

# Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado

Teacher's working in group: the concept revisited

*Adriana Alves Fernandes\**  
*Adriana Varani\*\**

## RESUMO

O presente texto objetiva, fundamentalmente, abordar reflexões sobre o conceito de trabalho coletivo docente, a partir do tratamento deste tema. A configuração da escritura na seguinte ordem - sobre o conceito de trabalho coletivo e posteriormente trabalho coletivo docente - favoreceu a análise do tema de modo problematizado para compreender seus diferentes arranjos na prática pedagógica, no interior da escola. O trabalho coletivo, na perspectiva aqui investigada, é entendido como uma atividade humana por natureza, fruto das interações e cooperação entre os sujeitos, além de ser um elemento que interfere na qualidade da ação pedagógica. Nesse sentido, a sua valorização está ligada à necessária reflexão sobre as condições materiais da ação do professor, bem como às características presentes no cotidiano e que o constitui.

**Palavras-chave:** Trabalho coletivo docente. Formação de professores. Condições de trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

This article is a reflexion about the teacher's working in group, through different theoretical studies about the theme. The configuration of this article is in the following order: firstly, about the concepts of working in group and afterwards about teacher's working in group. This configuration favored the analysis of the approached theme in order to understand the different arrangements of collective teaching in the school. The collective work, according to the references that have been used in this article, is understood as a human activity by nature, besides of being an element that interferes with the quality of pedagogical action. In this sense, its valorization is linked to the necessary discussion on material conditions of the teacher's actions.

**Keywords:** Teacher's working in group. Teaching Education. Material conditions of Scholar work.

## Introdução

**E**ste artigo tem como objetivo principal problematizar e discutir o conceito trabalho coletivo docente, que tem se apresentado cada vez mais como um dos elementos que compõe a busca pela qualidade do trabalho pedagógico realizado na escola. Para tanto, ele parte fundamentalmente de duas investigações, Varani (2005) e Vicentini (2006), como aportes das referências e análise sobre a referida temática. Contudo, evidentemente, a presente escritura também considerou alguns dos avanços das discussões produzidas sobre o tema.

Decorrente das experiências vividas como professoras e pesquisadoras no/do cotidiano escolar, nós nos inquietamos com a perspectiva do coletivo dentro da

\* Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: [profa.adriana@hotmail.com](mailto:profa.adriana@hotmail.com)

\*\* Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: [drivarani@gmail.com](mailto:drivarani@gmail.com)

escola, em especial, o coletivo de professores e a configuração dos laços entre estes profissionais no cotidiano escolar.

Varani (2005) objetivou compreender a organização do trabalho docente coletivo instaurado de forma não obrigatória no interior da escola e sua relação com as políticas educacionais, mas especificamente no interior de uma escola pública do Estado de São Paulo. A análise percorreu a compreensão de como o coletivo docente tem a potência para construir táticas cotidianas, diante do poder central para constituição de um projeto político pedagógico que re-existe permanentemente ao processo histórico de desmantelamento da escola pública, e constituir profissionalmente os sujeitos que a experienciam. Vicentini (2006) analisou o trabalho coletivo em uma escola municipal de ensino fundamental no interior do estado de São Paulo e identificou, explorou dois eixos de análise: a explicitação dos discursos que valorizavam a relevância de se trabalhar coletivamente em que os elementos interdependência e colaboração apareceram como constituintes da referida atividade; as implicações do trabalho coletivo, que proporciona a circulação de conhecimentos e instigação da organização da escola de maneira a compreendê-la como um espaço de potencialização do desenvolvimento profissional docente.

Para as produções dessas pesquisas, foram realizados estudos de referenciais teóricos no campo do trabalho coletivo, bem como o problematizamos a partir de pesquisa de campo nas escolas públicas envolvidas em cada um dos estudos, o que nos proporcionou ampliar o olhar para a complexidade das relações estabelecidas entre os professores em suas práticas pedagógicas.

Para compor este artigo, optamos por nos posicionarmos sobre “trabalho coletivo” e em seguida o tratamento e a defesa de um conceito de “trabalho coletivo docente” para problematizarmos algumas questões pertinentes ao tema na ação educativa das escolas, tendo como articuladores os dados produzidos em nossas pesquisas, de forma que o intento de ser uma reflexão descritiva conceitual estará imersa em referências do cotidiano. Neste sentido as discussões conceituais aqui trazidas foram realizadas nos limites e nas intencionalidades de nossas pesquisas e lidas na relação com o campo pesquisado.

Dessa forma, o lugar de onde partimos é o campo do trabalho pedagógico realizado no cotidiano da instituição escolar e numa perspectiva de sua potencialidade. Com isto não negamos a necessidade de compreender a escola em sua complexidade e criticamente, justamente o fazemos de forma contextualizada. Tomamos nossas referências de pesquisa a partir de elementos principiantes, a saber a potencialidade humana no cotidiano escolar, a dimensão dos sujeitos como autores e não meros reprodutores de condições estruturais. É com esta perspectiva, a seguir, que nos debruçamos para pensar o conceito de trabalho coletivo.

## Sobre o trabalho coletivo

No contexto da discussão do trabalho coletivo docente, defendemos a pertinência de localizar a nossa assunção sobre o conceito de trabalho coletivo que se

configura como um termo extremamente polissêmico em seus diferentes usos, inclusive no campo educacional.

Antes do adjetivo coletivo, vale primeiramente relevar que partimos da compreensão marxista de trabalho, proveniente da sua perspectiva filosófica que compreende trabalho enquanto uma atividade especialmente humana, uma ação que compõe o processo de existência do homem. Trata-se de uma atividade de ação/transformação do homem sobre a natureza e sobre suas próprias produções. Para Marx, o trabalho é o meio pelo qual o homem busca a satisfação de suas necessidades naturais e mediatas. Neste sentido o trabalho está intimamente ligado à existência humana, de modo que “[...] o trabalho mostra-se como momento fundante da realização do ser social, condição para sua existência, é o ponto de partida para a humanização do ser social” (ANTUNES, 1997, p. 23). Não se trata de qualquer trabalho, mas de uma “[...] forma exclusivamente humana, isto é, trabalho que se caracteriza pela antecipação do resultado” (PESSANHA, 1997, p. 17) e que ocorre dialeticamente à medida que homem e trabalho se transformam constantemente. Com isso, Pessanha (1997) afirma que o homem antecipa, mentalmente, as decorrências de seu trabalho, singularidade que o permite ser distinguido dos demais animais, baseando-se na célebre comparação de Marx.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX *apud* PEÇANHA, 1997, p. 17).

Pessanha (1997), pautando-se em Marx, se refere aos *resultados do trabalho que objetivam*, na perspectiva humana, “[...] satisfazer as necessidades do homem. Necessidades que se modificam historicamente, correspondendo a formas históricas diferentes de trabalho” (PESSANHA, 1997, p. 17).

Ao satisfazer as necessidades do homem, “[...] o trabalho comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e aspectos positivos (como as ações conscientes e livres)” (LINHARES, 2003, p. 15). Desse modo, para essa autora, o trabalho transcende “[...] os limites marcados pela reprodução da existência física para alargar-se em dimensões expressas na manifestação e elaboração da vida humana” (LINHARES, 2003, p. 15). Os aspectos negativos não estão no trabalho em si, mas no sentido atribuído a ela em contextos políticos, sociais e econômicos distintos. A capacidade de trabalho como ato de transformação é um princípio. A expropriação, a alienação é contextual. E tal análise contextual potencializa a leitura do processo de expropriação no sistema capitalista, que ganha complexidade analítica através dos estudos sobre a relação trabalho e educação, bem representado por Arroyo (1991).

Nesse sentido, retomamos o trabalho como sendo qualificado pelas ações tipicamente humanas e tratamos de um movimento de natureza social, historicamente constituído a partir das relações entre os sujeitos que constroem

modos de pensar e fazer imbuídos a partir das atividades vividas. Portanto o homem se compõe como sujeito histórico social na relação com o trabalho, trata-se de uma constituição processual que acontece antes do seu próprio nascimento e se complexifica ao longo da história e das relações sociais de produção.

É neste campo de compreensão do trabalho como atividade humana de produção, de transformação que inserimos a dimensão do trabalho coletivo. Além de inevitavelmente ele constituir as relações sociais, vale considerar que não o concebemos apenas no campo da produção material: ele é atividade de produção de ideias, de conhecimento, de novas práticas, por isso cabe, neste momento, da dimensão do trabalho na escola.<sup>1</sup>

Considerando a dimensão relacional do trabalho, este se configura com e a partir do outro, sendo constituído essencialmente entre sujeitos humanos. Optamos, assim, por pensar que esta dimensão, pode ser traduzida pelo conceito de trabalho coletivo, o que será aprofundado a partir dos referenciais que o utilizam e o definem.

A interação entre indivíduos exerce um papel essencial na constituição do ser humano, porque é através desta relação “[...] que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Porém, para Vygotsky (1998), esse processo não é passivo, isto é, o sujeito não absorve, prontamente, do meio externo os elementos que vão propiciar seu desenvolvimento. Pelo contrário, trata-se de um movimento dinâmico, contínuo e dialético de (re)apropriação, (re)interpretação de informações, conceitos e significados.

Esse processo de desenvolvimento humano, como assinala Oliveira (1993), acontece de maneira exterior ao indivíduo e, posteriormente, interior a ele. Nas palavras da autora, isso significa que:

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1993, p. 39).

Esse processo de produção de sentidos pelos indivíduos que levam ao desenvolvimento de processos psicológicos internos é entendido como a “[...] transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal que é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Vygotsky (1998), inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento do ser humano como um processo de produção, pelo homem, da experiência histórica e cultural.

---

<sup>1</sup> Sobre esta discussão há vários estudos pertinentes que colocam a problemática da produção no campo da educação escolar, Hypolito (1991) e Enguita (1991).

A partir dessa premissa é que questionamos as ações pedagógicas que enfatizam o trabalho individualizado tanto entre alunos quanto também entre professores. A individualização interfere em um aprendizado que é social, que reside na relação com o outro. Assim, por tais argumentos consideramos a necessidade da recuperação/potencialização dos espaços coletivos.

Os conhecimentos produzidos pelo e no trabalho coletivo são singulares tanto no conteúdo quanto na forma, isso porque eles se desenvolvem a partir de uma riqueza de vivências dos sujeitos (conteúdo) e nas relações com o grupo (forma). São produzidos, portanto, no campo contextual coletivo.

E essa produção ocorre em espaços coletivos institucionais, onde há um encontro entre pessoas que desenvolverão o trabalho social, pela cooperação ou espaços que podemos chamar de intersticiais (VARANI, 2005).

Vale aqui a retomada do caso específico do trabalho de Varani (2005), que ao analisar a constituição de um coletivo dentro da escola, encontra que, antes do trabalho estar institucionalizado, através da HTPC<sup>2</sup>, os professores vão constituindo espaços não institucionalizados, caracterizados pelos encontros na sala dos professores, as conversas de corredores, em que vão encontrando seus pares e potencializando suas práticas coletivas, são espaços intersticiais. Chega-se ao ponto de sentirem a necessidade de fazer reuniões com todos os professores para planejar ou resolver problemas coletivos, que acabam ocorrendo em horários extras, ou intervalos de aulas para que os professores possam participar e encaminhar algumas decisões coletivas, a despeito dos espaços institucionalizados.

Retomando o nosso posicionamento sobre trabalho, lembramos que Marx (1980) problematiza a dimensão da cooperação no trabalho. O conceito de cooperação, em Marx (1980), também se refere à realização do trabalho através de grupos que trocam ideias entre si. O trabalho coletivo realizado pelos professores pressupõe essa prática de troca de saberes relacionados ao conhecimento, conteúdo a ser ensinado, saberes relacionados ao fazer docente apreendido a cada dia no cotidiano da escola<sup>3</sup>. Marx (1980) diz que há “[...] emulação entre participantes” (p. 375), há a possibilidade de cada um ter sua ação potencializada pela do outro e, ao estabelecer trocas, pode-se aprimorar o trabalho<sup>4</sup>.

No campo institucional, ou seja, tomando que estamos pensando em uma estrutura escolar institucionalizada neste artigo, também vemos possibilidades da organização coletiva em seu interior. Pautando-nos em Marx (1980), acreditamos que

---

<sup>2</sup> Horário de Trabalho Pedagógico. Este tempo/espaço atribuído aos professores foi instituído a partir de 1994 na Rede Estadual de São Paulo, com o objetivo de reservar tempo para que os professores tivessem o encontro forma para planejamento do trabalho pedagógico e tempo para formação em serviço.

<sup>3</sup> Há uma tendência, dentro da nova organização do trabalho, à ênfase na organização dos trabalhadores nas células, grupos, e a necessidade de, neste novo paradigma, fortalecer uma formação voltada para o desenvolvimento de novas competências, como raciocínio lógico, flexibilidade de relacionamento, de pensamento, trabalho coletivo, liderança. No entanto, tais mudanças, que estão inseridas no interior de uma economia de acumulação flexível (HARVEY, 1998), não alteram a estrutura de poder existente. A economia, apesar de flexível, mantém-se sob domínio de alguns, ou seja, sob o domínio das grandes corporações.

<sup>4</sup> Assim como o trabalho em grupo pode também criar concorrência, potencializando ou não o outro.

“[...] ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie” (p. 378).

Desenvolver a capacidade da espécie e sair da individualidade produz outro homem. E nessa passagem para o desenvolvimento da espécie realizamos “outro trabalho”. Saímos de uma ação mais individual para uma ação mais comprometida com a transformação da prática.

Para Marx (1980), o outro se torna referência para o trabalho que se desenvolverá na condição da espécie humana. Sendo assim há outro elemento interessante a ser pensado: o fato das relações dentro do trabalho coletivo não serem apenas concorrentes, mas complementares. O homem se humaniza na relação com o outro, desenvolvendo assim a sua espécie. A nossa produção no mundo depende destas relações de complementaridade, está relacionada assim com o coletivo.

Se extrapolarmos para o campo, então, da instituição escolar, pensamos que ela pode ser o lugar, por excelência, em que esta dimensão de sair da individualidade, ocorre. E ocorre tanto na dimensão da organização do coletivo de professores, quanto na relação entre professores e estudantes. Assim, nosso interesse reside na dimensão da relação entre professores.

## Trabalho coletivo docente

A partir da discussão sobre o trabalho coletivo e sua forte vinculação com a perspectiva de que é resultado das interações vividas pelos e entre os sujeitos, partimos para a inserção da temática no interior da escola, espaço privilegiado de ocorrência das interações humanas. Buscamos compreender as possibilidades de organização coletiva no interior da instituição no que tange a condução de seu trabalho pedagógico.

Identificamos que seria possível indicar distintas formas de olhar para o trabalho coletivo docente, inclusive, olhar para as produções de órgãos governamentais que orientam certa concepção de trabalho coletivo. Optamos por não trazer, neste momento, as discussões oficiais e nos pautarmos apenas nos estudos provenientes de trabalhos acadêmicos. Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico que nos pautará está referenciado nas pesquisas de Varani (2005) e Vicentini (2006) e em algumas publicações posteriores pertinentes ao tema.

Encontramos uma diversidade semântica em que os conceitos ora se assemelhavam à peculiaridade dos grupos com os quais trabalhávamos em nossas pesquisas, ora se aproximava do conceito de trabalho coletivo explicitado no item anterior, ora encontrava termos que nos levavam a refletir sobre outras relações no trato do grupo na formação de professores. Sobre isto podemos afirmar que

A palavra é polissêmica e depende do campo de prática que a constitui e onde se insere. A ambigüidade da expressão "trabalho coletivo" está vinculada a esta polissemia e está relacionada à forma de existência dos objetos, da percepção e da cultura. (VARANI, 2005, p. 121)

Tal diversidade está também associada à identidade autoral das perspectivas. São vários os autores recuperados ao longo de nossos estudos. Entretanto para este momento nos remeteremos a alguns deles: Fullan e Hargreaves (1991), Hargreaves (1998), Geraldí, Messias e Guerra (1998), Imbernón (2004), Kemmis (1992), Fiorentini (2004, 2012), Chaluh (2010), Cunha, Ometto e Prado (2013), Boy e Duarte (2014). Não é nossa intenção fazer um estudo minuciosos destes trabalhos, mas recuperá-los para, neste momento, compreender alguns significados no contexto do objetivo de nossa discussão. Além da diversidade semântica, ainda há a diversidade de termos que se aproximam em seus significados, dentre eles, investigação colaborativa, colaboração, grupo, pesquisa ação colaborativa, colegialidade, cooperação, comunidade colaborativa.

Antes de dar continuidade às leituras possíveis sobre o conceito, vale localizar quais os sujeitos que podem estar envolvidos nesta organização do trabalho. A discussão que trazemos para este texto se vale das diferentes perspectivas de trabalho coletivo no interior da escola, onde incluímos aquele realizado a partir das relações entre os professores, entre professores e universidade, entre universidade e escola, entre secretarias de educação e escola.

Esses muitos sentidos atribuídos ao trabalho coletivo docente, a que nos referíamos, nos levou a perceber que esta gama de termos se refere ao fato de diferirem quanto às suas particularidades no modo de conceber e viabilizar as práticas coletivas. "No entanto, nestes há algo em comum, conceitualmente falando, que é o grupo como possibilidade de trabalho, isto é, todos os termos se referem ao estar junto, porém com suas devidas particularidades." (VICENTINI, 2006, p. 64)

O trabalho conjunto, por exemplo, é apontado por Little (1990 apud FULAN y HARGREAVES, 1991) como sendo uma forma de colaboração que "[...] cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um compromisso e aperfeiçoamento coletivo e maior disposição para participar na difícil tarefa de revisão e crítica" (p. 87).

O trabalho baseado na colaboração é discutido por Hargreaves (1998) e Fiorentini (2004), que comungam da ideia de que os professores que trabalham colaborativamente apoiam-se de maneira mútua vislumbrando alcançar objetivos compartilhados pelo coletivo.

Para Hargreaves (1998), as culturas de colaboração podem promover

[...] a força e a confiança coletiva nas comunidades de professores capazes de interatuar de forma consciente e assertiva com os responsáveis da inovação e da reforma; capazes e dispostos a selecionar as inovações que devam admitir, as que tem que adaptar e as que devam ser negadas ou deixadas de lado, tendo presente o que melhor convenha em relação aos objetivos e as circunstâncias (p. 221).

Elencamos algumas características da colaboração a partir da leitura de Fullan e Hargreaves (1991):

- as culturas de colaboração são identificadas pelas relações de confiança, ajuda, apoio e pela valorização do grupo e das pessoas, que participam deles. E também estão presentes neste contexto os desacordos, a responsabilidade coletiva, empenho e dedicação, que com constância desequilibram a colaboração;
- os autores verificam que os professores que trabalham em situações colaborativas concebem o ensinar como um processo complexo e sabem que para isso, sempre precisam da partilha e do coletivo. ;
- a cultura de colaboração não se particulariza “[...] pela organização formal, as reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos” (FULLAN; HARGREAVES, 1991, p. 89). Ela acontece também no movimento do encontro cotidiano entre sujeitos.

Imbernón (2004) acrescenta um elemento a que nos referimos acima. Considerando a escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, em que pode ocorrer a reflexão sobre a prática com o respaldo teórico como caminho para direcionar pesquisas, ele aponta o papel do assessor de formação para conduzir o que chama de investigação colaborativa. Tal assessor “[...] deveria intervir a partir da demanda dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2004, p. 89). Porém, cabe ressaltar que se trata de um contexto institucional no qual os professores possam se reunir sistematicamente para iniciar este processo colaborativo. Nesta mesma perspectiva FIORENTINI (2004) trabalha com a formação de grupos de professores que buscam intencionalmente a construção da investigação-ação de suas práticas, intermediada pela academia. Vale ressaltar que ao longo dos últimos anos Fiorentini (2012) continuou com esta perspectiva, assumindo cada vez mais a necessidade de construção de grupos de estudos e pesquisa com professores da educação básica e da universidade, na construção das comunidades de investigação. Essa ideia tem assunção na necessária ruptura com um modelo ainda muito presente nas propostas de formação, que é o da racionalidade técnica e denunciando o distanciamento do mundo da universidade e o mundo da escola.

Questionamos, a seguir, tanto a independência dessas duas comunidades em relação à formação de professores e à produção de conhecimentos sobre a prática de ensinar e aprender na educação básica, quanto à função da comunidade acadêmica intervir na colonização da comunidade profissional. (FIORENTINI, 2012, p. 241)

As proposições de Imbernón e também de Fiorentini têm como referência o trabalho de John Elliot (1990) na Inglaterra, que afirma que a Investigação-Ação tem inspetores que coordenam e apoiam a sua realização nas escolas.

Imbernón (2004) chama a atenção para a colaboração entre iguais em que o outro tem



[...] o papel de guia e mediador entre iguais, de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. (p. 89)

Na perspectiva da investigação colaborativa com um assessor externo, o grupo de professores pode incrementar o seu trabalho, à medida que há conhecimentos que vêm ao encontro da necessidade do grupo. O grupo media o trabalho através de estudos sobre temas que sejam relevantes diante da necessidade daqueles professores. É o elemento da pesquisa que se insere no processo de formação do educador, proporcionando mais condições de “[...] transcender o imediato, o individual e o concreto” (IMBERNÓN, 2004, p. 76).

E para que a pesquisa se torne um elemento constitutivo do trabalho, o autor em questão também aborda a necessidade da autonomia da escola. Em outros termos, é preciso que as mesmas tenham condições para que essa autonomia se concretize, através da “[...] capacidade de mudança, desenvolvimento progressivo; melhoria” (IMBERNÓN, 2004, p. 80-81). Isso implica, necessariamente, na construção de um espaço no qual os docentes possam estar juntos, discutindo e identificando temas que são pertinentes a ações pedagógicas que favoreçam o refletir sobre suas práticas. E não estarem submetidos às intempéries dos projetos governamentais.

Ele também nos remete à ideia do processo formador ser um espaço construtor da autonomia profissional e que favorece a partilha de conhecimentos entre os profissionais. Alguns elementos são importantes para favorecer este processo. O primeiro elemento refere-se à importância de conceber os conhecimentos objetivos e subjetivos do professor, isto é, aos conhecimentos teóricos e aos saberes que formam as atitudes docentes (tomadas de decisões, comunicação, convivência com os colegas, etc.) como equivalentes em termos de importância, na formação de professores. O segundo elemento considera que a interiorização e experimentação de novos conhecimentos não são imediatos. As situações interativas e reflexivas podem possibilitar o favorecimento do pensar das práticas reais, o que faz com que a formação não seja linear. O terceiro elemento refere-se à prática profissional como associada à organização da escola na qual o professor trabalha. Isso se deve à importância de a formação continuada também acontecer no interior da escola. Em outras palavras, Imbernón (2004) também afirma os motivos que justificam a formação continuada na unidade escolar já que “[...] como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de situações problemáticas” (p. 17).

Os termos colegialidade artificial e balcanização também aparecem na literatura discutidos por Hargreaves (1998). Conceitos estes que nos levam a refletir sobre o fato do trabalho coletivo não ser, necessariamente, colaborativo.

O conceito de colegialidade artificial também é caracterizado por Fiorentini (2004) como uma forma de organização docente que é tida como a “[...] colaboração não espontânea nem voluntária; sendo compulsória, burocrática, regulada

administrativamente e orientada para objetivos estabelecidos em instâncias de poder; sendo previsível e fixa no tempo e espaço." (p. 02)

Hargreaves (1998) afirma que a "[...] balcanização caracteriza-se por fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios que são definidos por estas fronteiras e diferenças de poder entre tais domínios" (p. 266).

A balcanização é intrínseca à divisão entre os professores, de modo a formar pequenos subgrupos que, inclusive, podem competir e/ou tornar-se adversários entre si.

Independente destes dois processos, a colaboração ainda pode existir no interior dos pequenos grupos. A crítica a esse tipo de organização está no fato de ela tender à formação de grupos isolados.

Podemos destacar os movimentos de trabalho coletivo que se caracterizam pelo encontro espontâneo. Neste caso Hargreaves (1998) o denomina de cultura colaborativa. Esta é caracterizada por como sendo "[...] espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e no espaço e imprevisível" (p. 216-217). Cada uma das características apontamos a seguir:

- *espontânea* - refere-se às relações colaborativas que surgem entre os próprios professores, isto é, não há iniciativas de pessoas externas ao grupo, inclusive iniciativas das instituições reguladoras das políticas educacionais. Apesar de serem espontâneas, elas podem ser facilitadas pela equipe de gestão escolar favorecendo situações para que venham promover tais relações no ambiente educacional;
- *voluntárias* - segundo Hargreaves, "[...] não há constrangimentos administrativos ou de coação, mas antes da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência, da persuasão não-coerciva" (HARGREAVES, 1998, p. 216). Trata-se, segundo o autor, de um modo de entender o trabalho em conjunto como sendo algo que não é controlado administrativamente. Pelo contrário, pelo fato de partir da iniciativa docente torna-se "algo agradável e produtivo" (Idem, ibidem);
- *orientadas para o desenvolvimento* - refere-se ao fato dela denotar situações em que os professores trabalham em prol de práticas as quais estão e se sentem envolvidos;
- *difundidas no tempo e no espaço*, implica em reuniões nas quais não há um calendário pré definido e nem um local fixo para que aconteçam. Podem se caracterizar em encontros informais, breves e frequentes;
- *imprevisíveis* – os resultados das ações colaborativas são difíceis de se prever, ou seja, pelo fato de os professores serem discretos nestas práticas e, inclusive, por não se tratar de situações institucionalizadas, que não é

possível afirmar com segurança ou mesmo prever seus resultados. Além disso, para conhecer melhor tais práticas seriam necessários estudos que estivessem dispostos a investigá-los.

Varani (2005), apoiada em Kemmis (1992), também trabalha a compreensão das comunidades críticas como sendo grupos nos quais os docentes se aproximam, buscando outras possibilidades de se organizarem, oportunidade de se configurarem em comunidades.

Na continuidade de nossas leituras sobre o trabalho coletivo docente, é presente, em alguns estudos, o elemento linguagem como constitutivo do trabalho coletivo docente.

Antes de desenvolver o papel da linguagem neste processo, vale ressaltar que estamos partindo da concepção que o trabalho realizado na e pela escola, ou seja, a natureza do trabalho pedagógico é imaterial. Para Lazzarato e Negri (2001) a imaterialidade do trabalho se constitui em **formas imediatamente coletivas** (p. 50) e produz subjetividades. As relações sociais mantidas no coletivo implicam outras formas de conduta do sujeito, outros olhares sobre a educação deixados nas marcas, nos vestígios, nos ecos/vozes que influenciarão as ações futuras.

A imaterialidade da natureza do trabalho pedagógico tem como um dos elementos fundamentais o exercício da linguagem. Logo a linguagem aparece como constitutiva do trabalho coletivo docente. Para Lazzarato e Negri (2001) a comunicação do grupo instaurada nas condições singulares pode ser compreendida como um evento. E por ser evento, com suas características peculiares, há trabalho, há conseqüente produção do grupo e no grupo, não linearizada nem tampouco padronizada, de saberes e conhecimentos. Produção de trabalho imaterial porque resultado das relações, da comunicação e produtor de conhecimento e saberes e não da produção material do trabalho humano.

Chaluh (2010) ao também desenvolver uma discussão do trabalho coletivo no cotidiano da escola, nos remete a ideia de uma atividade marcada por diferenças imbuídas de aprendizados: "O *trabalho coletivo* implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele." (p. 221)

Assim, para a referida autora trabalhar coletivamente implica não apagamento das diferenças que constituem os sujeitos.

Nesse sentido, concordamos que

Também o exercício da linguagem é trabalho, pois produz, no caso específico, conhecimentos sobre a prática pedagógica. Para Geraldi (2003, p. 5), referenciando-se em Bakhtin, é na tensão do encontro entre o eu e tu que nos constituímos, nos processos interativos. É nesta atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação *sígnica* necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. (VARANI, 2005, p. 125)

Neste contexto vale introduzir outro elemento, que é o processo de interação entre os sujeitos como elemento constitutivo da prática do trabalho coletivo como

atividade humana. Tal importância é abordada por Geraldini, Messias e Guerra (1998), quando apresentam o papel do grupo para Zeichner:

O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores vêem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais. (p. 259)

Zeichner (1995) também aponta o coletivo de professores como uma oportunidade de partilha, sendo, para ele, uma possibilidade de viabilização da reflexão docente.

E da reflexão aos processos de aprendizagem, Vicentini (2006) afirma:

O coletivo pode propiciar a perspectiva de diálogo e de aprendizagem de modo que a interdependência docente não descaracterize o indivíduo, mas este também tem a vez e a voz para se posicionar e discutir seu ponto de vista. Este aspecto conduz a compreender de que neste coletivo é possível encontrar a presença do embate, dos conflitos, das dúvidas, dos desacordos que podem problematizar a atividade docente. Estas situações, não dizem respeito somente a contextos que venham apresentar problemas ou modificações da realidade, mas podem também ser uma forma de produzir conhecimentos que os docentes acreditam serem interessantes: como, por exemplo, um espaço de estudo e/ou de pesquisa. Diante deste ponto de vista, tais ações se tornam fundamentais, uma vez que, podem se basear na promoção da produção de novos conhecimentos. (p. 66)

Entretanto, essas aprendizagens não são, necessariamente, construídas somente através da espontaneidade/iniciativa docente. É preciso ir à busca de condições para que isso aconteça no interior da escola e diante disso, Hargreaves (1998) enfatiza que

[...] se pretendemos que os docentes interajam entre si, de um modo mais flexível, aprendam mais uns com os outros, e melhorem continuamente as suas competências, então precisamos de criar antecipadamente novas estruturas que tornem possíveis tais aprendizagens e interações. (p. 295)

São algumas condições: espaço físico adequado, material disponível para estudo, horário remunerado para que este processo aconteça, disponibilidade e incentivo e participação da equipe de gestão escolar (direção, vice direção, coordenação pedagógica) para viabilizar possíveis tentativas de ações que podem ser combinadas entre os professores. Trata-se, também, de buscar fortalecimento das relações profissionais docentes valorizando suas vozes, e permitindo que os conhecimentos coletivos sejam construídos. Nesse sentido:

Voltar o olhar para um dos espaços de atuação profissional docente, a escola básica, é assumir uma concepção de formação atravessada pelo trabalho coletivo que visa abarcar os sentidos e as demandas da prática cotidiana e as necessidades dos professores, a fim de que estes possam fazer frente aos conflitos e dilemas presentes em seu trabalho, favorecidos pelos intercâmbios dos processos formativos (CUNHA, OMETTO, PRADO, 2013, p. 174).

Assim, apesar da pluralidade conceitual (BOY e DUARTE, 2014), o trabalho coletivo docente está inserido em um dado contexto mais amplo, ou seja, ele não está isolado perante a condição política e social, na qual faz parte a escola. E diante disso, muitas vezes, as decisões tomadas pelo coletivo docente na escola implicam em modificações que colidem com esta condição. Contudo, elas também podem representar uma possibilidade de mudança diante de tal contexto.

## Alguns apontamentos para outras conversas

Depois de nos determos na constituição e aproximações com o conceito de trabalho coletivo docente, percebemos que existem aspectos que merecem ser sistematizados e continuados em conversas futuras.

A lógica da construção de nosso raciocínio neste artigo nos indicia como alguns princípios estão subjacentes a compreensão do termo proposto por nós para ser problematizado. O trabalho coletivo docente precisa ser compreendido na ordem do conceito de trabalho para além da tarefa a ser executada, mas como atividade humana por natureza. O coletivo aparece instaurado na dinâmica das interações como princípio formativo dos sujeitos e logo como princípio do trabalho e da natureza da atividade humana, pois somos seres sociais.

O trabalho coletivo docente passa pela necessária reflexão sobre as condições materiais do trabalho do professor. Não há dimensão coletiva no trabalho que nos leve a qualidade sem nos adentrarmos nas condições da atividade. Vale ainda relevar a partir das considerações, as diferentes nuances que vão sendo delineadas na bibliografia e que nos leva a fazer uma síntese, muito provisória, do que compreendemos por trabalho coletivo docente. Este conceito passa então: pela compreensão da interação entre sujeitos na constituição e formação do trabalho pedagógico mais potencializado; passa também pela compreensão do encontro não como algo burocratizado nem tampouco artificial, mas como objeto de reflexão da necessidade dos encaminhamentos das práticas pedagógicas.

Como tema importante de ser lembrado e também de ter a conversa continuada em outro momento consideramos a necessária historicização do conceito de trabalho coletivo no campo educacional. A discussão sobre o trabalho coletivo na escola é historicizado e contextualizado.

O contexto sócio político brasileiro influencia certos modos de trabalho coletivo, este por sua vez, possui certa história, mas há também outras histórias de trabalho coletivo nas escolas que não são, muitas vezes, registradas e, conseqüentemente, historicizadas. Ao tratarmos da origem histórica do trabalho coletivo no interior das unidades escolares, De Rossi (2004) enfatiza a década de 1990 como o período em que as empresas, visando ao aumento de lucros, demandavam a produção do trabalho em grupos (ou equipes). Essa vertente influenciou a realidade escolar, pois, “[...] condizentes com a racionalidade técnica, reformadores e legisladores da educação também outorgaram o trabalho coletivo (de grupos ou equipes) à escola-comunidade” (DE ROSSI, 2004, p. 41).

Vale enfatizar, entretanto, que este é período em que é recorrente a introdução do tema na educação do ponto de vista institucional, das políticas educacionais. Exemplos deste momento são os cadernos “Raízes e Asas” amplamente divulgadas nas escolas estaduais paulistas, como desenvolvido em GEPEC (1999).

Anterior a este período podemos considerar que há uma luta progressista pela criação de espaços coletivos e participativos dentro da escola. Nesse sentido, podemos nos referir ao pensamento de Freire (2001) que, muito antes da década de 1990, evidenciava dimensões que defendemos no trabalho coletivo. Freire em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, datada de 1970, ao indicar algumas características de sua teoria da ação dialógica, refere-se à co-laboração. Outro autor que pensa a questão da colaboração, mas utilizando-se do termo e conceito da cooperação é Celestin Freinet (1998). Ele tomava a cooperação como um dos princípios do trabalho escolar, criando, inclusive a Cooperativa de Ensino Laico e posteriormente o Movimento de Educação Cooperativa, que de alguma forma potencializava a reflexão coletiva entre professores. E ainda podemos citar Pistrak (2005), enfatizando o trabalho coletivo como um dos elementos essenciais para a organização das atividades educativas e auto-organização dos alunos em grupo como um elemento organizador do trabalho pedagógico.

Podemos depreender daí que a discussão da luta coletiva por outra educação é anterior à ideia da transposição de um discurso empresarial para a educação. Há, sim, uma apropriação do conceito, como nos lembra GEPEC (1999).

Postulamos, então, a necessidade de estudo de outros temas como, por exemplo, a relação entre trabalho coletivo docente a intensificação do discurso pela produtividade como resultado do trabalho da escola. Esse tema merece ser fonte de futuras investigações.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que o contexto da reflexão sobre o coletivo na escola, a despeito de estar “na moda”, nos é muito caro enquanto luta política por uma escola que ultrapasse a compreensão do trabalho individualizado e luta por uma escola que não se pautar por princípios meritocráticos que de diversas formas, levam os professores a criarem uma rede de competitividade e discurso de responsabilidade interna que não implica os sujeitos e as políticas governamentais na qualidade da educação.

## Referências

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4 (2), p. 84-102, out.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/05.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 207-223, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a13>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

CUNHA, R.C. O.B.; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G. do Val T. Trabalho coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, v. 18 (2), p. 171-179, maio/agosto. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2026>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

DE ROSSI, V. L. S. de. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FIORENTINI, D. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: TOMMASIELLO, M.G.C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S.G.; CARVALHO, L.M.; FUSARI, J. C. (Org.). *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 1ª ed. Araraquara-SP: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 1, p. 239-252.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

FREINET, Celestin. *Educação pelo trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *Hay algo por lo que mereza la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M. C. E. P., 1997. (Colección Ideología, Pensamiento y Educación)

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTINUADA. Galhos e Penas: uma reflexão crítica sobre um projeto de reconstrução da escola pública brasileira. *Revista Educação*, n. 06, ano III, Faculdade de Educação/PUC-Campinas, 1999.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M. e GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: C. M. G. GERALDI; D. FIORENTINI e E. M. A. PEREIRA (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado de Letras e ALB, 1998, p. 237-274.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1998.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época; v. 77)

KEMMIS, S. L'educació del professor i el desenvolupament de comunitats crítiques de professors. In: *Crítica de la pedagogia e pedagogia crítica - textos per al debat*, Valencia: Federació MRP's del País Valencià, 1992. (Colecció Espais Crítics)

LAZZARATO, M., NEGRI, A. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Livro Primeiro, v. 1)

OLIVEIRA, M. K. de O. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PESSANHA, E. C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

VARANI, A. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 115-138.

**Recebido em: 03/06/2017.**

**Aprovado em: 26/06/2017.**