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados que foram o grupo focal e os questionários.

1. REVISÃO DE LITERATURA E ABORDAGEM TEÓRICO CONCEITUAL

Os principais conceitos que fizeram parte da revisão de literatura para o desenvolvimento deste trabalho, bem como os autores que discorreram sobre estes conceitos estão organizados no quadro 1.

QUADRO 1 – Principais temas e seus respectivos autores

Conceitos	Contribuições para o campo de atuação	Autores
Gestão democrática	Os autores discorrem sobre a importância da gestão democrática (GD) para o fortalecimento das relações interpessoais, da autonomia, da criatividade e da inovação das práticas educativas. Apontam a GD como um caminho para a melhoria da qualidade do ensino. E que se dá a partir da participação social ativa e dialógica, ressaltando a importância do gestor como mediador e interlocutor na efetivação da GD.	Veiga (1996, 1998, 2004, 2009, 2012) Gadotti (2000) Alonso; Monteiro (2009) Leithwood (2009) Wanderley (2013) Tenório (2005) Paiva; Vasconcelos (2018)
Engajamento no trabalho	Os autores trazem o conceito de trabalho como sendo uma atividade vital responsável pela humanização e transformação do homem e da natureza. Apontam a atividade de trabalho como responsável pela construção identitária e subjetiva do ser humano. Apresentam o conceito de trabalho docente como sendo de caráter imaterial, relacional e afetivo. Discorrem sobre o conceito de engajamento no trabalho docente como sendo um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho e caracteriza-se como uma energia, envolvimento e eficácia.	Bakker; Leiter (2010) Saviani (2011) Souza júnior (2017) Coutinho (2009) Marx (1996) Hipolyto, Grishcke (2013) Tardif, Lessard (2011) Moura (2012) Castro (2013) Rohm, Lopes (2015) Oliveira, Rocha (2017) Bakker, Demerouti (2008) Siqueira (2014) Pinto, Ayub (2017)
Projeto Político-Pedagógico	Os autores conceituam o Projeto Político-Pedagógico e discorrem sobre sua aproximação com a gestão democrática e o engajamento no trabalho. Além de explicitar sua importância na organização e sistematização do trabalho docente. O abordam como ferramenta essencial de gestão que revela e reflete a identidade da escola.	Veiga (1998; 1995) Gadotti (1994, 2000) Dias (2003) Medeiros (2013) Junior (2002) Libânio (2004) Faria (2007) Vasconcellos (2010)

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Ao apreciar os posicionamentos dos autores que se dispuseram aos estudos sobre gestão democrática, engajamento no trabalho docente e projeto político pedagógico,

mencionados no quadro 1, verificou-se a existência da correlação entre estes conceitos.

Com a finalidade de organizar didaticamente a redação desta pesquisa, cada assunto será descrito separadamente com a intenção de balizar a discussão e a análise sobre o problema que motivou esse estudo, que é: existe relação entre o engajamento das professoras no trabalho docente e os sentidos que elas atribuem ao projeto de escola proposto no projeto político-pedagógico?

É válido ressaltar que não há pretensão neste trabalho de esgotar as discussões sobre gestão democrática, engajamento no trabalho docente e projeto político-pedagógico, pois compreende-se a complexidade em torno dos conceitos e a necessidade de constantes estudos sobre os mesmos. Entretanto almeja-se que as elucidações presentes neste estudo, possam motivar novas pesquisas sobre a temática

1.1 Gestão democrática, um caminho para autonomia.

O primeiro assunto a ser abordado será o de gestão democrática devido ao fato de se encontrar na literatura estudada, elementos que corroborem com a ideia de que tanto o engajamento no trabalho docente, quanto o Projeto Político-Pedagógico sofrem influência direta dos princípios da gestão democrática.

Nos últimos tempos, tem sido vasta a discussão sobre a melhoria da qualidade na educação. Estas discussões tem surgido nos campos públicos e acadêmicos com o intuito de propor novos caminhos e formatos que qualifiquem a educação. Em recente pesquisa cujo tema é Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil, realizada por Oliveira e Carvalho (2018), as autoras apontam que “se o contexto socioeconômico e cultural familiar tem um peso importante na definição do desempenho acadêmico do aluno, alguns fatores intraescolares poderiam minimizar o efeito da origem social, promovendo eficácia e equidade na oferta educacional” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018, p. 4), por isso a importância da função social da educação (DIBBERN; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2018) e da responsabilidade que professores e educadores tem para efetivá-la.

Compreende-se da assertiva proposta por Oliveira e Carvalho (2018) que os fenômenos intraescolares são fatores que contribuem para o alcance de uma educação comprometida com a diminuição dos impactos sociais negativos na vida dos sujeitos nela

inseridos. Desse modo, o papel do gestor/diretor/coordenador escolar é importante, pois sobre ele pesa a gestão e a responsabilidade da escola com um todo, quais sejam a administração do projeto político-pedagógico, a administração das relações interpessoais que constituem a comunidade escolar, a administração dos tempos escolares, dos aspectos físicos e financeiros nas quais a escola se organiza.

Nesse sentido há concordância entre Oliveira e Carvalho (2018) e Leithwood (2009), quando este último assegura que o gestor escolar é objeto de uma atenção sem precedentes. Sob esta perspectiva, a gestão democrática é compreendida como “um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola” (VEIGA, 2009, p. 167). E à gestão democrática cabe,

O repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2004, p. 19).

A necessidade apontada por Veiga (2004; 2012), de se pensar sobre a estrutura de poder na escola, buscando cada vez mais sua autonomia, se justifica quando a escola é identificada como o “espaço vivido” (SANTOS, 1996, p. 51) em que as interações interpessoais acontecem cotidianamente. Quando se identifica a escola como um espaço “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações [...] no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p. 26), e onde se materializam as práticas docentes.

A escola, sob esta ótica, é vista como “espaço relacional” (VEIGA, 2012, p. 160), onde se desenvolvem as relações sociais entre diferentes sujeitos, cada qual se posicionando de acordo com suas vivências culturais, suas ideias, seus valores, desejos e expectativas (VEIGA, 2012).

Diante dessa assertiva, faz-se indispensável adotar os princípios da gestão democrática na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar. Isso sugere enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, quanto na gestão que é exercida, o que implica reexaminar constantemente a estrutura de poder da escola. (VEIGA, 1996).

No que tange aos princípios da gestão democrática, Wanderley (2013) aponta que ela deve ser dialógica e participativa, tendo os processos decisórios desenvolvidos de forma participativa e coletiva. Tenório complementa essa ideia assinalando que a “autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação” (TENÓRIO, 2005, p.102) e Paiva e Vasconcelos (2018) salientam que a participação e a ação coletiva são fundamentais na gestão democrática e social, podendo engendrar a autonomia da escola e dos sujeitos envolvidos na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico.

Ao discorrer sobre a autonomia, possível a partir da implementação de uma gestão democrática, Barroso (1996) diz que essa autonomia se dá num contexto de interdependência e num conjunto de relações. Para este autor a autonomia é relativa pois, pode-se ser autônomo em algumas coisas e não ser em outras. Barroso continua assinalando que a “autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (BARROSO, 1996 p. 17).

Outro aspecto importante sobre a autonomia é que ela não pode ser dada, cedida, entregue a ninguém. A autonomia na escola não pode ser decretada, ela precisa ser construída social e politicamente pela interação dos diferentes atores num determinado contexto (BARROSO, 1996). Sob esse ponto de vista, a autonomia na escola precisa ser desenvolvida, potencializada e apropriada pelo conjunto dos indivíduos envolvidos, os professores, os pais, alunos e os profissionais.

É nesse enfoque que Moura (2011) assinala que, buscar a autonomia no âmbito da escola pública é uma tarefa complexa, tanto quanto é complexo alcançar uma interdependência e liberdade total, uma vez que estão envolvidos nesse processo diferentes sujeitos e diferentes contextos da organização educacional. Entretanto, a autora assevera que a busca pela autonomia é necessária, já que por meio dela se pode suprimir problemas e questões que envolvem a escola, tais como a aplicação dos recursos, a elaboração de um currículo contextualizado e um calendário escolar que considere as especificidades dos tempos e o cotidiano escolar, além do processo de formação continuada dos professores e professoras, dentre outros.

Por conseguinte, (LIMA, 2014, p.1070), argumenta que a autonomia se dá a partir da “democratização das organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento,

dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa”, o que é possível por meio da adoção da gestão democrática. Essa participação, entretanto, precisa ir além da simples discussão de problemas sem possibilidade de tomadas legítimas de decisões. Nesse sentido é fundamental a participação ativa dos profissionais da educação, das famílias, da comunidade “numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola” (LIMA, 2014, p. 1071).

Sob a perspectiva da construção sociocomunitária da autonomia assinalada por Lima (2014), Barroso (1996) já alegava que a autonomia é construída num jogo de dependências e interdependências entre os membros da escola que desenvolvem formas autônomas de tomada de decisão em diferentes contextos e circunstâncias, em função de objetivos comuns e coletivos, ou seja, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (FREIRE, 1996, p. 55). Assim, Barroso (1996, p. 10) Chamava a atenção para o fato de que

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

Dessa maneira, participação ativa e autonomia são importantes elementos presentes na gestão democrática pois favorecem a “concretização do planejamento consolidado pela equipe pedagógica, administrativa e financeira” (SILVA; SANTOS, 2016, p. 42), viabilizando que a comunidade escolar tenha condições favoráveis de vivenciar o projeto de escola construído por todos os envolvidos por meio da participação, um projeto de escola que seja “fruto de discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores” (JÚNIOR, 2002, p. 206).

Compreende-se a partir do exposto por (BARROSO, 1996); (JUNIOR, 2002); (LIMA, 2014); e (SILVA; SANTOS, 2016) acerca da gestão democrática e da autonomia, que uma escola baseada nos princípios da gestão democrática, busca a autonomia e a corresponsabilidade dos profissionais nas ações planejadas no PPP e praticadas no cotidiano escolar (BARROSO, 1996). Desse modo,

O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno (LIMA, 2014, p. 1072).

Sob o ponto de vista de que a escola é um “espaço relacional” (VEIGA, 2012, p.160), em que a participação ativa e democrática dos profissionais nos processos de tomada de decisão representa o âmago da democracia, o professor Leithwood (2009), afirma que cabe ao gestor escolar o trabalho de mobilizar e influenciar os outros. Cabe ao gestor articular e alcançar as intenções e objetivos compartilhados da escola. Nesse cenário, o gestor exerce um papel importante na efetivação da gestão democrática, que por sua vez, poderá “favorecer a participação dos sujeitos nos processos de planejamento e tomada de decisão em relação ao coletivo” (PAIVA; VASCONCELOS, 2018, p. 33) e o engajamento no trabalho docente.

1.2 Engajamento no trabalho docente

O segundo assunto tratado foi o engajamento no trabalho docente. De acordo com Saviani (2011) educar é produzir de maneira direta e intencional, histórica e coletivamente, a humanidade que é desenvolvida em cada ser humano, por meio de outros seres humanos. Pensar o ato ou trabalho de educar como algo a ser produzido é que torna necessária, para o desenvolvimento desta pesquisa, uma breve explanação sobre o conceito de trabalho e trabalho docente, para *à posteriori*, se discorrer sobre o engajamento no trabalho docente.

A palavra trabalho no senso comum, traduz-se em algo que se faz com o intuito de produzir alguma coisa para a subsistência e receber algo em troca pela atividade executada. Geralmente quem trabalha espera ser remunerado ou receber alguma compensação. De acordo com Ferreira (2002) o trabalho é a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim, é uma atividade coordenada de caráter físico e/ou intelectual necessária a realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento, pode ser também um trabalho remunerado ou assalariado.

Para fins desta pesquisa o conceito de trabalho será abordado sob a luz de alguns autores que compreendem o trabalho como sendo o conjunto de atividades voltadas para a produção e reprodução da vida humana em todos os sentidos (COUTINHO, 2009),

(HARDT; NEGRI, 2005), (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013), (MARX, 1996), (SAVIANI, 2011), (SOUZA JUNIOR, 2017), (TARDIF; LESSARD, 2011). É válido ressaltar que serão feitos apenas breves apontamentos sobre o conceito, uma vez que não se pretende nesta pesquisa explorá-lo com profundidade.

Souza Júnior (2017) argumenta que, da mesma maneira que o homem e a natureza podem ser considerados eternos, o trabalho também pode ser, pois desde que o homem existe, o trabalho passou a existir e enquanto o homem existir, o trabalho também irá existir. Castro (2013), Coutinho (2009), Marx (1996), Moura (2012) e Souza Júnior (2017), se referem ao trabalho como sendo uma atividade e justificam essa visão alegando que o trabalho é considerado uma atividade, porque tanto o trabalho, quanto a atividade tem em suas características a relação entre o homem e a natureza. Assim, “o trabalho é uma atividade adequada a fins, ou seja, o próprio trabalho” (MOURA, 2012, p. 25) e “é a atividade vital humana para a formação [e transformação] do homem” (CASTRO, 2013, p. 122).

Sob esta perspectiva, é através da atividade humana que o homem transforma e domina a natureza. Nesse sentido, “o que sobleva é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho” (MARX, 1996, p. 22).

Nesse contexto é por meio da atividade de trabalho que se dá a mediação da relação entre o homem e a natureza, propiciando de maneira direta e intencional, a produção da humanização dos seres humanos. Souza Júnior (2017) discutindo esta questão, comenta que o trabalho é a marca central da produção e reprodução da humanidade. Segundo ele é natural e necessário ao homem exercer o trabalho em sua relação com o mundo, pois este constitui “a esfera ontológica fundamental da existência humana e, portanto, a última base de todos os tipos e formas de atividade” (p. 49).

Coutinho (2009) também compreendeu o trabalho como atividade humana e acrescentou em sua descrição sobre o mesmo que, além do trabalho ser uma atividade humana, ele tem ao mesmo tempo um caráter individual, coletivo e social. Este mesmo autor argumenta que, por seu caráter reflexivo, consciente, intencional, tático, instrumental e moral, a atividade de trabalho é o que confere ao homem o status de humano, diferenciando-o de qualquer outro tipo de animal.

Sob este ponto de vista, Rohm e Lopes (2015, p. 333) observam que “por viabilizar a relação dos indivíduos com o meio, em um dado contexto, o trabalho expressa-se como incessante fonte de construção de subjetividade, produzindo significado da existência e do sentido de vida”.

Sob a perspectiva de que o trabalho em seu caráter reflexivo, intencional e consciente, mediador da relação do homem com outros homens e com a natureza, transformando-a e sendo por ela transformado, Marx (1996, p. 211), concluiu que

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1996, livro I, p. 211).

Pensar o trabalho como uma atividade humana, responsável pela construção da subjetividade, pela produção do significado da existência e do sentido da vida é que justifica discorrer sobre este conceito, quando se pretende analisar a relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o engajamento no trabalho docente. A atividade de trabalho está no cerne da construção do PPP, uma vez que os sujeitos envolvidos nesta atividade, buscam a transformação da realidade atual da escola de modo que, ao final do processo de construção do PPP, aflua um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do professor (MARX, 1996, livro I).

Corroborando com a visão de Marx (1996) sobre o trabalho ser o resultado de algo existente *à priori* no imaginário do trabalhador, o que tem muito a ver com a construção do projeto de escola presente no PPP, Souza Júnior (2017, p. 53) adverte que

Para que o plano passe a existir e constituir algo qualitativamente novo é preciso que o homem, em um processo contínuo e inseparável de sua relação com a natureza, por meio da atividade, efetive e objetive, na realidade o que já existia teleologicamente em sua ideia. Isto só é possível quando o ser social se coloca em atividade, quando transforma, pelo trabalho, a coisa natural em coisa necessária à sua existência, em uma atividade com um fim, uma finalidade posta, efetivada na realidade humano-concreta.

Esse ser social, mencionado por Souza Júnior (2017) no contexto desta pesquisa são os professores/professoras, os gestores, a comunidade escolar. Com efeito, o trabalho

como atividade humana exercida pelo homem ao transformar a coisa natural em coisa necessária, assume diversas formas: trabalho vivo e trabalho escravo (MARX, 1996), trabalho material e imaterial ou serviço (HARDT; NEGRI, 2005).

Para fins desta pesquisa, a forma de trabalho que interessa é a imaterial, afetivo e relacional ou serviço (HIPOLYTO; GRISHCKE, 2013), (TARDIF; LESSARD, 2011), pois é nesta forma que se enquadra o trabalho docente de acordo com Tardif e Lessard (2011) que assinalam que o trabalho docente é considerado imaterial, relacional e afetivo na medida em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho que é outro ser humano, de uma maneira integral, por ser ao mesmo tempo cognitivo e interativo.

Hipolyto e Grishcke (2013) acrescentam que na “maior parte dos serviços que envolvem trabalho relacional [...] estariam os trabalhadores das áreas da saúde, da educação, dos serviços pessoais, do entretenimento, da comunicação” (p. 513). Concluem que, o trabalho docente “constitui umas das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (p. 518). E que “o trabalho docente como um trabalho por natureza imaterial e pela abrangência e papel social, que assume na sociedade é uma espécie de personificação do trabalho imaterial” (p. 519).

Não obstante, por estar incluído na categoria de trabalho relacional, imaterial e afetivo, o trabalho docente muitas vezes é classificado como trabalho improdutivo (MARX, 1996); (SAVIANI, 1987). Saviani (1987) analisava que o trabalho docente estaria do lado improdutivo, já que as escolas são entidades de prestação de serviços público. Para Marx (1996) o trabalho é considerado improdutivo por não produzir diretamente a mais-valia ou bens materiais para o capital, ou que, “embora criem bens materiais, não são lucrativas” (MARX, 1996, p. 39).

Após serem feitas algumas considerações sobre o conceito de trabalho e trabalho docente, o próximo conceito descrito foi o de engajamento no trabalho. Para fins deste estudo, o engajamento foi compreendido como um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho (OLIVEIRA; ROCHA, 2017) caracterizado por energia, envolvimento e eficácia.

Os fenômenos energia, envolvimento e eficácia são considerados os opostos de esgotamento, exaustão, cinismo e falta de eficácia profissional. Sob a visão de Schaufeli, et. al. (2002), na medida em que o engajamento é acionado, os trabalhadores têm um

senso de conexão energética e eficaz com suas atividades e eles se sentem capazes de lidar melhor com as demandas de seu trabalho.

O termo engajamento no trabalho foi cunhado por Bakker e Demerouti (2008). Segundo estes autores o engajamento no trabalho é definido como “um estado de espírito positivo, satisfatório e relacionado ao trabalho” e é caracterizado pela satisfação dos trabalhadores na realização e no desempenho das tarefas (BAKKER; DEMEROUTI, 2008, p. 209). Nesse sentido, compreende-se que, as pessoas engajadas em tarefas que lhes fazem sentido e nas quais elas se identificam, são as que envidam maiores esforços nessas atividades, produzindo resultados positivos para a organização e contribuindo para o próprio crescimento profissional (SIQUEIRA, et. el., 2014).

Na medida em que os indivíduos se envolvem e se engajam no trabalho, tendem a trabalhar de forma mais colaborativa, buscando o bem comum e os interesses coletivos. Desse modo o engajamento pode ser compreendido como um envolvimento nos mecanismos de participação (SALES, 2015; PAIVA e VASCONCELOS, 2018) importantes em um processo democrático de construção de um projeto de escola.

De acordo com o analisado por Paiva e Vasconcelos (2018) o engajamento em determinadas ações, vai além da participação, embora para alguns autores exista a semelhança e convergência entre os dois conceitos (ALENCAR, 2014), (JACOBI, 2005), (LIMA; GALIMBERTTI, 2016); (MCCLOSKEY et al., 2011), (SALES, 2014). Nesse sentido, Paiva e Vasconcelos sugerem que a participação pode levar os indivíduos ao engajamento, assim como o engajamento pode levar os indivíduos a uma participação mais efetiva e contínua em ações que os mobilizem subjetiva e intersubjetivamente, de acordo com o proposto por Alencar (2014), Jacobi (2005), McCloskey et al. (2011), Piva et al. (2010) e Sales (2014). Ainda de acordo com Paiva e Vasconcelos,

a participação pode ocorrer a partir do engajamento, do envolvimento dos sujeitos nas ações, a partir do compartilhamento das necessidades e das relações empáticas e de reciprocidade estabelecidas, o que justifica o atrelamento e a justaposição dos conceitos [...]. A participação pode promover o engajamento [no trabalho] O engajamento [no trabalho] pode consolidar a participação. (PAIVA; VASCONCELOS, 2018, p. 41).

Assim sendo, infere-se que o engajamento no trabalho, pode engendrar o envolvimento do corpo docente nas atividades relacionadas ao PPP, uma vez que professoras e professores engajados, trabalham melhor que os professores não engajados.

Nesse sentido, Bakker, Demerouti e Brummelhuis (2012) argumentam que existem razões para que os trabalhadores engajados trabalhem melhor e a primeira delas é que as pessoas engajadas experimentam emoções positivas como alegria, interesse e contentamento durante a realização das atividades.

Assim, esses indivíduos são trabalhadores mais felizes, mais extrovertidos e prestativos para os outros. São mais confiantes, otimistas e mais sensíveis às oportunidades no trabalho, tornando-se pessoas mais criativas e mais abertas a novas experiências. Outra razão é que as pessoas engajadas tem melhores recursos físicos e são mais saudáveis, já que existe uma relação positiva entre engajamento no trabalho e saúde, uma vez que os trabalhadores envolvidos relatam menos queixas psicossomáticas que os não engajados (BAKKER; DEMEROUTI; BRUMMELHUIS, 2012).

Estudos realizados por (DAVIS; NEWSTROM, 2004), (ROBBINS, 2005) e (VERGARA, 2007), demonstram que existem fatores que favorecem o engajamento no trabalho docente e alguns destes fatores estão relacionados com a forma com que os gestores exercem sua liderança e gestão no ambiente de trabalho. Nos estudos de Pinto e Ayub (2017) sobre os fatores de influenciam o engajamento no trabalho estão assinalados o reconhecimento da liderança expresso por meio de elogios, a aplicação de feedbacks por parte dos gestores, a transparência e ética nas relações de trabalho, a liberdade para o desempenho da função, a coerência nas ações do gestor e a aplicação de uma gestão democrática.

Dessa maneira, concebe-se a importância de se desenvolver na escola uma gestão democrática que propicie ou potencialize junto ao corpo docente e a comunidade escolar o engajamento no trabalho. Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de realizar uma gestão que priorize a participação ativa e o engajamento nas ações e no Projeto Político-Pedagógico que visem a melhoria da escola, a qualidade na educação e o fortalecimento dos vínculos entre a família e a escola.

1.3 Projeto Político-Pedagógico

Apresentados os conceitos de gestão democrática e engajamento no trabalho docente, o terceiro assunto apresentado nesta pesquisa foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para descrever sobre o Projeto Político-Pedagógico, Veiga (1998), sugere a

fragmentação dos conceitos: Projeto e Político, assinalando a necessidade da coexistência entre eles para o entendimento do que venha a ser o Projeto Político-Pedagógico.

No que concerne ao projeto, Veiga (1998) argumenta que, ao se propor a construção de um Projeto Político-Pedagógico, a escola está lançando-se para adiante do que ela já tem realizado, buscando sempre o que é possível, no que tange a proposta pedagógica e prevendo um futuro diferente do já está sendo realizado no presente.

Veiga (1998, p. 1) assinala que “No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”. A autora assevera que nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico supera o simples planejamento de atividades diversas e não pode ser algo construído e em seguida arquivado ou utilizado como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. De acordo com a mesma autora o Projeto Político-Pedagógico, ao ser construído coletivamente, deve ser vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo de construção.

A partir das considerações de Veiga (1998) e Gadotti (1994) é possível inferir que, o Projeto Político-Pedagógico pressupõe a construção de algo que está lançado à frente, indicando que o mesmo é o caminho que a escola e todos que dela fazem parte, devem seguir para alcançar os objetivos desejados, pois conforme assinalado por Gadotti “Para educar não basta indicar um horizonte e um caminho para se chegar lá. É preciso indicar como se chega lá e fazer o caminho juntos” (GADOTTI, 2000, p. 3).

Veiga (1998, p. 14) salienta também que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

No sentido político do Projeto Político-Pedagógico, a educação emerge como uma construção humana que se dá nas relações sociais de forma intencional, sendo, dessa maneira um ato político, conforme sinaliza Dias (2003) ou como afirma Freire (1996, p. 56) “ a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”.

Entretanto, Saviani (2007) faz ponderações contrárias acerca da educação como sendo ato político, explicando que, só se pode afirmar ser a educação um ato político, na medida em que se pode apreender determinadas práticas como sendo a *priori* educativas

e só a *posteriori*, políticas. Entretanto, de acordo com (DIAS, 2003) já que a educação é uma atividade humana, esta pode ser considerada sim, um ato político.

O pensamento de Dias (2003) está em consonância com o anteriormente assinalado por Veiga (1995), no que tange a educação ser um ato político, quando se leva em consideração o que a autora disse sobre o PPP ser um projeto político, além de ser pedagógico. Nesse contexto Veiga (1995, p. 13), ressalta que

todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] o projeto busca rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito.

Para Veiga (1998) todo projeto de escola é também um projeto político por estar implícito em sua construção intencional um compromisso definido coletivamente. Segundo ela o Projeto Político-Pedagógico está intrinsecamente relacionado ao pacto com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar e com a formação do cidadão para a sociedade. Sob este prisma

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 1998, p. 2).

Dias (2003) argumenta que, sendo a educação uma atividade humana, todas as suas ações são influenciadas e tomadas coletivamente, portanto são políticas na medida em que “tudo que o homem faz, faz no sentido de estabelecer a sua relação com outros humanos e com o meio ambiente onde está inserido, isso também poderá ser entendido como um ato de educação, por estes atos, passarem a influenciar outras pessoas” (DIAS, 2003, p. 74).

O Projeto Político-Pedagógico é, conforme apresentado por Libâneo (2004), um documento que delinea os objetivos, as diretrizes e as ações a serem desenvolvidas na escola. É um documento que visa expressar sinteticamente as exigências legais e sociais

do sistema de ensino, os planos e os anseios da comunidade escolar. Para Vasconcelos (2002, p. 145), o Projeto Político-Pedagógico é “uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece nos artigos 12, 13 e 14 que as escolas, respeitando as normas comuns e de seu sistema de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica por meio da articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Os docentes são incumbidos de participar e de cumprir a proposta pedagógica da escola. Alude também que as escolas deverão definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades, seguindo os princípios de participação dos profissionais, dos conselhos escolares e da comunidade escolar e local, na elaboração do projeto da escola.

Com base no disposto na LDBE/9394 de 1996, o Projeto Político-Pedagógico envolve uma construção coletiva de conhecimentos por meio da participação que incluem os saberes de todos os atores educacionais que, ao participarem ativamente da construção do PPP, resgatam o sentido humano, científico e libertador do planejamento. Segundo Abranches (2003, p.24):

A participação permite a co-responsabilização na formulação de um projeto político e sela a demanda e o compromisso da sociedade civil diante da proposição de políticas públicas e rumo à constituição de um sujeito coletivo e de um projeto efetivamente político para a sociedade.

Assim o Projeto Político-Pedagógico assume o valor de articulador da prática, da memória do significado da ação pedagógica, tornando-se um elemento de referência para a caminhada dos atores envolvidos. (VASCONCELLOS, 2010). Outra grande importância dada ao Projeto Político-Pedagógico é a mencionada por Faria (2007), quando esta assinala que Projeto Político-Pedagógico,

Reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriamente, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA, 2007, p. 20).

É por se tratar de um documento marcado pela provisoriedade, delineado em um processo de avaliação contínua, que Vasconcellos (2010) argumenta que o Projeto Político-Pedagógico sistematiza de forma não definitiva os processos de planejamento participativo, devendo ser desse modo, aperfeiçoado e concretizado durante a caminhada e buscando definir com clareza quais ações participativas serão realizadas.

Diante do exposto, pensar o PPP como um projeto é pensa-lo como “uma forma de organização do trabalho que sistematiza as atividades desenvolvidas pela escola como um todo”. (MEDEIROS, 2013, p. 29). Para sua elaboração e efetivação, torna-se fundamental adotar uma gestão democrática, pois tanto o Projeto Político-Pedagógico, quanto a “gestão democrática trazem intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade” (VEIGA, 2009, p.163).

Neste cenário emerge a importância do gestor ao qual cabe exercer a gestão democrática. De fato, não há como discorrer sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico e a gestão democrática sem trazer à tona a figura do gestor, pois é neste que se deposita a esperança na viabilização da autonomia, da democratização, da melhoria na qualidade do ensino e das relações no interior da escola (ALONSO; MONTEIRO, 2009).

Ao gestor, no âmbito da escola, cabe verificar constantemente se o Projeto Político-Pedagógico está de acordo com a rotina escolar, com as necessidades dos alunos e as especificidades da comunidade escolar como um todo. É importante salientar que o PPP reflete a identidade da escola, projeta suas ações e revela o processo de ensino e aprendizagem (CEDAC, 2016).

De acordo com o apresentado na revisão de literatura sobre a Gestão Democrática, o engajamento no trabalho docente e o Projeto Político-Pedagógico é notória a convergência entre os conceitos. Nota-se que a correlação estabelecida entre eles está no fato de que, para se construir um Projeto Político-Pedagógico é fundamental que haja o engajamento e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, ou seja, é a participação dos professores, pais, alunos, profissionais da escola, que legitima e qualifica a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico.

Em face do exposto, compreende-se que a construção do PPP, não deve se dar de maneira solitária. Não pode ser apenas um documento elaborado de maneira

verticalizada, ou seja, elaborado pela equipe gestora para ser executado pelos demais membros da escola. “Um PPP, quando elaborado solitariamente, não compartilhado com os demais atores da escola, não tem chance de ser vivido – sua existência não faz sentido, uma vez que não reflete as diferentes vozes da comunidade escolar” (CEDAC, 2016, p. 20)

Para que haja a participação ativa, reflexiva e consciente dos envolvidos na construção do Projeto Político-Pedagógico é importante que o gestor oriente o processo de trabalho com base nos princípios da gestão democrática, pois a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos é que se engendra o engajamento nas ações propostas, a fim de se efetivar a execução do Projeto Político-Pedagógico.

Dessa maneira, cabe ao gestor a tarefa desafiadora de transformar o Projeto Político-Pedagógico em um mecanismo de participação, viabilizando o compromisso e o engajamento no trabalho docente e transformá-lo em um instrumento fundamental na produção dos sentidos do trabalho docente. E na medida em que o trabalho docente começa a fazer sentido para os professores e professoras, “os esforços pessoais e profissionais serão gratificantes e reconhecidos socialmente” (CEDEC, 2016, p. 21).

2. METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados foram a abordagem qualitativa que propicia a compreensão, descrição e análise da realidade por meio da dinâmica das relações sociais (KINALSKI, et. al., 2017), com destaque na pesquisa-ação, por esta “se configurar como uma estratégia de pesquisa na qual a intervenção no meio estudado ocorre pela participação ativa dos pesquisadores e participantes”. (MENDONÇA, et. al., 2015, p. 375).

3.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem qualitativa é adequada para esta pesquisa, porque se fundamenta na relação dinâmica entre o mundo real e mundo dos sujeitos envolvidos, numa relação de interdependência viva, situando-os a um lugar, a um tempo, a práticas e valores sociais e à esperança de uma mudança possível. O pesquisador, nessa abordagem é parte integrante

do processo de conhecimento, assumindo o compromisso de partilha dos problemas e formulação de estratégias de superação. (CHIZZOTTI, 2003), (BARBIER, 2004).

Assim buscou-se analisar a relação entre os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG e o engajamento no trabalho docente, considerando o pertencimento da pesquisadora a esse grupo na condição de diretora.

Quanto aos fins a pesquisa foi descritiva, pois se pretendeu descrever as características das professoras da EMEI PRIMAVERA, no que tange aos sentidos atribuídos ao Projeto Político-Pedagógico e o engajamento no trabalho docente. Esta abordagem permite a exposição de características claras e delineadas de determinada população, envolvendo técnicas padronizadas e estruturadas de coleta de dados (VERGARA, 2007). Este tipo de pesquisa vai “além da simples identificação da existência entre as variáveis e pretendem determinar a natureza dessa relação.” (GIL, 2010, p. 28).

3.2 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa

3.2.1 Contextualização

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), objeto desta pesquisa está situada em Belo Horizonte Minas Gerais. Para fins desta pesquisa e para se preservar a identidade da escola pesquisada e dos sujeitos nela inseridos, optou-se por chamar esta escola de EMEI PRIMAVERA. A capacidade de atendimento da escola é de 250 crianças de zero a seis anos. Durante o período de 2008 a 2018 a escola seguiu sendo uma unidade administrada financeira e pedagogicamente por Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Dessa maneira, era denominada Unidade de Educação Infantil (UMEI).

Em 2018, com a instituição da LEI nº 11.132 de 19 de setembro, ocorreu a emancipação das UMEIs. Essa emancipação estabeleceu autonomia administrativa, financeira e pedagógica às Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Assim, as EMEIs deixaram de ser administradas pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e passaram a ter gestão administrativa e pedagógica própria. (BELO HORIZONTE, 2018)

Com a autonomia foram criados os cargos e funções de diretor e vice-diretor de EMEI, de coordenador pedagógico geral, de secretário escolar, de bibliotecário escolar e de assistente administrativo educacional. Em vista disso, a EMEI PRIMAVERA, passou a ter diretora, vice-diretora, coordenadora geral, secretário e assistente administrativo educacional, que passaram a compor a equipe de gestão da escola a partir de 03 de outubro de 2018 (BELO HORIZONTE, 2018).

3.2.2 Perfil da comunidade atendida

Grande parte das famílias que compõe a comunidade escolar da EMEI PRIMAVERA são monoparentais femininas. Há elevada taxa de desemprego e/ou de trabalhadores que exercem trabalhos informais, como bicos, diaristas, pedreiros, serventes de pedreiro, costureiras e camelôs. A bibliografia do bairro é predominantemente de população concentrada nas faixas etárias mais baixas (crianças e adolescentes), de raça negra, do sexo feminino e de níveis altos de vulnerabilidade social, o que inclui o bairro no rol de comunidades vulneráveis (BELO HORIZONTE, 2006).

Além da baixa renda, identifica-se também, por meio de relatos das famílias e de consulta em fichas de matrículas das crianças, a baixa escolaridade das pessoas, que em sua maioria não completaram o ensino fundamental e médio. Entretanto, apesar da baixa escolaridade dos pais e responsáveis, a maior parte das crianças e adolescentes estão nas escolas.

3.2.3 Estrutura física da Escola

A EMEI PRIMAVERA foi inaugurada no dia 11 de março de 2008. O prédio no qual está instalada a EMEI, não foi construído para esta finalidade como foram os prédios construídos para atender ao público da Educação Infantil, que seguiu projetos de construção específica em atendimento as características estéticas que

dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de

descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo. (BRASIL, 2006)

A EMEI PRIMAVERA, portanto, é um espaço adaptado, como são algumas EMEIs em Belo Horizonte, conforme analisado por Cabral (2010). Sua instalação se dá em um prédio antigo, com aproximadamente 55 anos de construção, anteriormente ocupado pela antiga creche denominada Centro Infantil Helena Pinheiro Resende Costa.

Este prédio foi cedido para a Prefeitura de Belo Horizonte pela Organização Não-Governamental (ONG) Serviço Voluntário de Assistência Social (SERVAS), para instalação da UMEI, agora EMEI. Desde sua inauguração a EMEI PRIMAVERA passou por diversas reformas estruturais a fim de promover adequações necessárias ao acolhimento e ao atendimento à demanda e as especificidades do atendimento de qualidade à educação infantil (BRASIL, 2006), algo que ainda permanece como um desafio (MELO, 2014).

Entretanto e a despeito das reformas já realizadas, a EMEI PRIMAVERA vem sofrendo com problemas estruturais decorrentes de uma estrutura de construção muito antiga, como vazamentos, rachaduras, entupimentos de redes e outros problemas estruturais. O que tem ocasionado recorrentes reparos e oneração dos recursos destinados a operacionalização da gestão financeira por parte da direção da escola que, com a emancipação das EMEI's, além de diretora passou também a acumular a função de presidente da caixa escolar, sendo responsável pela gestão financeira dos recursos (BELO HORIZONTE, 2018).

No ano de 2019, o repasse de recursos para a EMEI PRIMAVERA foi de 110.610,00 (cento e dez mil seiscentos e dez reais), destinados a execução do plano de ação da escola em 2019, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e demais órgãos competentes, como a Gerencia das Caixas Escolares (GERCE). Deste valor, apenas 8.700,00 (oito mil e setecentos reais) foram destinados aos serviços de manutenção preventiva e corretiva/Obras/reformas/infraestruturas da escola. Os serviços de reformas necessárias que sobrepõem a este valor estão condicionados à liberação da Gerencia de Manutenção e Expansão da Rede Física (GMERF), após análise de viabilidade de recursos (BELO HORIZONTE, 2018).

A EMEI PRIMAVERA possui oito salas de aula, sendo quatro com banheiros infantis, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala multiuso,

uma brinquedoteca, uma minibiblioteca, dois banheiros de adultos. Possui almoxarifado, lavanderia, dois pátios cobertos. A organização do espaço físico em relação ao atendimento pedagógico na EMEI PRIMAVERA atualmente (2019) se dá conforme apresentado no quadro 3.

QUADRO 2 - Organização do espaço físico em relação ao atendimento pedagógico na EMEI.

TURNO: INTEGRAL		
SALAS	RECORTE ETÁRIO	TOTAL DE ALUNOS
Berçário	0-1 ano	12
Sala 02 (parte superior do prédio)	1-2 anos	12
Sala 03 (parte superior do prédio)	2-3 anos	15
Sala 04 (parte superior do prédio)	2-3 anos	15
TURNO: MANHÃ		
Sala 05 (parte inferior do prédio)	2-3 / 3-4 (flexível)	8
Sala 07 (parte inferior do prédio)	4-5 anos	21
Sala 08 (parte inferior do prédio)	4-5 / 5-6 anos (flexível)	20
TURNO: TARDE		
Sala 05 (parte inferior do prédio)	3-4 anos	17
Sala 06 (parte inferior do prédio)	1-2	8
Sala 07 (parte inferior do prédio)	4-5 anos	20
Sala 08 (parte inferior do prédio)	5-6 anos	24
TOTAL: 175 crianças		

Fonte de dados: SGE, 2019

3.2.4 Ações e projetos pedagógicos realizados na EMEI PRIMAVERA

Na EMEI PRIMAVERA, as instâncias de gestão colegiada são as assembleias, os colegiados, o conselho fiscal e o conselho gestor. As assembleias acontecem ordinariamente duas vezes ao ano, uma no início e outra no final do ano letivo, de acordo com a portaria SMED N° 325/2018 que dispõe sobre a organização do calendário escolar. “Art. 4º - Dos calendários das unidades escolares da Rede Municipal de Educação devem constar as seguintes datas e programações: IX – 2 (duas) Assembleias Escolares que poderão ser consideradas dias letivos” (BELO HORIZONTE, 2018).

As reuniões do colegiado acontecem mensalmente e tem a representatividade dos professores, funcionários e famílias. O conselho gestor acontece mensalmente com a

participação da direção, vice direção, coordenação pedagógica e secretaria da escola. O conselho fiscal reúne-se bimestralmente e é responsável pela análise e referendo ou não, da destinação dos recursos financeiros para a gestão da escola.

As ações e projetos desenvolvidos na escola passam pela aprovação das instâncias gestoras, como o colegiado, as assembleias e o conselho gestor. Ao início de cada ano letivo é realizada a assembleia escolar que tem como objetivo apresentar e referendar o calendário escolar, apresentar o regimento escolar e as atividades a serem realizadas naquele ano. Após deliberação e aprovação do grupo, o corpo docente juntamente com a coordenação pedagógica elabora o plano de ação para aquele ano.

Estas ações e projetos são revistos mensalmente em reunião do colegiado, podendo sofrer adequações necessárias para sua efetivação ou mesmo serem retiradas do planejamento ou alteradas. A EMEI PRIMAVERA conta com algumas atividades e projetos prioritários no calendário escolar, na qual todas as outras ações e projetos são planejados a partir destas atividades, que são distribuídas entre atividades de gestão e atividades pedagógicas, conforme quadro 3.

QUADRO 3 – ações e projetos prioritários na EMEI PRIMAVERA

Atividades de gestão	Assembleias gerais Colegiados Conselho gestor Conselho fiscal
Atividades pedagógicas	Atividade extraclasse Reuniões com famílias (individual ou coletivamente) Festa da família Festa caipira Mostra cultural Semana da criança Encontros de formação continuada. Atividades relacionadas às datas comemorativas (carnaval, páscoa, dia das mães, dia dos pais, primavera, natal)

Dados da pesquisa, 2019

3.2.5 Equipe de funcionários atual na Escola

A equipe que compõe o quadro de funcionários da EMEI PRIMAVERA objeto desta pesquisa é formada por 26 professoras. A equipe gestora é formada por diretora, vice-diretora, coordenadora geral, duas coordenadoras de turno, um secretário e uma assistente administrativo educacional. Os funcionários terceirizados que prestam serviços na EMEI PRIMAVERA são três serventes, três cantineiras, dois porteiros, um vigia noturno, seis auxiliares de apoio ao educando, com diferentes graus de formação escolar, conforme o quadro 4.

QUADRO 4 – Perfil de funcionários terceirizados que prestam serviços na EMEI / quantitativo e titulação acadêmica.

Funcionários	Titulação acadêmica
0	Fundamental incompleto
6	Fundamental completo
0	Médio incompleto
8	Médio completo
1	Superior incompleto
0	Superior completo

Fonte de dados: SGE, 2019

No ano de 2019 foram matriculadas na EMEI PRIMAVERA até a presente data, 175 crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, distribuídas em salas por recorte etário (BELO HORIZONTE, 2019), conforme visto no quadro 3.

3.2.6 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram as 26 professoras que trabalham na EMEI PRIMEVERA e que compõe o corpo docente. Oito professoras assumem dois horários na docência nesta escola, manhã e tarde. 18 professoras assumem apenas um horário nesta escola. As professoras possuem diferentes níveis de graduação e pós-graduação em diversos cursos, conforme apresentado no quadro 5.

QUADRO 5 – Perfil da equipe docente quanto a formação acadêmica

Professoras	Titulação acadêmica
1	Superior incompleto

4	Superior completo
20	Especialização
1	Mestrado
0	Doutorado

Fonte de dados: SGE, 2019

3.2.7 Coleta de dados

Para a coleta dos dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica por meio de busca em periódicos, artigos, livros, e consultas no *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*; *Google Acadêmico*, IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia), dentre outros *sites* de pesquisa. Os instrumentos de coleta foram questionários, definido por Gil (1999) como uma técnica de investigação que contempla questões que são apresentadas aos sujeitos de pesquisa com o objetivo de conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Foram aplicados dois questionários elaborados com o recurso do *googleforms* e enviado via aplicativo de celular e e-mail para as 26 professoras da escola, após apresentação do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) no ANEXO A e assinatura do mesmo. Os questionários estão nos APENDICES B e C desta pesquisa.

O primeiro questionário (APENDICE B) foi enviado para as 26 professoras da escola. Das 26 professoras, 16 responderam ao primeiro questionário e 10 não responderam. Das 10 professoras que não responderam ao primeiro questionário, 2 alegaram não terem conseguido realizar o acesso ao *link* disponibilizado por meio do *googleforms*, as outras 8 professoras, não se posicionaram sobre o assunto. Este primeiro questionário contou com perguntas relacionadas ao cotidiano escolar e ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

O segundo questionário (APENDICE C) foi elaborado via *word* e disponibilizado em folhas A4 impressas para as 26 professoras da EMEI PRIMAVERA. Das 26 professoras, 19 responderam ao segundo questionário. Em seguida os questionários foram lançados no *googleforms* para gerar a tabulação.

Para a elaboração deste questionário utilizou-se a escala *likert* (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014) de 5 itens para identificação e análise do nível de satisfação e envolvimento das professoras em 12 atividades pedagógicas realizadas durante o ano

letivo na escola, que são: colegiado escolar, atividades extra classe (AEC), assembleias gerais, reunião com as famílias individualmente, reunião com as famílias coletivamente, atividades relacionadas às datas comemorativas, como carnaval, páscoa, dia das mães e dos pais, primavera, natal, etc., festa da família, mostra cultural, festa caipira, semana da educação infantil, semana da criança encontro de formação pedagógica.

Nesta escala a nota 1 se referia ao não envolvimento nas atividades pedagógicas ou à não satisfação na realização das atividades pedagógicas. A nota 5 se referia a estar totalmente envolvido nas atividades pedagógicas ou estar totalmente satisfeito com as atividades pedagógicas.

Também se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista de grupo com a técnica do grupo focal. O grupo focal foi escolhido como segundo instrumento de coleta de dados, com o objetivo de qualificar as informações obtidas por meio dos questionários e por ser uma técnica que propicia um debate aberto e acessível sobre os assuntos tratados que são de interesse comum aos participantes. Na aplicação do grupo focal o debate é mais racional, favorecendo a troca de experiências entre os participantes (BUSANELO et al., 2013), (GASKELL, 2002), (NICOLAU; ESCALDA; FURLAN, 2015).

Como o objetivo do grupo focal foi o de qualificar os dados obtidos por meio dos questionários, as questões norteadoras transcorreram pelas questões dos questionários e geraram o roteiro do grupo focal norteado pelos temas cotidiano escolar e Projeto Político-Pedagógico, que pode ser verificado no APENDICE A. Foram convidadas a participar do grupo focal, as 26 professoras da escola, sendo que, das 26 professoras, 11 professoras participaram, sendo: 8 professoras mais antigas na escola (mais de 10 anos na escola), 3 professoras mais recentes (menos de 5 anos na escola).

Das 11 participantes do grupo focal, 6 professoras estão, ou já ocuparam cargo de gestão na escola e 5 não ocuparam nenhum cargo de gestão, conforme apresentado no quadro 2. As professoras foram identificadas nesta pesquisa como: P1 (onde P = professora), P2, P3 e assim sucessivamente.

QUADRO 6 – quadro demonstrativo das participantes do grupo focal, quanto ao tempo de serviço na escola e ocupação ou não em cargo gestão.

PROFESSORA	TEMPO NA ESCOLA	OCUPA OU OCUPOU CARGO DE GESTÃO
P1	Mais de 10 anos	Não
P2	Menos de 5 anos	Não
P3	Mais de 10 anos	Sim
P4	Mais de 10 anos	Não
P5	Mais de 10 anos	Não
P6	Mais de 10 anos	Sim
P7	Menos de 5 anos	Não
P8	Menos de 5 anos	Sim
P9	Mais de 10 anos	Sim
P10	Mais de 10 anos	Sim
P11	Mais de 10 anos	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A seleção das professoras para participarem do grupo focal, teve como critérios a aceitação em participar do grupo e a disponibilidade para participar dentro do seu horário de Atividades Extra Classe (AEC), conforme acordado com a vice direção, coordenação pedagógica e professoras. O grupo focal aconteceu em um (1) encontro no dia 15 de julho de 2019 e teve duração de 1 hora e 5 minutos, atendendo ao horário destinado a AEC. Mediante autorização das participantes o encontro foi gravado por meio de aplicativo de gravação de celular e a *posteriori* transcrito pela pesquisadora com auxílio do *docs.google.com*.

3.2.8 Tratamento dos dados

Para o tratamento e análise dos dados obtidos nos questionários optou-se pela leitura e observação dos gráficos gerados por intermédio do *googleforms* no *docs.google.com*, instrumento que foi usado para compartilhamento dos questionários para as professoras. Para o grupo focal, fez-se opção pela análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), por intermédio do *software* gratuito Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ) que é um programa que oportuniza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde as mais simples até análises multivariadas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O IRAMUTEQ é um software gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python (www.python.org). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de

palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515)

O conteúdo textual oriundo das entrevistas das 11 professoras respondentes no grupo focal, passaram pelo tratamento, conforme orientado no tutorial para uso do *software* de análise textual IRAMUTEQ. Esse tratamento consistiu em configurar o *corpus* a ser analisado, ou seja, as entrevistas transcritas. O *corpus* é o conjunto de texto que se pretende analisar e é construído pelo pesquisador. (CAMARGO; JUSTO, 2013; 2018).

Para isso colocou-se os textos em um único arquivo de texto no *software LibreOffice*, que é o recomendado para uso do *software* Iramuteq, separou-se os textos com linhas de comando com asteriscos, para que cada entrevista fosse reconhecida pelo *software* como um texto. Dessa maneira, um exemplo de duas linhas de comandos usadas na configuração do *corpus* desta pesquisa foi: **** *p_1 *sex_f*td_1 *cg_5 e **** *p_7 *sex_f*td_2 *cg_4.

Nesse caso, p_1 e p_7 representam as professoras, sex_f representam o sexo declarado que foi o feminino, td_1 representa o tempo de docência na escola, sendo que 1 significa mais de dez anos na docência, 2 significa menos de cinco anos na docência, cg_5 representa a ocupação ou não em cargo de gestão, sendo que 4 representa que a professora respondeu SIM e 5 representa que a professora respondeu NÃO.

Assim, nos exemplos acima, temos que, a professora 1 é do sexo feminino, exerce a docência a mais de 10 anos na escola e não ocupou e nem ocupa cargo de gestão. A professora 7 é do sexo feminino, exerce a docência na escola a menos de 5 anos e ocupa ou já ocupou cargo de gestão na escola.

Após esse tratamento do *corpus textual*, gerou-se um arquivo que foi salvo na área de trabalho do computador, no caso desta pesquisa o arquivo foi denominado *corpus_2_laseb1*. Esse arquivo foi importado para o *software* Iramuteq dando início as análises.

De posse dos gráficos e informações gerados pelo *software*, procedeu-se a análise de conteúdo do material seguindo o proposto por Bardin (2016) que para fins didáticos, divide a fase de análise de conteúdo em: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, tendo em vista a inferência e a interpretação dos resultados.

Para a pré-análise, fez-se a organização de todo o material a ser analisado, ou seja, as 11 entrevistas transcritas e as informações dos gráficos gerados pelo *software*. Feito isso, foram realizadas várias leituras em todo o material.

Após a pré-análise do material, passou-se à fase de exploração dos dados alcançados e à formulação das categorias de análise referendadas na literatura, uma vez que “a categorização dos dados possibilita sua descrição” (PRODANOV, 2013, p. 114). As categorias reúnem um conjunto de elementos sob um título genérico que é feito a partir dos caracteres comuns destes elementos, sendo

um processo necessário à elucidação de ideias relacionadas especialmente na compreensão da cultura, como determinante de comportamento e expressões em diversos campos da vida humana e que tem se constituído objeto de pesquisas, como também novos conhecimentos que tem nos modos e vidas humanas sua centralidade (PAIXÃO; PEREIRA, 2018, p. 583).

Nessa perspectiva, todos os elementos pesquisados foram enquadrados em três categorias fundamentadas no referencial teórico da pesquisa que subsidiaram a compreensão dos fenômenos que produzem ou potencializam o compromisso e o engajamento das docentes, diante do proposto no Projeto Político-Pedagógico, que são: (1) a identidade docente, (2) engajamento docente e (3) Projeto Político-Pedagógico. Estas categorias foram estabelecidas após exame e reexame dos dados gerados com o auxílio o *software* Iramuteq.

O Iramuteq faz o agrupamento do conteúdo das entrevistas, a partir da base estatística que tem como fórmula o χ^2 (X^2 - de associação do segmento de texto com a categoria), formando um dendograma que possibilita analisar a frequência das palavras no *corpus*, tornando possível a identificação do conteúdo lexical presente nos segmentos de texto (ST) de cada uma das categorias.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo do *corpus textual*, possibilitou a elaboração das respectivas categorias extraídas das entrevistas coletivas oriundas das informações do grupo focal: (1) identidade docente (2) engajamento docente e (3) Projeto Político-Pedagógico. Neste tópico serão apresentados os resultados da análise de conteúdo dos dados gerados pelo

software Iramuteq e a análise de conteúdo dos resultados da tabulação dos dados dos questionários 1 e 2, gerados por meio do *docs.google.com*.

Para a análise de conteúdo, a saturação da pesquisa foi confirmada com as respostas das 16 professoras respondentes no primeiro questionário, as 19 respostas das professoras respondentes no segundo questionário e das 11 respostas obtidas da entrevista coletiva no grupo focal, ficando evidente a lógica interna do objeto de estudo com todas as suas conexões e interconexões.

O *software* Iramuteq confirma este fato, visto que dos 41 segmentos que compuseram o *corpus textual*, 34 foram classificados, ou seja, obteve-se aproveitamento de 82,93%, conforme figura 1. O *software* considera que uma classificação válida requer uma retenção mínima de 75% dos segmentos de texto (JUSTO; CAMARGO, 2014).

Figura 1 – Pontos da Classificação Hierárquica Descendente em relação ao corpus textual

```

+--+--+--+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q Sun Sep 22 15:34:49 2019
+--+--+--+--+--+--+--+

Número de textos = 11
Número de segmentos de textos = 41
Número de formas = 367
Número de ocorrências = 1589
Número de formas ativas = 174
Número de formas suplementares = 81
Número de formas ativas com frequência >=3:55
Média das formas por segmentos = 21.767123
Número de classes = 5
34 segmentos classificados de 41 (82.93%)

#####
Tempo: 0h 0m 5s
#####

```

Fonte: Dados da pesquisa gerados pelo Iramuteq, 2019

4.1 resultado da análise de conteúdo gerados por meio do *software* iramuteq

O primeiro produto oferecido pelo Iramuteq foi a nuvem de palavras. Ela constitui numa análise lexical mais simples, em que se trabalha com a representação gráfica dos principais vocábulos que apareceram nos depoimentos, tendo em vista, a frequência das

Outra possibilidade de análise que o Iramuteq oferece e que foi utilizada nesta pesquisa foi a análise de similitude que “Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus textual*” (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 16).

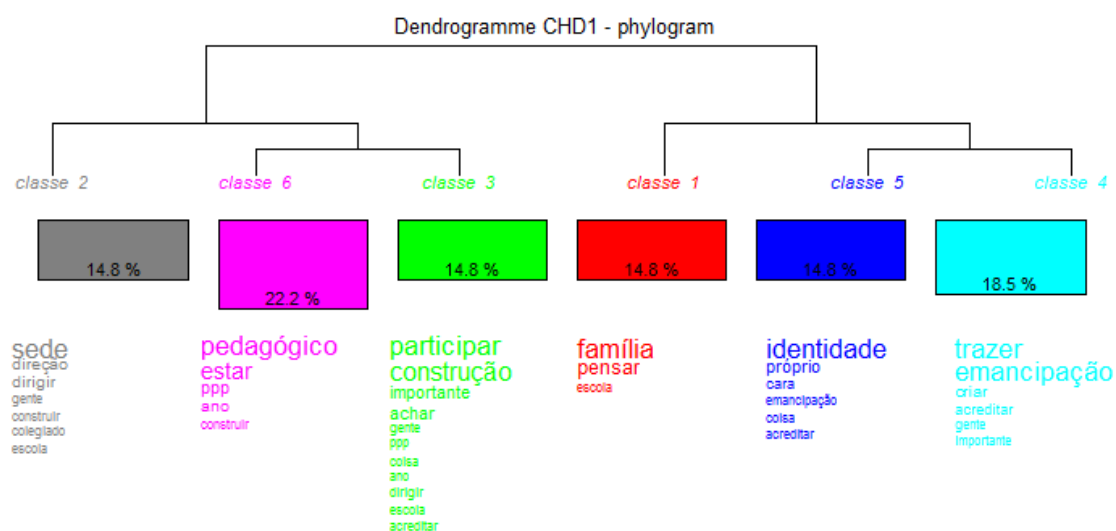
Dessa maneira o resultado da análise de similitude em relação ao *corpus textual* desta pesquisa está exposto na figura 3 e traz em destaque as palavras mais representativas usando como referência o qui-quadrado (X^2) de associação dessas palavras dentro das categorias, indicando a concatenação entre essas palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação.

Figura 3 - Análise de Similitude

partir da CHD permitiu a separação do *corpus textual* – conjunto de textos analisados – em 11 unidades de textos iniciais, 41 segmentos de textos, 367 formas distintas, 1589 ocorrências, 174 formas ativas e 6 classes formadas a partir da aproximação dos sentidos e relevância das palavras, conforme apresentado na figura 1.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) também obtém classes textuais semelhantes entre si e, ao mesmo tempo, diferentes dos segmentos de outras classes, o que tornou possível a elaboração das categorias de análise. No contexto desta pesquisa, a CHD formou 6 classes gerando o dendrograma que demonstra as possíveis relações entre as classes, conforme figura 4.

Figura 4 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados gerados pelo software Iramuteq, 2019

A partir das 6 classes, 3 categorias foram elaboradas, considerando os sentidos, a relevância das palavras e o referencial teórico utilizado na pesquisa. Como já mencionado *a priori*, as categorias foram: identidade docente, que considerou as classes 1, 5, 4 e 2 do dendrograma que apresentou as palavras principais: identidade, emancipação, família, sede.

O engajamento docente considerou a classe 3 do dendrograma com as palavras principais: construção, participar. A categoria Projeto Político Pedagógico considerou a classe 6 do dendrograma com as principais palavras: pedagógico, estar.

A tabela 1 mostra a correlação de cada palavra nas categorias elaboradas. O *eff.st* significa o número de segmentos de texto que contêm a palavra na categoria, o *eff. total* significa o número de seguimentos de texto no *corpus* que contem, ao menos uma vez, a palavra, *pourcentage* revela a porcentagem de ocorrências dos segmentos de texto que contem a palavra nessa categoria, em relação a sua ocorrência no *corpus* e *chi2*, indica o X^2 (qui-quadrado) de associação dos segmentos de texto que contem a palavra com a classe.

Tabela 1 – Estruturação das categorias a partir das palavras-chave

Categoria 1: Identidade docente				
Palavra	Eff. S.t.	Eff. Total	Porcentagem	Chi2
Identidade	4	5	80.0%	20.66
Família	4	4	44.44%	9.32
Sede	4	4	100.0%	27.0
Emancipação	5	8	50.0%	14.57
Categoria 2: Engajamento docente				
Palavra	Eff. S.t.	Eff. Total	Porcentagem	Chi2
Construção	3	3	100.0%	19.41
Participar	4	5	80.0%	20.66
Categoria 3: Projeto Político Pedagógico				
Palavra	Eff. S.t.	Eff. Total	Porcentagem	Chi2
Pedagógico	4	4	100.0%	16.42
Estar	3	3	100.0%	11.81

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

A partir do *corpus textual* desta pesquisa o *software* Iramuteq organizou a análise dos dados em um dendograma (figura 4) que ilustra as relações entre as categorias. Em nível do *software* estas categorias são compostas por uma classificação segundo a presença ou ausência de determinado vocabulário. Nesse caso, a interpretação e significação das três categorias de análise: identidade docente, engajamento docente e projeto político pedagógico, foram elaboradas pela pesquisadora em conformidade com o marco teórico utilizado para a pesquisa.

Categoria 1 – Identidade docente

A identidade docente, de acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005), é uma construção social sublinhada por diversos fatores que combinados entre si, engendram a forma como os professores veem a si próprios diante do exercício de suas funções pedagógicas. Essas formas de se veem, estão muitas vezes relacionadas à história de vida, as condições de trabalho, e as representações sociais acerca da profissão docente.

Nessa mesma perspectiva Tavares (2014, p. 193) observa que

a construção da identidade e da subjetividade dos indivíduos são processos psicossociais que têm em sua composição fatores históricos e contextuais, que afetam as relações [...]. Dessa forma, acentuam-se as semelhanças e diferenças entre os indivíduos e produzem, ao mesmo tempo, sentimentos de pertença a determinados grupos, bem como discriminações e exclusão de outros. (TAVARES, 2014, p. 193).

Alguns autores estudados para esta pesquisa assinalam que a identidade docente está ligada ao trabalho docente, a formação e desenvolvimento profissional e aos sistemas de representações sociais acerca da docência, dentre eles cita-se: Nóvoa (1997), Pimenta (2005), Silva (2009), Tardif (2007). Sob esta ótica, Pimenta (2005) sustenta que a identidade “Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”. (PIMENTA, 2005, p. 18).

A categoria 1, elaborada a partir dos dados desta pesquisa, apontou que a identidade docente das professoras da EMEI PRIMAVERA está relacionada às possibilidades de uma nova construção identitária da escola a partir da emancipação ocorrida em outubro de 2018, que desvinculou as UMEIS das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

A possibilidade desta nova construção identitária está de acordo com o assinalado por Reis (2011) ao afirmar que a formação da identidade docente é um processo contínuo de significação que se constitui nas relações desenvolvidas em cada contexto e não é fixa ou dada. Observa-se que as palavras em destaque nesta categoria foram: identidade, família, emancipação e sede (quando se referiam à EMEF na qual a EMEI era vinculada antes da emancipação).

A palavra **identidade** teve de 80% de ocorrências no *corpus* da pesquisa e apareceu nos relatos das professoras 7 vezes. A palavra **família** teve 44.44% de ocorrência e aparece 18 vezes nos relatos. A palavra **emancipação** teve ocorrência de

50% surgindo 18 vezes nos relatos e a palavra **sede** teve ocorrência de 100% e aparece nos relatos das professoras 7 vezes.

- *“eu acredito que a emancipação como disse a [...] ela trouxe para nós essa possibilidade [de termos] uma escola com a nossa identidade [...] (professora 6)*

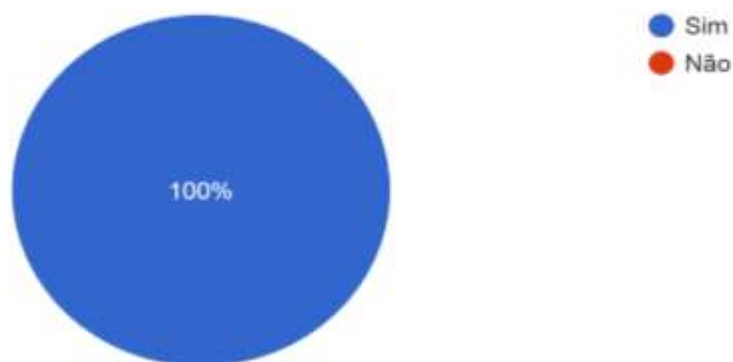
- *“essa é a identidade da nossa escola eu gosto de falar que aqui é uma família a gente briga, se aborrece, se chateia, mas a família é assim e para mim essa escola é uma família essa é a nossa escola”. (professora 10)*

- *“essa escola seguia aquilo que a direção da escola sede orientava porque administrativamente ela era dirigida por essa escola era a responsabilidade da escola então era muito difícil[...] porque tudo que [tínhamos que fazer, tinha] que fazer com base no que era feito na escola sede”. (professora 4)*

Os relatos das professoras sugerem a ideia de que, uma nova identidade docente poderá ser construída a partir da emancipação. É possível observar, também, que o grupo compreende a escola como um lugar de pertencimento, em que apesar das dificuldades relacionais, se veem como família, o que também diz de uma identidade docente, pois como analisa Tardif; Lessard; Gauthier (2001) a “identidade se constrói através de interações com os grupos, instancias e actores sociais” (p. 11).

Outra questão observada foi que a formação da identidade docente está atrelada à construção de um projeto de escola que produz sentido e que seja elaborado pelo próprio grupo de professoras. Isso é demonstrado no gráfico apresentado na figura 5 que revela que 100% das professoras pesquisadas, avaliam como importante a participação na construção do projeto político pedagógico.

Figura 5 – importância da participação na construção do PPP



Fonte: dados da pesquisa, 2019

A partir do apresentado nos dados da pesquisa, infere-se que a identidade docente das professoras da EMEI BPRIMAVERA está em construção como um ato performativo dentro de um processo de produção docente, das relações e das interações psicossociais que acontecem no contexto do cotidiano escolar.

Dessa maneira, Silva (2009) contribui alegando que esta identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. É processual e está ligada a sistemas de representações sociais sobre o ser professor ou professora. Nóvoa (2017), por sua vez argumenta que a identidade docente se constrói dentro de um contexto escolar e em meio às interações coletivas que lhe produza sentido e densidade.

Categoria 2 – Engajamento docente

A literatura estudada para o desenvolvimento desta pesquisa no que tange ao tema engajamento docente, revelou que o engajamento é caracterizado por uma satisfação na realização e no desempenho de determinadas tarefas, configurando-se como um estado de espírito positivo e satisfatório em relação ao trabalho (BAKKER; DEMEROUTI, 2008). Por sua vez, o trabalho docente é compreendido como imaterial, relacional e afetivo, pois tem como objeto de trabalho, outro ser humano (TARDIF; LESSARD, 2011) e se estabelece nas relações.

Assim, o engajamento docente diz respeito, tanto ao envolvimento e satisfação das professoras na realização das tarefas pedagógicas, quanto nos relacionamentos interpessoais, com seus pares (as outras professoras), os alunos, as famílias, os outros profissionais e a comunidade.

A categoria 2 - engajamento docente - elaborada a partir dos dados desta pesquisa identificado na classe 3 do dendograma (figura 4) traz as palavras **participar** e **construção** em destaque, seguidas das palavras **importante**, **gente** (com sentido de nós) e **ppp**.

Pode-se inferir da análise dos dados apresentados que o engajamento docente, no contexto deste grupo de professoras está ligado à participação e à construção coletiva de um projeto de escola. Esse fato está ilustrado, também, nas informações obtidas do segundo questionário aplicado, que versou sobre o nível de envolvimento e satisfação das professoras em relação as principais atividades desenvolvidas na escola, conforme tabela 2.

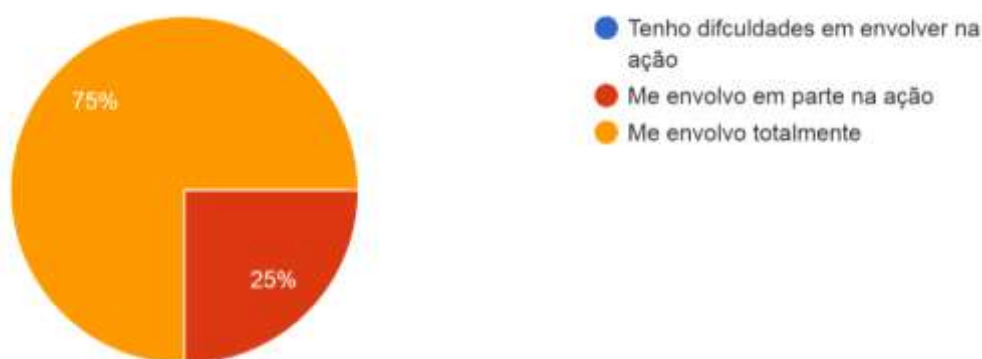
Tabela 2 – nível de envolvimento e satisfação das professoras em relação as principais atividades desenvolvidas na escola

Tipo	Atividade	Envolvimento em escala de 1 a 5 (1=menos e 5=mais)	Satisfação em escala de 1 a 5 (1=menos e 5=mais)
Atividades de gestão	Assembleias gerais	2 (5,3%); 3 (5,3%); 4 (5,3%); 5 (84,2%)	3(16,7%); 4(11,1%); 5(72,2%)
	Colegiado	1(15,8%); 3(15,8); 4(21,1%); 5(47,4%)	2(5,6%); 3(5,6%); 4(16,7%); 5(72,2%)
Atividades pedagógicas	Atividade extraclasse	4(15,8%); 5(84,2%)	3(5,3%); 4(31,6%); 5(63,2%)
	Reuniões com famílias	2(5,3%); 3(5,3%); 4(5,3%); 5(84,2%)	4(47,4%); 5(52,6%)
	Festa caipira	4(5,3%); 5(94,7%)	5(100%)
	Festa da família	4(5,3%); 5(94,7%)	3(15,8%); 5(84,2%)
	Mostra cultural	4(5,3%); 5(94,7%)	4(15,8%); 5(84,2%)
	Semana da criança	4(15,8%); 5(84,2%)	3(5,3%); 4(10,5%); 5(84,2%)
	Semana da Educação Infantil	3(5,3%); 4(10,5%); 5(84,2%)	3(5,3%); 4(15,8%); 5(78,9%)
	Encontros de formação continuada.	4(31,6%); 5(68,4%)	3(21,1%); 4(21,1%); 5(57,9%)
Atividades relacionadas às datas comemorativas (carnaval, pascoa, dia das mães, dia dos pais, primavera, natal)	3(5,3%); 4(15,8%); 5(78,9%)	4(33,3%); 5(66,7)	

Fonte: dados da pesquisa, 2019

A palavra **participar** teve 80% de ocorrências no *corpus* da pesquisa e apareceu nos relatos das professoras 14 vezes. A palavra **construção** teve 100% de ocorrência e apareceu 7 vezes nos relatos das professoras no grupo focal. No que tange a participação das professoras em atividades ou projeto na escola, tem-se que 75% se envolvem totalmente na atividade e 25% se envolvem em parte, como mostra a figura 6.

Figura 6 – Nível de envolvimento nas atividades e projetos da escola



Fonte: dados da pesquisa, 2019

A partir da análise dos dados apresentados, infere-se que, quando se trata da realização das atividades relacionadas ao projeto global da escola, há por parte da equipe docente o envolvimento da maioria do grupo, assinalando o que foi dito por Oliveira e Rocha (2017) acerca do engajamento ser um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho.

Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico

De acordo com a literatura e autores visitados para construção desta pesquisa, no que tange ao Projeto Político-Pedagógico Dias (2003), Faria (2007), Vasconcellos (2010); Veiga (1998; 1995), ele é um documento que direciona as ações da escola, visando sistematizar as exigências legais e sociais do sistema de ensino e os desejos da comunidade escolar em relação ao projeto de escola (LIBÂNEO, 2004).

O Projeto Político-Pedagógico é uma metodologia de trabalho que possibilita a ressignificação da ação dos docentes (VASCONCELOS, 2002) e é através dele que a escola é reconhecida e legitimada, histórica e socialmente, na medida em que é constituída

por sujeitos socioculturais que desenvolvem as ações pedagógicas a partir de uma unidade de propósitos expressas no PPP (VASCONCELLOS, 2010).

Desse modo, os dados gerados para esta pesquisa demonstram que Projeto Político-Pedagógico, enquanto categoria de análise reflete o caminho que as professoras da EMEI PRIMAVERA visualizam para a construção de um novo projeto de escola e de uma nova identidade docente. Isto está de acordo com o que fora assinalado por Veiga (1998) ao mencionar que, ao se propor a construção de projeto político pedagógico, a escola está colocando neste projeto os anseios e expectativas em relação ao que se pretende enquanto ideal de escola, ou seja, lançam sobre o Projeto Político-Pedagógico, a previsão de um futuro diferente do que já está sendo realizado.

Assim, as palavras em destaque na categoria Projeto Político-Pedagógico são: **pedagógico** e **estar** seguidas das palavras **ppp** e **construir** em menor destaque, mas não menos relevantes nesta categoria de análise. A palavra, **pedagógico** incide nos relatos das professoras 4 vezes e tem frequência de 100% em relação ao *corpus* da pesquisa. A palavra **estar** surge nos segmentos desta categoria 4 vezes e tem ocorrência de 100% em relação ao *corpus* textual da pesquisa e emerge quando verbalizam sua condição de ser professora na EMEI PRIMAVERA e o estar ou não, envolvida na construção do PPP, conforme relatos abaixo

- “*Eu estou aqui na escola três anos [...] e eu não participei da construção do PPP do projeto da escola aqui e na verdade eu não conheço o projeto*” (prof 2)

- “*eu estou aqui na escola 8 anos e eu também não conheço o PPP da escola eu lembro uma vez que nós fizemos reunião [...] numa dessas reuniões foi para [...] reformular o PPP mas [...] só deu início foi apenas em um encontro a gente fez algumas sugestões do que era possível colocar mas [não tivemos] acesso ao PPP*” (professora 3).

- “*eu ocupo e eu já ocupei cargo de gestão logo no início que eu estou aqui na escola eu [...] fui coordenadora pedagógica [...] e o PPP foi construído [...] com a diretora da escola [...] sede e esse projeto foi construído lá pela sede e depois foi repassado aqui para gente*” (professora 7)

No que tange a construção coletiva do PPP a palavra, **pedagógico** surge nos segmentos desta categoria 4 vezes, com ocorrência de 100% em relação ao *corpus* desta pesquisa. Os discursos das professoras no grupo focal, quando se tratou das atividades

pedagógicas relacionadas ao PPP da escola, revelam a importância e o desejo pela construção coletiva deste projeto

- *“não eu não conheço o PPP da escola tem 5 anos que estou eu aqui na escola e sempre [...] eu vou preparar as nossas atividades pedagógicas eu me baseio nas proposições curriculares e me baseio no projeto global da escola” (professora 8).*

- *“o PPP do jeito que ele está sendo construído agora com a participação desse colegiado onde as famílias estão presentes é muito mais interessante e eu acredito que com isso os trabalhos as atividades pedagógicas vão ter mais a cara dessa escola emancipada” (professora 4).*

- *“Eu acho que um projeto a gente tem que construir junto para [pensarmos] junto nas coisas que a gente precisa fazer para poder criar uma escola com a nossa cara, uma escola que tenha a cara da comunidade, a cara das crianças que [atendemos] aqui” (professora 2).*

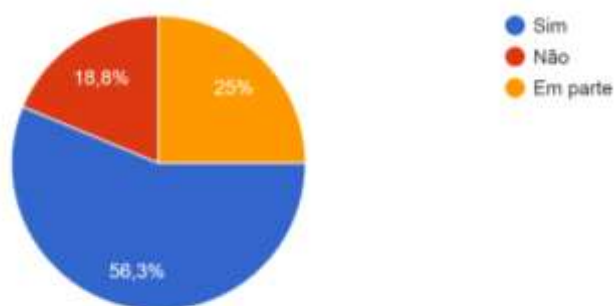
A partir dos relatos das professoras, corrobora-se com o proposto por Veiga (2003, p. 275) que

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

Dessa maneira, os dados desta pesquisa confirmam que, para as professoras sujeitos desta pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que deve ser construído coletivamente pela equipe docente, equipe gestora e comunidade escolar, para que se consolide a nova identidade desta escola, pois como salienta Gadotti (2000, p.3) “a participação pertence à própria natureza do ato pedagógico”.

Outros dados resultantes do questionário aplicado e que versa sobre o PPP, apontam que 9 professoras respondentes conhecem o Projeto Político-Pedagógico desta escola, 4 conhecem em parte e 3 não conhecem o PPP, conforme figura 7

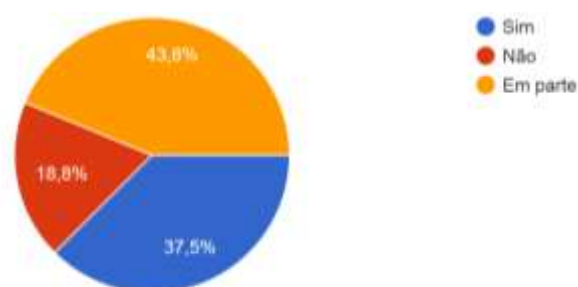
Figura 7 – respostas das professoras sobre conhecerem ou não o PPP da escola



Fonte: dados da pesquisa, 2019

Sobre a participação da construção do PPP, 6 professoras responderam que participaram, 7 participaram em parte e 3 disseram não terem participado, conforme figura 8

Figura 8 – respostas das professoras sobre terem participado ou não da construção do PPP da escola



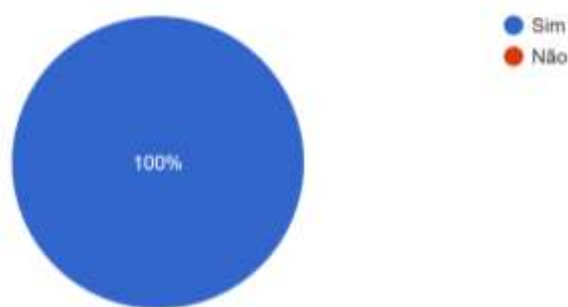
Fonte: dados da pesquisa, 2019

As respostas abertas a este questionário pedindo que as professoras relatassem sobre como foi participar da construção do Projeto Político-Pedagógico desta escola, as respostas foram: *“Foi muito bom, me senti útil em poder ajudar a reformular um documento tão importante para a nossa escola”, “Foi um processo muito importante de conhecimento da escola”, “fez com que eu me sentisse mais pertencente a instituição”, “Muito importante e de grande valia para o meu crescimento profissional”, “no primeiro momento da construção do PPP a escola havia sido inaugurado, foi realizado estudos coletivos e individuais. No segundo momento na reformulação ocupava o cargo na direção, direcionei grupos de estudos e debates com o grupo de professores em momentos de reuniões pedagógicas”, “Muito produtivo e de grande ganho de conhecimentos”,*

“Foi muito importante ter participado da construção do PPP da escola, visto que como professora faço parte dessa comunidade escolar”.

Ao responderem a pergunta sobre acreditar que teria sido necessária e importante a participação na construção do PPP, 16 professoras que não participaram, responderam que sim, como pode ser visto na figura 9.

Figura 9 – respostas das professoras sobre ter sido ou não importante e necessária a sua participação da construção do PPP da escola



Fonte: dados da pesquisa, 2019

Ao responderem a pergunta sobre o porquê não participaram da construção do PPP as respostas foram: *“por que foi construído pela escola sede”, “não trabalhava nessa escola”, “o Projeto já veio pronto da escola sede”, “o grupo adaptou somente a parte pedagógica”, “eu entrei no final desta adaptação em maio de 2015”, “não fazia parte do grupo”*

Os dados assinalam para a importância dada pelo grupo de professoras da EMEI ao Projeto político-pedagógico, bem como a importância de sua construção atendendo aos princípios de uma gestão democrática que viabilize a participação coletiva, com vistas a tornar possível a efetivação de práticas sociais emancipatórias, a formação do sujeito crítico, solidário, comprometido, criativo e participativo (PORTO, 2018).

Em atendimento a proposta do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais de elaborar um plano de ação, tomando por base o processo de desenvolvimento e os resultados desta pesquisa e atendendo ao desejo da equipe docente

manifestado durante a coleta de dados, deu-se início a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. A metodologia utilizada para a construção deste projeto, cujo processo está em andamento, pode ser visto no anexo B desta pesquisa.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa intentou analisar a possível relação entre o Projeto Político-Pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte – MG.

O pressuposto inicial levantado nesta pesquisa foi de que um Projeto Político-Pedagógico construído de forma coletiva e participativa, atendendo aos princípios da gestão democrática, favorece e influencia o nível de engajamento no trabalho docente.

Os resultados confirmaram este pressuposto, na medida em que as professoras sinalizaram para a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, evidenciando o desejo de que o mesmo seja construído pelo grupo. Que seja o produto de discussão e consenso entre todos os trabalhadores acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores.

A literatura estudada demonstrou que existe a correlação entre o engajamento no trabalho docente, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a formação da identidade docente. Demonstrou que o papel do gestor é de fundamental importância na mobilização e organização do grupo para a elaboração e efetivação do projeto de escola que faça sentido para o corpo docente e culmine no engajamento do trabalho.

Para atender ao objetivo geral, usou-se como instrumento de coleta de dados, entrevistas coletivas (grupo focal) e questionários. O método de análise utilizado foi a análise de conteúdo que possibilitou a criação de três categorias de análise fundamentadas no referencial teórico da pesquisa e que foram importantes na sistematização e compreensão dos resultados obtidos. As categorias identificadas foram: identidade docente, engajamento docente e Projeto Político-Pedagógico.

A categoria identidade docente revelou que a forma como as professoras veem a si mesmas no exercício da docência é uma construção atravessada por diversos fatores combinados entre si, tais como a história de vida, as condições de trabalho, e as representações sociais acerca da profissão docente. No caso da escola pesquisada, esta

identidade docente pode estar relacionada com as possibilidades uma nova construção identitária, possível a partir da emancipação ocorrida em outubro de 2018.

Outra constatação, possível através desta categoria de análise foi a de que as professoras discernem a escola como um lugar de pertencimento, atribuindo a ele o *status* de família, alegando ser a escola este espaço de interações contraditória, instável, processual e inacabada, tal qual é a constituição da identidade. Observou-se ainda que a organização coletiva e participativa é que dá sentido ao Projeto Político-Pedagógico, possibilitando o engendramento da formação da identidade docente.

Quanto a categoria engajamento docente, o estudo revelou ser este proveniente do sentido que as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil, objeto desta pesquisa, outorgam ao Projeto Político-Pedagógico da escola quando este é construído de maneira participativa e coletiva por todos os envolvidos no contexto escolar.

O estudo também mostrou que o trabalho docente é significado pelas condições subjetivas e objetivas que se personificam na organização da prática docente, cujas relações estabelecidas no ambiente escolar propiciam a construção da identidade docente, na medida em que estas relações se concretizam numa rede de interações em que os valores, as atitudes, os sentimentos das pessoas vão transformando o contexto.

Evidenciou que o nível de envolvimento e satisfação relacionados as atividades realizadas na escola são maiores que o não envolvimento e satisfação, demonstrando que há um estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho realizado.

A categoria Projeto Político-Pedagógico indicou que as professoras da escola Municipal de Educação Infantil, cenário e sujeitos desta pesquisa, compreendem o PPP como o caminho para constituição de uma nova identidade e de um novo projeto de escola mais contextualizado. Por isso afirmam que o PPP deve ser construído coletivamente pela equipe docente, equipe gestora e comunidade escolar, com vistas a consolidar a identidade da escola.

Os resultados apontam que o PPP conhecido pelas professoras foi construído com base nas especificidades da EMEF que dirigia a EMEI antes da emancipação e que devido a isto, as professoras avaliam que o mesmo não atende as singularidades da EMEI, no momento atual. Ademais, o estudo demonstrou que o PPP é um meio que gestores escolares podem utilizar para promover o sentimento de pertença, engajamento docente e integrar as ações pedagógicas e sociais no contexto educacional.

O estudo buscou identificar lacunas existentes na construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico e fez insurgir algumas lacunas que precisam ser dirimidas, dentre elas cita-se: o processo de formação continuada de gestores escolares na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, de modo que os gestores sejam capazes de sistematicamente mobilizar a comunidade escolar (docentes, famílias, alunos, demais profissionais), para a construção, avaliação e reformulação do PPP, pautando-se sempre na gestão democrática.

Outra lacuna a ser eliminada é a não importância dada ao PPP, relegando-o a um mero documento burocrático, obrigatório, porém sentido dentro escola. Ao PPP é necessário dar visibilidade e torna-lo objeto constante de consulta e análise por parte dos professores.

A pesquisa apresentou algumas limitações, como é passível de acontecer em todo trabalho de pesquisa. Neste caso, as limitações foram: das 26 professoras ativas na escola, 7 não responderam positivamente a participação na pesquisa e nem quiseram justificar. Esse fato também é fruto de análise, entretanto o tempo destinado a realização da pesquisa, impossibilitou a análise desta informação.

Outra limitação da pesquisa foi o fato de a pesquisadora exercer a função de diretora na escola pesquisada e isso pode ter sido uma variável contaminadora dos resultados da pesquisa.

Como sugestões para futuras pesquisas, propõe-se a aplicação da metodologia desta pesquisa em outras escolas da Rede Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, a fim de compreender de maneira mais ampla o fenômeno engajamento no trabalho e sua relação com o projeto político pedagógico na constituição da identidade docente.

REFERENCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCAR, L. O. Participação social: institucionalização e integração ao ciclo de políticas públicas. In: MONASTERIO, L. M.; NERI, M. C.; SOARES, S. S. D. **Brasil em desenvolvimento 2014**: estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014, p. 517

ALONSO, Kátia Morosov; MONTEIRO. Tereza Leones. O Gestor Escolar e a Gestão Democrática: papéis e desafios. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 38, set./dez. 2009, p. 519-531

BAKKER, A. B., DEMEROUTI, E., BRUMMELHUIS, L. L. Work engagement, performance, and active learning: the role of conscientiousness. **Journal of Vocational Behavior**. Holanda, v. 80, 2012, p. 555-564. Disponível em: <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/77977.pdf>. Acesso em 26 de mai. 2019

BAKKER, Arnold; DEMEROUTI, Evangelia. Towards a model of work engagement. *Career Development International*. **Emerald Group Publishing Limited** [S.I.], v.13, n.3, 2008, p. 209-233. Disponível em: https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/towards-a-model-of-work-engagement-9DxyqZvPOH?impressionId=5da304037350d&i_medium=docview&i_campaign=recommendations&i_source=recommendations. Acesso em 26 de mai. 2019. DOI 10.1108/13620430810870476

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: João Barroso, org. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 167-189

BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>.

BELO HORIZONTE. Mapa de Exclusão Social de Belo Horizonte. **Revista Planejar BH**. 2006. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxono>

miaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&lang=pt_BR&pg=7742&tax=2558. Acesso em 23 de out. de 2019).

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providência. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 18 de setembro de 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/BH nº 303/2019. Estabelece diretrizes e procedimentos para o lançamento e atualização de dados e informações no Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 5 de outubro de 2019, ano XXV, n. 5871.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/BH nº 325/2018. Estabelece parâmetros para elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2019. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 21 de novembro de 2018, ano XXIV, n. 5657.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p.

BUSANELLO, J. et al. Grupo Focal como técnica de coleta de dados. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 18, n. 2, jun. 2013. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/32586>>. Acesso em: 15 ago. 2019. Doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v18i2.32586>.

CABRAL, Pedro Luiz da Costa. Propostas arquitetônicas e pedagógicas para a educação das infâncias: reflexões a partir da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI em Belo Horizonte. 2010, 50 f. Trabalho de curso Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1795.pdf>. Acesso em 09 de nov. 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) **Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição –**

UFSC. Florianópolis, p. 1-74, nov. de 2018. Disponível em: www.laccos.com.br. Acesso em: 12 de out. 2019

FERNANDA, Santos de Castro. O Conceito de Trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Urutúgua – acadêmica multidisciplinar** – DECS/UEM. Maringá - PR, n. 28, 2103. PR. 123-128, mai. – out. 2013.

CEDAC. Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC. – São Paulo: Fundação Santillana, p. 58, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

COSTA, António Firmino. Desigualdades globais. **Sociologia, problemas e práticas**, [S.I.], n.º 68, p. 9-32, 2012. Disponível em <https://journals.openedition.org/spp/650>. acesso em: 04 de mai. 2019 DOI: 10.7458/SPP201268691.

DAVIS, Keith; NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho**. São Paulo. Editora Pioneira Thompson Learning, p. 145-155, 2004.

DIAS, Gilmar. A Dimensão Política do Projeto Político-Pedagógico: Rumo à Autonomia Política e Pedagógica da Escola Pública. **Revista Pedagogia em Debate** – Desafios Contemporâneos. P. 74-85

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil**: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. – Percursos

FERNANDES, Fernanda Monteiro de Castro. **Análise da incidência de tuberculose em três municípios brasileiros e o distrito federal na perspectiva dos fatores climáticos e sociais**. 2018. 159f. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade de Brasília. Área de Concentração: Cuidado, Gestão e Tecnologias em Saúde e Enfermagem. Linha de Pesquisa: Gestão de Sistemas e de Serviços em Saúde e em Enfermagem, Brasília, 2018. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34179/1/2018_FernandaMonteirodeCastroFernandes.pdf. Acesso em: 04 de mai.2019.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. V. 18. Paz e Terra, 1986. 208 p.

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

FERREIRA, A. B. H. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 679.

GADOTTI, Moacir. Dimensões políticas do Projeto Pedagógico da escola. **Revista ABC Educativa**. São Paulo. 2000. Disponível em: www.siteantigo.paulofreire.org. Acesso em 13 de set. de 2019.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLYTO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 21 de out. 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. GOMÊZ, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 175p.

ÉRNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, n. 54, 2013, p. 523-788. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/02.pdf>. Acesso em: 09 de nov. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364005.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2019.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005, 530 p.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702200500020007&lng=en&nrm=iso Acesso em 07 mar. 2019 <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000200007>.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIARI, O. B. (Eds.). **Caderno de artigos: X SIAT & II Serpro**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2014. p. 37-54.

JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria (org.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

KINALSKI, Daniela Dal Forno et al. Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 2, p. 424-429, abr. 2017, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672017000200424&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tomo I. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. Disponível em: http://www.pravida.org/livro/o_capital_1_1.pdf. Acesso em: 09 de ago. de 2019. 09/08/2019.

LEITHWOOD, Kennet. **¿Cómo liderar nuestras escuelas?** Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009, 200p. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5428>. Acesso em 19 de out. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004

LIMA, Fabiana Araújo; GALIMBERTTI, Percy Antônio. Sentidos da participação social na saúde para lideranças comunitárias e profissionais da Estratégia Saúde da Família do território de Vila União, em Sobral-CE. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 157-175, Mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312016000100157&lng=en&nrm=iso> Acesso em 19 ago. 2019

LIMA, Licínio C. Lima. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014 Disponível. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf> ACESSO EM 07 DE AGO. 2019

MCCLOSKEY, Dreirde, et al. **Principles Of community Engagement**. 2. ed. [S.I]: Printed, 2011. 193p.

MEDEIROS. Laura Corte dos Reis. O gestor escolar e o projeto político pedagógico. Versão *On-line* ISBN 978-85-8015-075-9. **Cadernos PDE**. v. 2, 2013 – cidade Engenheiro Beltrão. p. 1 – 53.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. **Proposições curriculares para a educação infantil: fundamentos**. (org). Belo Horizonte. SMED. 2014. 136p.

MENDONÇA, Erica Toledo, et. al. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Interface - Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 19, n. 53, 2015, p. 373-386. Disponível em:

<https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/23509/artigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. acesso em: 09 de nov. 2019.

MOURA, Gedeão Mendonça. O conceito Marxiano de trabalho. Universidade Federal da Bahia. Faculdade De Filosofia E Ciências Humanas Departamento De Filosofia. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Filosofia. Salvador 2012. Fl. 44

NICOLAU, Karine Wlasenko; ESCALDA, Patrícia; FURLAN, Paula Giovana. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): usabilidade do software Qualiquantisoft na pesquisa em Saúde. **Atas CIAIQ**. Aracaju, v.1, 2015 p. 243-246. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/56>. Acesso em: 15 de ago. 2019

NÓVOA Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29-41

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 de nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado; CARVALHO, Cynthia Paes. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2019.

OLIVEIRA, Lucia Barbosa; ROCHA, Juliana da Costa. Engajamento no trabalho: antecedentes individuais e situacionais e sua relação com a intenção de rotatividade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 415-431, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgn/v19n65/1806-4892-rbgn-19-65-00415.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2019

PAIVA, Aparecida Mendes; VASCONCELOS, Fernanda Carla Wasner. Educação ambiental como prática de intervenção social: Relato de experiência no bairro Jardim Felicidade. **Educação Ambiental em Ação**: n. 64, 2018, P. 1-23. Disponível em <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3262>>. Acesso em 04 de ago. de 2019

PAIXÃO, Carlos Jorge Ricardo; PEREIRA, Augusto Gomes. Questões sobre categorias, pesquisa qualitativa e construção do conhecimento em ciências humanas: Interfaces no cenário da modernidade. **Revista COCAR**, Belém, v.12. n.23, p. 580-604, 2018. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1741/960>. Acesso em: 12 de out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005, 304 p.

PIVA, Ângela., et al. Origens do conceito de Intersubjetividade: Uma trajetória entre a Filosofia e a Psicanálise Contemporânea. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n. 09, 2010, p. 71-91. Disponível em <<http://www.revistacontemporanea.org.br/site/wp-content/artigos/artigo234.pdf>> Acesso em 26 de mar. 2019.

PINTO, Josiane Nunes; AYUB, Marcia Brenner. Fatores de influência para o engajamento no trabalho. São Paulo. **XX SEMEAD Seminários em Administração**, nov./2017, p. 1-16. ISSN 2177-3866

PORTO, Patrícia Rosas. Gestão do projeto político pedagógico e os sentidos da práxis de formação na escola. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v.1, n.1, 2018. p. 169-181

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2019.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. 2011. 93 f. Dissertação (Magister Scientiae) do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

ROHM, R. H. D.; LOPES, N. F. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 2, p. 332-345, 2015.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. 7. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005, 306 p.

SALES, C. P. Engajamento Comunitário e Entendimento Público da Ciência: Primeiras anotações para uma agenda de pesquisa. 2014. 85 f. dissertação (Mestrado em Informação e comunicação em Saúde) – Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 259p.

SCHAUFELI, Wilmar. B. et.al. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, Holanda, v. 3, n.1, 2002, p.71-92.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 160 p.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1987. 108 p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 102 p.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. A autonomia na Gestão escolar: Um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. **Administração Educacional**, [S.l.], v. 1, n. 1, ago. 2016. ISSN 23591382. P. 40-54. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2515>>. Acesso em: 07 ago. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 73-102

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion / PMKT – **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**. São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014. Disponível em: www.revistapmkt.com.br. Acesso em: 18 de out. 2019.

SILVA, Inácio Crochemore Mohnsam et al. Mensuração de desigualdades sociais em saúde: conceitos e abordagens metodológicas no contexto brasileiro. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222018000101000&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mai. 2019. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742018000100017>.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias, et al. Engajamento no Trabalho. In. SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias, (org.). **Novas Medidas do Comportamento Organizacional**. Porto Alegre, Artmed, 2014, p. 147 – 156.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉ-S-Editora Ltda, 2001. p. 5-59

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 15, n. 106, p. 179-201, jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19848951.2014v15n106p179>>. Acesso em 24 dez. 2018.

TENÓRIO, F. G. (Re) Visitando o Conceito de Gestão Social. In: LIANZA, S.; ADDOR, F. (orgs.). **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, n. 5, ano 3, p. 101-124

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010. 208 p.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ed. Campinas - SP: Papyrus, 2012, v., p. 11-52

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, 2009, p. 163-171. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 de abr. 2019

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Didática do Ensino Técnico. **Cadernos de Educação** (UFPel), Pelotas - RS, n.6, 1996, p. 164-177.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. **Cadernos da Fiep**, Belo Horizonte - MG, v. ano 1, n.2, 1995, p. 101-117.

VERGARA, Sylvia. Constant. **Projetos de relatórios de pesquisa em administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 90p

WANDERLEY, Mariângela. Belfiore. Discussão sobre a gestão social: conceitos e protagonistas. **Serviço social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/17973>>. Acesso em 30 jun. 2019. DOI: 10.5433/1679-4842.2013v16n1p19.

APENDICES

Apêndice A – Roteiro de questões norteadoras para grupo focal

O objetivo do grupo focal é possibilitar um clima acolhedor, onde todos se sintam entrosados e à vontade para participar de um momento de discussão sobre o projeto de escola que o grupo deseja para esta escola. A questão chave para a discussão neste grupo é: Quais as possibilidades e desafios que encontramos na construção do Projeto Político-pedagógico desta escola?

A discussão no grupo será coordenada pela pesquisadora.

As questões norteadoras serão as mesmas do questionário aplicado à priori às participantes, considerando a possibilidade de alterações, resguardando o foco na temática principal: Projeto político-pedagógico e o engajamento no trabalho docente.

Local:

Data:

Coordenador:

Sistematizador:

Atividade:

Participantes:

QUESTÕES NORTEADORAS

1. O grupo conhece o PPP desta escola?
2. Quem no grupo participou da construção do PPP desta escola?
3. Como foi para o grupo participar ou não da construção do PPP desta escola?
4. Como o grupo avalia a importância da participação do coletivo da escola na construção do PPP? Porque?
5. Quais atividades relacionadas no plano de ação da escola mobilizam mais o corpo docente?

ANOTAÇÕES

Apêndice B – Questionário 1

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Prezada colega este é um convite para você responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada Projeto Político Pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG, sob responsabilidade das pesquisadoras Mestre Aparecida Mendes de Paiva e D^a. Maria José Batista Pinto Flores. Esta pesquisa é parte dos requisitos para conclusão do curso de Pós-graduação em coordenação pedagógica pelo LASEB/FaE/UFMG. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Sou muito grata pela sua colaboração!

Endereço de e-mail *

Qual seu nome? (será mantido em sigilo) *

Informe seu e-mail (será mantido em sigilo) *

A quanto tempo você trabalha nesta escola? *

Mais de 10 anos

Menos de 10 anos

Menos de 5 anos

Você ocupa ou já ocupou cargo de gestão nesta escola? (direção, vice direção, coordenação) *

Sim

Não

Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico? *

Sim

Não

Você conhece o Projeto Político Pedagógico desta escola? *

Sim

Não

Em parte

Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico desta escola? *

Sim

Não

Em parte

Se você respondeu SIM à pergunta anterior, relate como foi para você participar do Projeto Político Pedagógico desta escola. Se respondeu NÃO, escreva NÃO. *

Não

Você acredita ter sido necessária e importante sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico desta escola? *

Sim

Não

Se você não participou da construção do Projeto Político Pedagógico desta escola, relate o porquê não participou. *

Quando lhe é proposto realizar alguma atividade ou projeto nesta escola, como você avalia seu nível de envolvimento na ação? *

Tenho dificuldades em envolver na ação

Me envolvo em parte na ação

Me envolvo totalmente

Apêndice C – Questionário 2

QUESTIONÁRIO PARA FINS DE PESQUISA ACADÊMICA

Prezada colega este é um questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa intitulada: Projeto Político Pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma escola de educação infantil em BH/MG, sob a responsabilidade das pesquisadoras Mestre Aparecida Mendes de Paiva e Doutora Maria José Batista Pinto Flores. Esta pesquisa é parte dos requisitos para conclusão do curso de pós-graduação em coordenação pedagógica pelo LASEB/FaE/UFMG. Ao responder ao questionário considere todo seu período de docência nesta escola. Não é necessário se identificar.

Qual seu nível de envolvimento nas atividades realizadas na escola apresentadas a seguir. Escolha uma nota entre 1 e 5, considerando o que 1 é não me envolvo e 5 é me envolvo totalmente

Atividade Extra Classe (AEC)

(1) (2) (3) (4) (5)

colegiado escolar

(1) (2) (3) (4) (5)

Assembleias gerais

(1) (2) (3) (4) (5)

Reunião com as famílias (individualmente)

(1) (2) (3) (4) (5)

Reunião com as famílias (coletivo)

(1) (2) (3) (4) (5)

Atividades relacionadas as datas comemorativas (carnaval, páscoa, dia das mães, dia dos pais, primavera)

(1) (2) (3) (4) (5)

Festa da família

(1) (2) (3) (4) (5)

Mostra cultural

(1) (2) (3) (4) (5)

Festa caipira

(1) (2) (3) (4) (5)

Semana da educação infantil

(1) (2) (3) (4) (5)

Semana da criança

(1) (2) (3) (4) (5)

Encontro de formação pedagógica

(1) (2) (3) (4) (5)

ANEXOS

Anexo A - Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa: Pós-graduação Latu Senso em Educação Básica (LASEB)

Curso: Especialização em coordenação pedagógica: sujeitos e práticas no cotidiano escolar

Local: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Faculdade de Educação (FAE)

Título da pesquisa: Projeto Político-Pedagógico e o engajamento no trabalho docente em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte – MG.

Nome da pesquisadora orientadora: Doutora Maria José Batista Pinto Flores

Nome da pesquisadora aluna: Aparecida Mendes de Paiva

Natureza da pesquisa: a sr^a. está sendo convidada a participar dessa pesquisa que tem como finalidade analisar a relação entre os sentidos atribuídos pelos docentes ao Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Infantil em BH/MG e o engajamento no trabalho docente.

Para isso serão realizadas pesquisa de campo com entrevistas coletivas e aplicação de questionários.

Participantes da pesquisa: participarão dessa pesquisa as professoras da escola, cenário da pesquisa, que para fins de preservação da identidade recebeu o nome de EMEI Primavera.

Envolvimento na pesquisa: ao participar desse estudo, a sra. permitirá que a pesquisadora Aparecida Mendes de Paiva, utilize na pesquisa as informações prestadas durante a entrevista coletiva e questionário, salvaguardando a confidencialidade da identidade daqueles que prestaram as informações. Tem ainda a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre pesquisa através do telefone da pesquisadora.

Sobre as entrevistas coletivas: serão realizadas presencialmente na escola, em local adequado para sua realização acordado entre as entrevistadas, a vice direção da escola e a pesquisadora.

Riscos e desconforto: a participação nessa pesquisa não traz complicações legais.

Durante a entrevista os riscos e/ou desconfortos potenciais identificados são o constrangimento acerca das informações prestadas durante a entrevista. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Nenhum dos procedimentos usados oferecem riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados e será mantido em sigilo a identidade das pessoas que prestaram as informações.

Forma de acompanhamento e assistência: em caso de constrangimento a entrevista será suspensa até que possa ser continuada por anuência do entrevistado.

Benefícios: ao participar dessa pesquisa, a sra. não terá nenhum benefício direto.

Entretanto, esperamos que esse estudo traga informações importantes sobre os fenômenos presentes na escola, que potencializam ou fragilizam o engajamento no trabalho docente, de forma que o conhecimento que será construído possa amadurecer

os debates a respeito do projeto político-pedagógico e o engajamento no trabalho docente, em que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos. Pagamento: a sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar dessa pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar da referida pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem. Obs.: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora aluna: Aparecida Mendes de Paiva. Telefone (31) 988284356

E-mail: cida.psico@hotmail.com

Pesquisadora Orientadora: Doutora Maria José Batista Pinto Flores

Anexo B - Registros das ações de construção do Projeto Político-Pedagógico / 2019

Projeto Político-Pedagógico / 2019

Primeiras ações de construção

Ação: Formação de um grupo representativo de professores do qual participaram 12 professoras da escola, juntamente com a equipe de gestão, constituída pela diretora, coordenadora pedagógica e secretário escolar. A necessidade de formar um grupo representativo se deu pelo fato de que o tempo escolar não favorece o ajuntamento de toda a equipe docente em só momento. Dessa forma utilizou-se o horário de Atividade Extra Classe (AEC) para encontro deste grupo de 12 professoras. O grupo foi nomeado de Grupo de Trabalho de Construção do Projeto Político Pedagógico (GTPPP)

Responsáveis pela ação: Direção, coordenação e vice direção.

Prazo: maio a junho/2019.

O primeiro encontro do GTPPP aconteceu em 10/04/2019 e teve como tema: Conhecer a identidade da escola (sob a perspectiva das professoras). Usamos a técnica brainstorm, com a seguinte pergunta: qual modelo de escola queremos construir? Enquanto todos iam falando indiscriminadamente o que vinha à mente, algumas palavras e frases relacionadas ao tema foram anotadas: *meu trabalho, lugar da criança ser feliz, uma família, lugar de respeito, lugar de aprender, nosso ganha-pão, lugar de ensinar a respeitar as diferenças, lugar da criança brincar e ser cuidada, a melhor escola desse bairro,*

O segundo encontro aconteceu em 29/04/2019. Nesse encontro foi apresentado o plano de trabalho (PT) elaborado pela SMED e feita apreciação do mesmo. Discutiu-se a aplicação do referido plano ao contexto da escola, no que tange principalmente aos recursos desatinados para cada meta a ser trabalhada.

O terceiro encontro do GTPPP em 13/05/2019 deu continuidade a apreciação do PT, com foco nas ações pedagógicas a serem executadas e nas metas a serem alcançadas em 2019 no que tange a relação dos recursos destinados para cada ação/meta.

O quarto encontro do GTPPP aconteceu em 03/06/2019. Neste encontro o grupo elaborou um cronograma para elaboração do Projeto Político-Pedagógico, assinalando a

importância de se conhecer e refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que embasaria a construção do currículo para Educação Infantil. Dessa maneira o cronograma sugerido pelo o grupo foi:

Cronograma de construção do PPP da EMEI [...]

AÇÃO	DESCRIÇÃO DA AÇÃO	RESPONSÁVEL PELA AÇÃO	PRAZO DE EXECUÇÃO
*Realização de encontros com toda a equipe docente da escola para formação sobre a BNCC.	Formação sobre a BNCC, por ser este o documento que norteará, ou seja, será a base para a construção do currículo para EI.	Direção e coordenação	Setembro a novembro/2019
**Realização de encontro com as famílias para apresentação da BNCC.	Apresentação da BNCC para as famílias, por ser este o documento que norteará, ou seja, será a base para a construção do currículo para EI.	Direção, vice direção e coordenação	Outubro/2019
Encontro com as famílias	Conhecer a identidade da escola (sob a perspectiva das famílias)	Direção, vice direção e coordenação	Dezembro/2019
Início da redação prévia do PPP	Com base nas informações e diagnóstico, contemplando todas as etapas: Finalidade da escola (objetivos da escola, concepções de educação, valores e missão, posição política, filosófica, social e pedagógica), estrutura organizacional (administrativa e pedagógica), currículo, tempos e espaços escolares, processos de decisão, relações de trabalho, avaliação.	Direção, coordenação e vice direção	Janeiro/2020
Apresentação da redação prévia do PPP nos colegiados. O colegiado é composto por professoras, familiares e profissionais da escola	Apresentar o processo de construção do PPP nos colegiados que acontecem mensalmente às últimas quartas feiras de cada mês, para apreciação, revisão e inclusão	Direção, coordenação e vice direção	Março-Abril-Maio/2020
Leitura da redação prévia do PPP, para análise e avaliação de consistência com o apresentado pelos representantes, professoras, famílias, profissionais da escola,	Após redação prévia do PPP, uma cópia será repassada para todos os membros do colegiado 15 dias antes da próxima reunião do colegiado para análise e avaliação de consistência e coerência com o apresentado por todos durante o processo de construção	Direção, coordenação e vice direção	Maiio/2020
Redação final do PPP	Após apreciação e análise do colegiado, inicia-se a redação final do PPP, contemplando todas as etapas.	Direção, coordenação e vice direção	Junho/2020

Apresentação do PPP final no colegiado	Após finalização da redação do PPP, o mesmo será apresentado ao colegiado. Proposta de evento para apresentação do PPP à comunidade escolar	Colegiado, direção, coordenação e vice direção	Julho/2020
Encadernação em capa dura do PPP que será apresentado a comunidade escolar e ficará exposto na sala de professores	Após encadernado o PPP ficará na sala das professoras onde todas as pessoas terão livre acesso para consulta.	Direção, coordenação e vice direção	Julho/2020
Evento de apresentação do PPP para a comunidade escolar	Será realizado um encontro com as famílias (definição do formato) para entrega do PPP construído de forma participativa e democrática.	Colegiado, Direção, coordenação e vice direção	Julho/2020

*As formações da equipe docente sobre a BNCC aconteceram em cinco encontros, cujo módulo de formação foi dividido em 5 encontros realizados nas terças-feiras no horário destinado às AEC.

Subdivisão do tema BNCC para o modulo de formação.

DIA	SUBTEMA	Método
10/09	Recorte histórico – Marcos Legais	Exposição usando recurso de Power point Discussão em grupo
17/09	Os direitos de aprendizagem na BNCC	Exposição usando recurso de Power point Discussão em grupo Consolidação do aprendizado por meio da tarefa de relacionar os direitos de aprendizagem com objetivos
24/09	Os campos de experiência na BNCC	Exposição usando recurso de Power point Discussão em grupo Consolidação do aprendizado por meio da tarefa de relacionar os campos de experiencia com objetivos
01/10	Os códigos na BNCC	Exposição usando recurso de Power point Discussão em grupo Consolidação do aprendizado por meio da tarefa de encaixar os objetivos de aprendizagem de acordo com os códigos alfanuméricos
28/10	Convergência entre teoria e a prática	Discussão sobre o currículo no PPP. De posse dos planejamentos realizados no decorrer no ano letivo/2019 estabelecer diálogo sobre o que e como estamos fazendo, e o que está previsto na BNCC.

Para viabilizar a participação de todas as professoras nos encontros, criou-se a estratégia de divisão do grupo em três subgrupos contemplando os horários destinados a AEC da seguinte maneira:

Organização de turnos e turmas para formação pedagógica

TURMA 1 -MANHÃ	TURMA 2 – MANHÃ	TURMA 3 - TARDE
Salas: berçário, 2,3,4	Salas: 5, 6, 7, 8	Salas: 8,2,3,
HORA: 8H – 9:30H	HORA: 9H – 10:30H	HORA: 14H – 15H
Professora 1 Professora 2 Professora 3 Professora 4 Professora 5 Professora 6 Professora 7 Professora 8 Professora 9	Professora 10 Professora 11 Professora 12 Professora 13 Professora 14 Professora 15 Professora 16 Professora 17 Professora 18	Professora 19 Professora 20 Professora 21 Professora 22 Professora 23 Professora 24

**A realização do encontro com as famílias para apresentação da BNCC aconteceu no dia 03 de outubro as 16h com participação de aproximadamente 30 famílias.



TEMA: A Educação Infantil na BNCC

Querida família venha participar conosco da 1ª CIRANDA DAS IDEIAS na EMEI PRIMEIRO DE MAIO.

DIA: 03 DE OUTUBRO/2019
HORAS: 16h

O Objetivo desse primeiro encontro é dialogarmos sobre o que **"ensinar e aprender na Educação Infantil"**.

Vamos conhecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e saber o que ela diz sobre isso.

Vamos ter um lanchinho gostoso! SUA PARTICIPAÇÃO É INDISPENSÁVEL.