



Educação Unisinos

ISSN: 2177-6210

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cunha, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; Barbosa, Andreza
Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho
Educação Unisinos, vol. 21, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 306-314
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.213.04>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449656535005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UNISINOS
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho

Collective and collaborative work at schools: Work conditions and principles

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha¹
Universidade Metodista de Piracicaba
renata_bcunha@yahoo.com.br

Andreza Barbosa¹
Universidade Metodista de Piracicaba
azbarbos@unimep.br

Resumo: O artigo discute o trabalho coletivo de professores nas escolas de educação básica e problematiza a importância das condições de trabalho e a definição de princípios para que o trabalho coletivo seja assumido como trabalho colaborativo. Os dados de análise foram produzidos em uma pesquisa que envolveu uma escola da rede estadual paulista e uma Diretoria Regional de Ensino. Os pesquisadores acompanharam a rotina das aulas de trabalho pedagógico coletivo e os encontros entre supervisores e professores coordenadores. Os resultados apontam que as condições nas quais se efetiva o trabalho docente comprometem a realização do trabalho coletivo e que esse se torna colaborativo quando os professores trabalham apoiados em princípios acordados coletivamente, destacando-se: o compromisso com a aprendizagem dos alunos; o diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos; e o esforço na articulação e integração das ações dos professores.

Palavras-chave: trabalho coletivo, condições de trabalho, parceria colaborativa.

Abstract: This article discusses the collective work of teachers in regular public schools and analyzes the importance of the working conditions and the definition of principles that contribute for collective work to become a collaborative work. The data for this analysis came from a research involving one school in the state of São Paulo and the Regional Board of Education. Researchers followed the routine of the activities related to collective pedagogical work and observed meetings between teachers and supervisors. The research demonstrates that collective work becomes collaborative when teachers work based on principles agreed upon collectively, highlighting the following principles: a commitment to students learning; a debate focused on critical thinking and understanding of students' reality; and an effort for the integration and cooperation among teachers.

Keywords: collective work, working conditions, collaborative partnership.

¹ Universidade Metodista de Piracicaba. Rodovia do Açúcar (SP 308), km 156, Bloco 7, 13400-911, Piracicaba, SP, Brasil.

Introdução

O trabalho coletivo de professores nas escolas de educação básica tem sido objeto de nossas pesquisas e os resultados de dois projetos financiados pelo CNPq² no período compreendido entre 2011-2015 nos permitiram identificar que determinadas condições de trabalho e alguns princípios definidos coletivamente são necessários para que os encontros entre os professores possam se constituir como oportunidades de formação, colaboração e articulação do trabalho pedagógico da escola.

Trabalhos de pesquisa discutem que os momentos de trabalho coletivo dos professores são, a partir da interlocução de concepções e práticas pedagógicas, oportunidades privilegiadas de reflexão sobre o cotidiano escolar e construção de parcerias para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem (Chaluh, 2008, 2010; Prado *et al.*, 2011; Cunha *et al.*, 2013).

Conforme apontado por Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 190), “o exercício da docência é feito essencialmente de negociações e de estratégias de interação nas quais com frequência ocorrem tensões e dilemas”. Sendo assim, o contexto de trabalho coletivo é o *lôcus* para enfrentamento desses dilemas e o “lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos” (Barroso, 2003, p. 74).

O trabalho coletivo, nessa perspectiva, pode potencializar a organização de uma comunidade crítica e constituir-se como instância de formação e de promoção da autonomia profissional (Chaluh, 2009), contribuindo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

No entanto, apoiadas em Fullan e Hargreaves (2001, p. 24), admitimos que o trabalho coletivo dos professores na escola não é, em si mesmo, necessariamente colegiado e colaborativo. Para os autores, “não existe nada de automaticamente bom na colegialidade. As pessoas podem colaborar fazendo coisas boas ou más, ou não fazendo absolutamente nada. Elas podem simplesmente colaborar por colaborar”.

Essa situação corresponderia a uma colegialidade artificial limitada à partilha de ideias que não está ajustada à perspectiva de colaboração compreendida como ajuda e apoio recíproco entre os professores no processo de tomada de decisões referentes à organização das práticas e reflexão crítica sobre os propósitos e ações do grupo e de cada professor em particular.

Nos limites deste artigo problematizamos as limitações do trabalho coletivo quando condições mínimas não são atendidas, bem como alguns princípios que devem ser considerados como pontos de partida a fim de contribuir para que o trabalho coletivo seja assumido como colaborativo.

Defendemos que para que se torne colaborativo, o trabalho coletivo supõe a disponibilidade para acordar princípios comuns de trabalho e compartilhar responsabilidades. Os princípios que sustentam o trabalho coletivo e colaborativo não são abstrações dissociadas das condições de trabalho. A expectativa deste texto é evidenciar e discutir as mútuas implicações entre condições e princípios de trabalho.

O percurso da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede estadual que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (2011-2014) e nas dependências da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de uma cidade do interior paulista (2014-2015).

A escola, localizada em um bairro distante 6 km do Centro, atende cerca de 1000 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal, além de contar com programas municipais.

A DRE abrange uma área que envolve seis municípios com população estimada em 450 mil habitantes e é responsável por 68 escolas. Na equipe de Supervisão de Ensino da DRE atuam 16 supervisores.

Na escola, os pesquisadores acompanharam quinzenalmente a rotina dos encontros das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) ao longo de 2011-2015 com os objetivos de compreender como esses encontros iam se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências formativas e em que medida contribuía com a revisão e aprofundamento do projeto político-pedagógico da escola.

Nesse processo de acompanhamento buscou-se respeitar um modelo de parceria colaborativa em que os pesquisadores externos e os professores da escola,

² Os projetos são: “Espaços coletivos e formação de professores centrada na escola” (2011-2013) e “A (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica e o trabalho docente coletivo: entre determinações, tensões e resistências” (2013-2015).

reconhecendo a importância da complementaridade entre os diferentes tipos de saberes, refletiam sobre os trabalhos desenvolvidos na escola buscando articular questões práticas e problemas teóricos que, mediante um processo de estudo e investigação, podiam ampliar o conhecimento e a compreensão da realidade escolar e favorecer o desenvolvimento dos vários profissionais (Giovani, 1998; Foerste, 2005; Costa e Fiorentini, 2006).

Para Garrido *et al.* (2001) a participação de pesquisadores no contexto de trabalho coletivo nas escolas pode promover competências investigativas e interpretativas, bem como ajudar os professores a entenderem de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho, tornando-os sensíveis e atentos à complexidade do fazer docente. Nesse contexto, emerge um espaço de formação continuada que oportuniza um questionamento sistemático das reflexões e propostas produzidas em colaboração.

Esse aspecto parece ter sido bem compreendido pelo grupo, como se pode observar pelo registro da ATPC de 13/02/2014 em que dialogam duas professoras:

P1: Assim, a escola e a universidade são espaços muito diferentes [...]. O tema da universidade pode muito somar para gente aqui, né? Ao mesmo tempo, a realidade da escola pode ensinar para ela [a pesquisadora], aquilo que ela faz....
P2: Então, porque, assim, na universidade se estuda muito sobre a escola, mas não se vive a escola e ela [a pesquisadora] está se propondo, por exemplo, a viver a escola.

Os dados de análise da interação na escola, como o destacado acima, foram produzidos pela audiogravação e transcrição das ATPCs e pelos registros escritos elaborados pelos professores que se revezavam para documentar os aspectos mais significativos das discussões e reflexões compartilhadas nos grupos.

Esses registros não se constituem como atas, mas como exercícios reflexivos que evidenciam o percurso vivido coletivamente segundo óticas particulares. São registros que se aproximam da ideia de diários reflexivos de Zabalza (1994) que os reconhece como instrumentos importantes para conhecer o professor e seus problemas e potencializam o desenvolvimento da consciência da própria experiência na medida em que promovem o diálogo sobre si mesmo, sobre suas ações, sobre sua relação com os outros.

O trabalho desenvolvido na DRE, quinzenalmente, ao longo de 2014-2015, envolveu 3 supervisores e 10 professores coordenadores (PC). Este grupo, partindo do princípio que o PC é o responsável pela organização dos momentos de formação dos professores nas escolas (Cunha *et al.*, 2013; Placco *et al.*, 2011; Placco e Almeida, 2008) dispôs-se a problematizar as dinâmicas de

organização das ATPC nas suas unidades. Os encontros também foram audiogravados e transcritos para análise.

O investimento da parceria colaborativa entre os membros do grupo foi no sentido de constituir uma comunidade de prática ou de aprendizagem (Fiorentini, 2013) interessada na resolução de situações problemáticas e orientada pelo esforço de análise compartilhada de situações cotidianas, reflexões teóricas e produção de registros reflexivos.

Acreditamos que é por meio da interação e da reflexão que vai sendo compartilhada no grupo que as dimensões sociais e políticas do ensino podem ir sendo problematizadas na medida em que o olhar de cada professor vai sendo dirigido para a sua própria prática, para a sala de aula, tanto quanto para os estudantes e para as condições sociais em que atua (Zeichner, 1993).

A partir da narrativa das vivências cotidianas cada membro do grupo pôde, ao contar sobre uma determinada situação, refletir sobre a experiência, compreender as motivações e implicações de sua atuação, bem como pensar em novas estratégias de intervenção.

A leitura das transcrições e dos registros reflexivos de professores e PC nos permitiram tecer as considerações e análises que seguem sobre as condições de trabalho e os princípios que sustentam a colaboração na escola.

Trabalho coletivo e condições de trabalho docente

Entendemos que uma reflexão crítica sobre o trabalho coletivo e colaborativo nas escolas não pode prescindir da análise das condições nas quais se efetiva o trabalho docente nos diferentes sistemas de ensino sob pena de reforçarmos a armadilha de, conforme apontam Dias-da-Silva e Fernandes (2006), responsabilizar os professores para que, por meio de um trabalho coletivo que não têm condições de desenvolver, modifiquem a escola, promovam a inovação e garantam o sucesso.

Nesse sentido, entendemos ser importante marcar que a defesa do trabalho coletivo assumida aqui em nada se relaciona às “expectativas mágicas” (Dias-da-Silva e Fernandes, 2006) criadas pelas reformas educacionais para atribuir aos professores a responsabilidade de garantir a eficiência da escola (verificada por meio dos índices que decorrem das avaliações em larga escala). Ainda que reconheçamos que a autonomia da escola é limitada pelas determinações das políticas educacionais, também compreendemos a escola como espaço de contradição. Acreditamos que o trabalho coletivo tem potencialidades no que diz respeito à construção de uma organização do trabalho docente que traduza a identidade da escola e, nesse sentido, pode se

caracterizar como forma de resistência e enfrentamento às determinações impostas.

Para que isso seja possível, no entanto, é necessário muito mais que boa vontade e disposição por parte dos professores. Sobre esse aspecto, Borges (2006) destaca que as relações colaborativas na escola não se dão gratuitamente ou dependem tão somente da implicação docente. Para a autora, a colaboração exige superar a tradição disciplinar e “a instauração de uma nova cultura profissional que seja menos individualista, menos marcada pelo isolacionismo e pela especialização” (Borges, 2006, p. 232).

Acrescenta, ainda, que os maiores entraves para a promoção de uma cultura colaborativa nas escolas são:

(1) As condições de trabalho (sobrecarga quanto à jornada de trabalho, número de alunos por classe e por docente, estrutura e modo de funcionamento das instituições); (2) Estrutura curricular (divisão por departamentos que contribui para o isolamento e afastamento dos docentes); e (3) Identidade ou cultura disciplinar dos docentes do ensino secundário (resistência, individualismo, ausência do hábito em colaborar, e descontentamento, são algumas características verificadas como obstáculos) (Borges, 2006, p. 246-247).

A superação da tradição disciplinar e a instauração de uma forma de trabalho menos individualista dependem de condições de trabalho que, no mínimo, viabilizem momentos de encontros coletivos que possam se configurar como espaços de trocas de experiências e reflexões sobre a prática. Na rede pública estadual paulista, os espaços que deveriam servir a esse propósito são as ATPCs.

Criado no final dos anos 1980 e retomado posteriormente na década de 90, o tempo reservado ao trabalho pedagógico coletivo na rede pública estadual paulista foi regulamentado e modificado por diferentes atos normativos, conservando, no entanto, o caráter de reuniões coletivas voltadas ao debate e organização do projeto educativo da escola e, também, à formação continuada dos professores.

Cunha (2015, p. 63) ressalta a importância das ATPCs, compreendidas como “espaços importantes de socialização e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, como oportunidade de formação centrada na escola orientada pela reflexão sobre o PPP”. Apesar desse potencial das ATPCs, a realização do trabalho coletivo na rede pública estadual paulista tem sido dificultada em função das condições de trabalho que os professores gozam.

Embora seja possível discutirmos vários desdobramentos das condições de trabalho docente para o cotidiano das escolas, destacaremos a seguir alguns trechos de falas dos professores coordenadores reunidos nos encontros

ocorridos na DRE que fazem referência aos fenômenos da itinerância (circulação dos professores por mais que uma escola para completar sua jornada de trabalho) e à rotatividade (alternância da escola onde o professor atua) com vistas a problematizar algumas das implicações das condições de trabalho para a realização do trabalho docente coletivo na rede pública estadual paulista.

As possibilidades de composição da jornada de trabalho dos professores dessa rede têm influenciado fortemente a organização das ATPCs na medida em que possibilitam a itinerância dos professores por diferentes escolas para cumprir sua jornada semanal de trabalho. Nesses casos, os professores atuam em várias escolas, mas normalmente só participam das ATPCs em uma delas. Isso acaba por dificultar a realização do trabalho coletivo. A fala da professora coordenadora transcrita abaixo evidencia essa situação:

PC1: Tem professores, assim, que “passam” pela escola: “eu passo, eu dou duas aulas, eu dou quatro aulas, eu vou para outra escola, eu dou aula em cinco escolas, eu dou aula em seis escolas...”, né? Então, esse tem sido, assim, acho que o nosso maior desafio lá na escola no momento: a gente conseguir, assim, juntar tudo para que a gente consiga fazer essa formação [na ATPC]... Às vezes a gente não consegue nem conversar com o professor direito, né? [...]

Pesquisadora: Quantas ATPCs vocês fazem na escola?

PC1: Nós estamos com quatro horários de ATPCs (encontro na DER, 15/04/2014).

Para compensar os baixos salários recebidos, os professores, frequentemente, são levados a assumir extensas jornadas de trabalho (Barbosa, 2011) e, por isso, muitas vezes não conseguem integralizar sua carga horária de trabalho em uma mesma escola, o que leva a uma situação de itinerância por várias escolas diferentes. Além disso, o número de ATPC a ser cumprido varia em função da jornada de trabalho dos professores.

Reconhecendo essa situação, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Resolução SE n. 75 de 2013 (São Paulo, 2013), prevê que, independentemente do número de ATPC a ser cumprido pelo professor, somente uma hora/aula precisa ser coletiva.

Fica evidente que, nestas condições, a organização do trabalho coletivo fica prejudicada, pois muitas vezes nem é possível reunir todos os professores ao mesmo tempo. O enunciado de outra professora coordenadora também ilustra isso:

PC3: O que eu acho que está acontecendo, também, nas ATPCs, como é que é possível organizar um encontro... Por exemplo, você tem duas horas aulas. Um grupo entra no começo e sai na metade, o outro entra na metade e vai

ao fim e um que fica do começo ao fim, certo? O que é que você faz? Você cria um... Tem uma proposta que você vai com ela até o fim e alguém perde o fim; outros perdem o começo ou vocês repetem aquilo lá e quem está ali escuta dois... Isso aí... (encontro na DER, 15/04/2014).

O espaço reservado à ATPC que, em princípio, reserva possibilidades para se constituir como espaço de reflexão coletiva sobre a prática docente, acaba sendo inviabilizado em função dos arranjos decorrentes das condições de trabalho observadas na rede pública estadual paulista.

Além da itinerância, outro agravante para a organização do trabalho coletivo é a rotatividade de professores pelas escolas:

PC4: Antes, quando nós tínhamos só o Fundamental II, nós tínhamos vinte professores, tínhamos ATPC só na terça-feira [...]. A gente já estava vindo com os mesmos professores há cerca de três anos, então, a gente estava adiantado... Nós ficamos com quatro professores só, de todo o grupo que a gente tinha no ano passado. Alguns foram para a escola integral, outros pediram remoção... (encontro na DER, 15/04/2014).

Essa rotatividade se agrava ainda mais em função do grande número de professores contratados temporariamente. Segundo dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da SEE-SP, em 2014, 46% dos docentes atuantes na rede pública estadual paulista não eram efetivos (São Paulo, 2016). Esses professores nem sempre conseguem ter aulas atribuídas na mesma escola em que vêm trabalhando, configurando a rotatividade de professores, muitas vezes, ao longo de um mesmo ano:

Pesquisadora: Como assim, tem professor entrando na escola toda semana?

PC5: É aquele que fica por trinta dias só, porque um tirou... O professor da sala tirou uma licença, então, são só trinta dias. Mas trinta dias só no papel, porque assim... O tempo que veio para cá, mais um tempinho que tira no exame médico, não sei o que, mas na verdade ele vai aparecer lá na escola só dezesseis, dezessete dias, aí para ficar dentro da [...]

PC6: [...] Eu morro de dó. O professor estava na escola há três meses... “Mas cadê fulano?”, “Ele foi embora porque o efetivo chegou”, mas ele chegou e tirou uma licença de não sei do quê.

A instabilidade da equipe que compõe o quadro docente na escola também se caracteriza, portanto, como mais um elemento dificultador do trabalho coletivo. Torna-se quase impossível conseguir o envolvimento com o trabalho coletivo por parte de um professor que está na escola por pouco tempo.

Assim, tanto a itinerância quanto a rotatividade decorrentes das condições de trabalho presentes na rede pública paulista dificultam a qualidade do trabalho escolar. Isso ocorre porque a dedicação a somente uma escola é frequentemente apontada como um fator decisivo para essa qualidade (Gouveia *et al.*, 2006), uma vez que possibilita um maior envolvimento do docente com o projeto da escola e um maior conhecimento da comunidade escolar e da realidade dos alunos. Os autores ainda reforçam a necessidade de condições de trabalho adequadas para a realização do trabalho coletivo:

O esforço que as escolas realizam para garantir o debate coletivo indica a necessidade de considera-lo como uma entre as condições objetivas de trabalho importante para a realização de um ensino de qualidade. A organização desta prática coletiva exige tempo e possibilidade de existência de um profissional específico que facilite e coordene a efetivação dos debates na escola; na ausência de tais condições fica bastante difícil avançar na conquista da qualidade do ensino almejada por todos (Gouveia *et al.*, 2006, p. 266).

Ora, se reconhecemos as potencialidades do trabalho docente coletivo para um ensino de qualidade, precisamos também admitir que esse trabalho depende de condições mínimas de trabalho para poder ser viabilizado. Os dados levantados em nossas pesquisas evidenciam as dificuldades de garantir um espaço coletivo de discussão entre os professores e, também, de conseguir a permanência dos docentes na escola, dois elementos fundamentais para a realização de qualquer tentativa de instituir um trabalho coletivo.

O estabelecimento de condições de trabalho que viabilizem o trabalho coletivo, no entanto, por si só, não o garante. Além dessas condições, é necessário observar alguns princípios para que o trabalho coletivo possa se configurar como colaborativo.

Princípios que sustentam o trabalho coletivo e colaborativo na escola

Princípio, do latim *principium*, significa o início, o começo, o ponto de partida de algo. Ampliando esses significados podemos compreender os princípios como as convicções, ideais, juízos e concepções que orientam as ações.

Sadalla *et al.* (2005) destacam que os professores, quando precisam tomar decisões e escolher formas para resolver problemas, não se limitam a escolher um caminho ou outro, mas avaliam alternativas com base em critérios. Esses critérios embasam os princípios que são construídos ao longo do seu desenvolvimento profissional de cada professor e se constitem como as referências para a organização de seu trabalho.

Ocorre que o cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de situações e de dilemas que precisam ser respondidos pronta e rapidamente sem que se possa, em muitas circunstâncias, refletir com tempo e cuidado sobre as motivações e implicações das escolhas.

Os encontros de trabalho coletivo na escola, nesse sentido, podem representar uma oportunidade privilegiada para a explicitação dos princípios que orientam as reflexões e as ações dos professores de tal modo que um projeto comum possa ser discutido e construído colaborativamente.

Os princípios acordados coletivamente pelo grupo podem fornecer os contornos para as tomadas de decisão individual e coletiva e orientar a postura do grupo frente aos dilemas da prática profissional. A elaboração do projeto político-pedagógico, “centro de definições políticas da escola” (Pereira, 2008, p. 339), depende da negociação de princípios sobre que tipo de ação educativa se quer realizar.

Muito embora não se possa eliminar a imprevisibilidade do cotidiano e os conflitos de valores presentes nas interações na escola, os professores podem alcançar maior clareza e mais coerência quando trabalham apoiados em princípios comuns de trabalho.

Esses princípios acordados coletivamente que passam a orientar o projeto político-pedagógico da escola, quando incorporados, também passam a balizar a organização das próprias ATPCs. O trabalho coletivo, nesse sentido, também precisa orientar-se por princípios que fortaleçam a colaboração.

As análises das transcrições das ATPCs nos permitiram identificar três princípios fundamentais que potencializam o trabalho coletivo como tempo e espaço de colaboração: (a) Compromisso com a aprendizagem dos alunos; (b) Diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos; (c) Esforço na articulação e integração das ações dos professores.

Na interação durante as ATPCs os professores, ao interrogarem o próprio trabalho e suas condições de ensino, vão refletindo sobre suas práticas tendo em vista o compromisso com a aprendizagem dos alunos. Tomam como ponto de partida que o propósito da escola é “criar as condições para que os alunos adquiram conhecimento poderoso” capaz de ajudá-los a conceber novas formas de se pensar o mundo (Young, 2007, p. 1299). Conhecimento poderoso, para o autor, é o conhecimento sistematizado, especializado, que extrapola o conhecimento adquirido no próprio cotidiano e que permite que os alunos possam pensar para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Se a função da educação é possibilitar a apropriação da cultura humana produzida historicamente e se a

escola é, por excelência, a instituição responsável por oferecer a educação sistematizada para a construção da humanidade do educando (Paro, 2000), a orientação do trabalho coletivo que se desenvolve nas ATPCs precisa ser a busca permanente de formas alternativas para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Esse aspecto pode ser observado nos enunciados de professores em dois momentos distintos:

P1: Falar sobre o desenvolvimento da prática de ensino, tornar uma aula interessante, tematizar com os alunos e levar uma realidade diferente daquilo que eles vivem, mostrar que o conhecimento é um passo fundamental para a transformação da vida do ser humano e que a leitura é um mundo no qual podemos sonhar, experimentar e viver sem sair do lugar, esse é o maior desafio para nós, professores. É por isso que estamos aqui [na ATPC], para acharmos o caminho e driblar as adversidades que teremos pela frente (ATPC, 11/09/2012).

P2: A gente insiste [apesar das dificuldades] porque percebe que tem algumas brechas pelas quais pode trabalhar, porque acredita que a nossa presença na vida desses jovens vai fazer diferença, porque a gente acredita, ainda, né, no poder que o conhecimento tem de transformar também a vida das pessoas. Ah, por isso que eu acho que o trabalho coletivo tem que fortalecer de algum modo, fortalecer as potencialidades da escola, porque é nelas que a gente tem que se agarrar. Tem um tanto de coisas que a gente não pode mudar, né? Mas aquilo que está exatamente sob o nosso controle, nisto a gente tem que investir muito mesmo pra fazer valer, fazer sentido e tal (ATPC, 08/05/2014).

Como se pode depreender dos enunciados destacados, apesar das referências às dificuldades e adversidades do cotidiano e do reconhecimento do peso das determinações externas e, portanto, da autonomia relativa da escola, os professores assumem os desafios (de estimular a leitura, por exemplo) e percebem “as brechas pelas quais podem trabalhar” reconhecendo no trabalho coletivo a possibilidade de articular outras formas de ensinar e aprender.

Essas possibilidades gestadas no trabalho coletivo sofrem com a tensão permanente de a escola refletir e reproduzir os valores da sociedade ao mesmo tempo em que, assumindo uma atividade criadora própria, produz novos modos de pensar e agir (Ganzeli, 2011). Nessa perspectiva, os professores, mesmo que constrangidos pelas políticas e determinações dos órgãos centrais, reconhecem sua capacidade estratégica de aplicar seletivamente as regras disponíveis, muitas vezes inventando outras regras.

O enunciado da professora coordenadora traz à luz essa relação de subordinação/invenção ao referir-se ao currículo oficial proposto pela Secretaria Estadual de

Educação (SEE). Reconhece que, para além da “obrigatoriedade do conteúdo”, os professores podem e devem analisar a pertinência do que está sendo proposto.

P3: A gente trabalha para o governo, a gente tem aquela obrigatoriedade do conteúdo, mas a gente nunca parou para discutir até que ponto que isso se adequa à gente, à nossa realidade, ou não, o que é que a gente pode ir além ou retro-agir nessa questão do currículo [...]. E eu acho que seria um negócio interessante a gente discutir algumas coisas desse currículo oficial que é o eixo que embasa o nosso trabalho. E, às vezes, a gente não tem tempo de ler, de esmiuçar, de discutir e falar: isso aqui não cabe [aqui na escola], isso aqui “viajou na maionese”... O que vocês acham, gente, de a gente estar fazendo, em alguns momentos [nas ATPCs], isso aí? (ATPC, 13/02/2014).

A professora coordenadora chama a atenção para o espaço do trabalho coletivo como instância para ler, esmiuçar e discutir o conteúdo prescrito pela SEE lembrando aos colegas que o compromisso com a aprendizagem dos alunos pressupõe outro princípio de trabalho fundamental: o diálogo nas ATPCs precisa estar orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos.

Ao destacar “isso aqui não cabe” e “viajou na maionese” a professora coordenadora toma os alunos como referência para a organização do trabalho pedagógico. O reconhecimento de dilemas e problemas das práticas pedagógicas e da “tensão inerente ao ato de ensino/aprendizagem” (Charlot, 2008, p. 23) exige, portanto, do grupo de professores, uma compreensão cada vez mais apurada das necessidades dos alunos e de sua realidade.

O episódio extraído de outra ATPC mostra o processo do grupo em seu esforço de analisar as práticas de leitura na sala de aula para vencer as dificuldades e resistências dos alunos:

P4: O problema é que eles não têm vocabulário porque eles não leem, lógico. E não querem ler porque quando a gente faz aula e... “Vamos lá, abram os livros e vamos treinar leitura, lê um parágrafo você”, vê que a maioria não quer... Pesquisadora: Então?

PC: Eu acho, eu acredito que uma maneira da gente “atacar” isso aí é trazendo para a aula textos que eles gostem, textos mais próximos da realidade deles.

Pesquisadora: Isto é, começa com textos mais próximos da realidade e para aos poucos ir se distanciando...

Diretora: Não podemos “atacar” sem diagnóstico!

P5: Agora, permitam-me dizer uma coisa: sabem como será possível atacar esses casos com sucesso? Sabem como? Trazendo textos que eles gostem! Fazendo eles produzirem com o que eles gostam! Tudo bem, é preciso trabalhar o “mais profundo”, mas precisamos partir da realidade do aluno (ATPC, 10/04/2013).

O princípio de que a organização do trabalho pedagógico pelos professores deve levar em consideração as necessidades e a realidade dos alunos está apoiada na concepção de que as intervenções dos professores supõem o levantamento de informações acerca da aprendizagem dos estudantes, ou seja, uma avaliação diagnóstica e formativa.

Para Fernandes e Freitas (2007, p. 20) isso significa que o planejamento da avaliação e a construção de seus instrumentos parte das “interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimento dos conteúdos que estão sendo trabalhados”.

Acrescentam ainda que

se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular (Fernandes e Freitas, 2007, p. 18).

No mesmo excerto observamos que os professores vão, juntos, elaborando uma compressão de que para estimular a leitura é preciso partir de textos próximos da realidade dos alunos e que lhes interessem para, a partir desse ponto, “ir se distanciando” e trabalhando “o mais profundo”. Depreende-se que, ao assumirem que a função da escola é proporcionar o acesso à cultura sistematizada, as práticas pedagógicas não podem ficar excessivamente centradas nos interesses dos alunos e ao que já conhecem. Ao contrário, as ações dos professores devem estar orientadas para a ampliação do repertório do conhecimento dos estudantes.

A complexidade das relações de ensino e aprendizagem e a construção de um trabalho coletivo e colaborativo, além de uma avaliação conjunta, também demandam dos professores o esforço de articulação e integração das ações.

Para Chaluh (2010, p. 219), a coletividade pode ser compreendida como “atividade mental de *nós*”, o que significa que os professores, na interação com seus pares, quando têm consciência de suas problemáticas e necessidades, passam a buscar caminhos que permitam resolver suas dificuldades.

Isso significa que o trabalho coletivo é colaborativo quando os professores, ao trabalharem juntos, “apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecem relações que tendem a não hierarquização, compartilham liderança, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215).

Essas disposições podem ser observadas no episódio a seguir quando o grupo de professores discute e tenta encontrar convergências entre as disciplinas para organizar um trabalho mais integrado.

P7: É isso que eu ia dizer: para ver as convergências [entre os planos das disciplinas]. Ou dá para ser por área, né?

P8: Mas eu acho que a gente tem que se reunir e ver o que é importante naquele conteúdo, o que a gente prioriza, o que merece entrar nesse “pacote das convergências”, qual é a diretriz.

P7: Por área, né, para depois abrir... Vamos dizer: a disciplina de Geografia, a prioridade é essa; na disciplina de Português, a prioridade é essa.

P8: A gente precisa “casar” e ver onde isso se encaixa ali, né? (ATPC, 27/02/2014).

Para Forster *et al.* (2011, p. 503) é exatamente “a definição de uma estratégia comum, a qual necessita do trabalho coletivo para se realizar, e se assenta na busca de soluções para um problema consensual” que pode fazer o trabalho coletivo e a proposta pedagógica da escola avançarem. A identificação de problemas e lacunas, portanto, é condição para a articulação e integração entre os professores. Isso porque os projetos de ação respondem a necessidades identificadas e prioridades negociadas.

Considerações finais

Os dados levantados em nossas pesquisas indicam que o trabalho docente coletivo e colaborativo pode ser promissor se contar com a combinação de princípios orientadores e de condições de trabalho que possibilitem a sua realização.

Compreendemos que o que transforma o trabalho coletivo em trabalho colaborativo, em parte, são os princípios que orientam a reflexão e ação do grupo de professores: tendo como base o compromisso com a aprendizagem dos alunos e um diálogo orientado pela reflexão e compreensão da realidade dos alunos, faz-se necessário investir esforços na articulação e integração das ações dos professores.

Para atender a esses princípios é necessário que os sistemas de ensino forneçam condições de trabalho docente que, minimamente, garantam a organização dos professores nas escolas em horários comuns destinados a essa finalidade e que evitem a instabilidade do corpo docente.

Por mais que reconheçamos a importância e as potencialidades do trabalho coletivo e colaborativo nas escolas, não podemos fazer coro ao discurso que responsabiliza os professores por tudo o que não funciona na educação e cobrar deles um investimento nesse tipo de trabalho quando as escolas não contam com condições para a sua realização.

Por outro lado, reconhecer as dificuldades enfrentadas no campo das condições de trabalho não significa abandonar a defesa do trabalho docente coletivo. Por meio desse tipo de trabalho as escolas podem buscar formas de ampliar sua margem de autonomia à medida que tomam sua própria realidade como referência para a organização de seu trabalho pedagógico. Conforme já apontado, entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo nas escolas tem o potencial de, inclusive, organizar formas de resistência contra as determinações externas que fragilizam o trabalho docente e, também, a qualidade da educação.

Sendo assim, entendemos que a defesa do trabalho docente coletivo e colaborativo deve envolver, necessariamente, a defesa de condições de trabalho que favoreçam a realização desse trabalho.

Referências

- BARBOSA, A. 2011. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília, Liber Livro, 207 p.
- BARROSO, J. 2003. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: R. CANÁRIO (ed.), *Formação e situações de trabalho*. Porto, Ed. Porto, p. 61-78.
- BORGES, C. 2006. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. *Educação em Revista*, 44:229-255. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200012>
- CHALUH, L.N. 2008. A inversão das setas: história de políticas e práticas educativas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24:73-83.
- CHALUH, L.N. 2009. Grupo de trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. *Educação em Revista*, 25(1):63-84. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100004>
- CHALUH, L.N. 2010. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. *Pro-Posições*, 21(2):207-223. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000200013>
- CHARLOT, B. 2008. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30):17-31.
- COSTA, G.L.M.; FIORENTINI, D. 2006. Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. *Boletim de Educação Matemática*, 20(27):1-19.
- CUNHA, R.C.O.B. 2015. As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica. *Horizontes*, 33(1):63-72. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.118>
- CUNHA, R.C.O.B.; OMETTO, C.B.C.N.; PRADO, G.V.T. 2013. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(2):171-179.
- DAMIANI, M.F. 2008. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31:213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; FERNANDES, M.J.S. 2006. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da

- Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente– Rede Estrado, 6, Rio de Janeiro, 2006. *Anais...* Rio de Janeiro, REDE ESTRADO, p.1-13.
- FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. 2007. Currículo e Avaliação. In: J. BEAUCHAMP; S.D. PAGEL; A.R. NASCIMENTO (ed.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, MEC/SEB, p. 17-43.
- FIORNTINI, D. 2013. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11, Curitiba, 2013. *Anais...* Curitiba: SBEM, p. 1-15.
- FOERSTE, E. 2005. *Parceria na formação de professores*. São Paulo, Cortez, 167 p.
- FORSTER, M.M.S.; VEIT, C.M.; ANTICH, A.V.; REIS, M.F.G. 2011. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. *Revista Diálogo Educação*, 11(33):497-514. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i33.4417>
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. 2001. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Porto Editora, 185 p.
- GANZELI, P. 2011. O político, o pedagógico e a pesquisa. In: P. GANZELI (ed.), *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas, Alínea, p. 19-50.
- GARRIDO, S.P.; GARRIDO, E.; MOURA, M.O. 2001. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educac%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sesselma.PDF>. Acesso em: 02/04/2017.
- GIOVANI, L.M. 1998. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno Cedes*, 19(44):46-58. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100005>
- GOUVEIA, A.B.; CRUZ, R.E.; OLIVEIRA, J.F.; CAMARGO, R.B. 2006. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 22(2):253-276.
- PARO, V. 2000. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 119 p.
- PEREIRA, S.M. 2008. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(60):337-358. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300003>
- PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (ed.). 2008. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo, Loyola, 127 p.
- PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. 2011. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2:227-288.
- PRADO, G.V.T.; MORAIS, J.F.S.; ARAÚJO, M.S. 2011. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *RPD – Revista Profissão Docente*, 11(24):53-67.
- SADALLA, A.M.F.A.; SÁ-CHAVES, I. 2008. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, 9(2):189-203. <https://doi.org/10.20396/etd.v9i2.826>
- SADALLA, A.M.F.A.; WISNIVESKY, M.; SARETTA, P.; PAULUCI, F.C.; VIEIRA, C.P.; MARQUES, C.A.E. 2005. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente partilhando formação, prática e dilemas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1):71-86. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000100007>
- SÃO PAULO. 2013. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE n. 75 de 28 de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siaue.ednet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM. Acesso em: 02/04/2017.
- SÃO PAULO. 2016. *Classes docentes – totalização por categoria*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/08/3.1-classes-docentes-categoria-funcional_0514.pdf. Acesso em: 23/04/2016.
- YOUNG, M. 2007. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101):1287-1302. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>
- ZABALZA, M. 1994. *Diários de aula*. Porto, Porto Editora, 206 p.
- ZEICHNER, K.M. 1993. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa, 131 p.

Submetido: 26/04/2017

Aceito: 19/08/2017