

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JANAINA CARRASCO CASTILHO

AS REDES COLABORATIVAS NA ESCOLA SOB A ÓTICA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPINAS

2021

JANAINA CARRASCO CASTILHO

**AS REDES COLABORATIVAS NA ESCOLA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado para a defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370
C352r

Castilho, Janaina Carrasco

As redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Janaina Carrasco Castilho. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

183 f.: il.

Orientador: Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Formação profissional. I. Megid, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 370

JANAINA CARRASCO CASTILHO

**AS REDES COLABORATIVAS NA ESCOLA SOB A ÓTICA DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 4 de fevereiro de 2021.

DRA MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DRA MONICA PICCIONE GOMES RIOS (PUC-CAMPINAS)

DRA MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA (PUC-CAMPINAS)

DR JORGE MANUEL ÁVILA DE LIMA (UAC)

DRA VALÉRIA AROEIRA GARCIA (UNICAMP)



Assinado por: Jorge Manuel
Ávila de Lima
Identificação: B102063535
Data: 2021-02-05 às 10:06:55

*Aos meus “laços fortes” que me acalentaram, me fortaleceram e me incentivaram.
E aos meus “laços fracos” que me inquietaram, me instigaram e me inovaram.*

AGRADECIMENTOS

Ninguém disse que seria fácil... e realmente não foi.

Foi um percurso bem desafiador, com muito aprendizado, acadêmico e para a vida.

Foram inúmeras as histórias, os bate-papos, os cafés e os sorrisos. Mas também foram preocupações, desabafos, dores e lágrimas, principalmente nesse período pandêmico em que toda a sociedade chora as inúmeras perdas diárias de vidas humanas.

Nesse momento em que os prazos já se esgotaram e o cansaço é grande, temendo não ser justa com aqueles que foram essenciais nessa superação, farei um agradecimento breve e coletivo.

Aos meus pais, com muita saudade (in memoriam).

Aos meus familiares, pela compreensão e apoio.

Às amigas e aos amigos, vocês são incríveis!

Às professoras e professores que fizeram a diferença nessa história.

Aos estudantes que me inquietaram nessa busca.

Às instituições públicas e políticas sociais pela possibilidade de acesso ao conhecimento.

A CAPES, pela oportunidade.

À PUC-Campinas por me acolher.

À minha querida orientadora.

À vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Talvez eu tivesse me acomodado em algumas coisas, talvez eu teria feito coisas mais fáceis, porque a gente sabe né? Porque quando falo dessas atividades mais diferentes, elas são desgastantes. Então, talvez eu teria ficado no jeito mais cômodo, talvez né?”

E, eu acho que é isso, eu acho que quando a gente motiva o outro, você também se motiva, então você tem uma ideia, daí você começa a trazer as coisas e as coisas vão aumentando. A princípio era só o tecido, e depois virou uma coreografia e aí a gente trouxe outros materiais. Sabe, daí a gente vai saindo do comodismo, vai estimulando a nossa própria criatividade, a nossa própria força de vontade e isso reflete nas crianças. Então eu acho que é isso, essas parcerias tiram a gente da comodidade, do estável. É bom estar instável (risos)”

(Trecho da entrevista de uma professora, codinome, Oswaldo)

RESUMO

CASTILHO, Janaina Carrasco. As redes colaborativas na escola sob a ótica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021.

Em quais condições ocorre (ou não) a construção das relações e redes colaborativas na escola? Partindo dessa questão, que teve origem nas observações e inquietações vividas e sentidas no trabalho diário na escola, nosso objetivo geral visou investigar a construção de relações e redes colaborativas numa escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico. Antes de ser o objetivo geral dessa pesquisa, esta foi e tem sido, empiricamente, uma busca de fortalecimento e resistência diante de dificuldades e problemas profissionais mais amplos e complexos do que aqueles que um professor sozinho pode solucionar. Na busca por respostas a essa questão, realizamos inicialmente uma revisão teórica na BDTD, guiados pelos descritores: “relações colaborativas”, “escolas colaborativas” e “trabalho colaborativo”. Buscamos embasamento teórico sobre a origem e constituição das redes, do significado da palavra colaboração associado à história do trabalho e às iniciativas colaborativas relacionadas ao trabalho do professor. Em paralelo ao levantamento bibliográfico, realizamos um Estudo de Caso no decorrer do ano letivo de 2018, com acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras numa escola municipal de Ensino Fundamental I do interior do Estado de São Paulo. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: questionários e entrevistas, aplicados aos professores nessa escola e realizadas observações diretas intensivas cotidianamente, durante o ano letivo, com registros em diário de campo. Em posse do material empírico tabulado, ancoradas principalmente em Lima (2002) e Hargreaves (1998), realizamos as análises e discussões abordando a cultura colaborativa e possíveis redes de colaboração, na escola. Ao encerrarmos essa pesquisa consideramos a existência de relações colaborativas na escola com características específicas que dialogam com o contexto onde foram produzidas. O movimento de expansão das parcerias colaborativas entre os professores, sob o aspecto de desenvolvimento profissional revelou a constituição de redes envolvendo professores e parceiros externos à escola, com a aproximação desencadeada por questões com origem nos desafios vividos nas práticas pedagógicas. Dessa forma, ao identificar a construção de relações e redes colaborativas na escola, reconhecemos os limites dessa pesquisa, quanto ao mapeamento detalhado das parcerias nela envolvidas e seus desdobramentos, apresentando espaço aberto às investigações futuras.

Palavras-chave: Colaboração. Trabalho. Professores. Práticas Pedagógicas. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

CASTILHO, Janaina Carrasco. Collaborative networks from teacher's perspective in the early years of elementary school. Doctoral Thesis (Education). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021.

Under what conditions (or not) does the construction of collaborative relationships and networks occur at school? Starting from this question, which originated from the observations and concern experienced and felt in the daily work at school, our general objective aimed to understand how (or not) the construction of collaborative relationships and networks takes place in a public school, focusing on pedagogical work. Before being the general objective of this research, this was and has been, empirically, a search for strengthening and resistance in the face of wider and more complex professional difficulties and problems than those that a teacher alone can solve. In the search for answers to this question, we initially performed a theoretical review at BDTD, guided by the descriptors: “collaborative relationships”, “collaborative schools” and “collaborative work”. We seek a theoretical basis on the origin and constitution of networks, the meaning of the word collaboration associated with the history of work and collaborative initiatives related to the teacher's work. In parallel to the bibliographic survey, we carried out a Case Study during the academic year of 2018, with monitoring of the pedagogical practices developed by teachers in a municipal Elementary School in the interior of the State of São Paulo. Were used as research instruments were used: questionnaires and interviews, applied to teachers at this school and intensive direct observations were made daily, during the school year, with field diary records. In possession of the tabulated empirical material, based mainly on Lima (2002) and Hargreaves (1998), analyzes and discussions were carried out addressing collaborative culture and possible collaboration networks at school. When we finish this research, we consider the existence of collaborative relationships in the school with specific characteristics that discourse with the context where they were produced. The movement to expand collaborative partnerships between teachers, under the aspect of professional development, revealed the establishment of networks involving teachers and partners external to the school, with the approach triggered by questions with origin in the challenges experienced in pedagogical practices. Thus, when identifying the construction of collaborative relationships and networks in the school, we recognize the limits of this research, as for the detailed mapping of the partnerships involved in it and its consequences, presenting an open space for future investigations.

Keywords: Collaboration. Work. Teachers. Pedagogical practices. Professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Panorama da pesquisa	86
Figura 2	Síntese das relações colaborativas	123
Figura 3	Jornal da Copa.....	137
Figura 4	Rede pedagógica	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Total de interação em pares, por tipo.....	118
------------------	--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização da escola.....	65
Quadro 2	Escolaridade dos participantes:.....	66
Quadro 3	Tempos na docência.....	67
Quadro 4	Cronograma das atividades.....	68
Quadro 5	Caracterização e expectativas.....	72
Quadro 6	Acompanhamento das práticas pedagógicas.....	73
Quadro 7	Caracterização e percepção das práticas pedagógicas.....	73
Quadro 8	Professoras novas.....	74
Quadro 9	Questionário final.....	77
Quadro 10	Questionário final 2.....	77
Quadro 11	Roteiro das entrevistas.....	79
Quadro 12	Quantidade de participantes por instrumento.....	82
Quadro 13	Expectativas quanto à formação e devolutivas (<i>Surveys 1 e 2</i> , Maio de 2018).....	93
Quadro 14	Interação docente em pares (Questionário final, dezembro 2018).....	98
Quadro 15	Diferença quanto às percepções.....	99
Quadro 16	Interações em coletivos no passado e presente (questionário final, dezembro de 2018).....	1011
Quadro 17	Primeiras impressões (<i>Survey 1</i> , realizado em fevereiro, de 2018).....	108
Quadro 18	Devolutiva sobre as expectativas iniciais (<i>Survey 2</i> , maio de 2018).....	109
Quadro 19	Impressões das professoras “Novas” (<i>Survey “Novas”</i> , realizado em setembro de 2018).....	110
Quadro 20	Percepção da professora quanto aos tipos de interação. (Questionário final, Dezembro de 2018).....	117
Quadro 21	Mapeamento das práticas pedagógicas (<i>Survey 3</i> , Setembro de 2018).....	124
Quadro 22	Parcerias (<i>Survey 3</i> , Setembro de 2018).....	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EM BUSCA DE CONEXÕES	17
1.1 As redes e a colaboração nas bases de teses e dissertações, BDTD.....	17
2 AS REDES.....	21
2.1 Da ciência convencional às redes	21
2.2 As redes sociais	23
2.3 A gestão em redes.....	27
2.4 Redes de professores ou professores em redes?	30
3 COLABORAÇÃO: CONSTRUÇÕES E SIGNIFICADOS	34
3.1 A colaboração e o trabalho docente	47
4 FLUXO INVESTIGATIVO	62
4.1 Problematização	63
4.2 O contexto	64
4.3 Procedimentos de pesquisa.....	68
4.3.1 Instrumentos	69
5 SINAPSES.....	81
5.1 As professoras	89
5.2 A escola	103
5.3 Eixo de discussão 1: as evidências de interação/comunicação	113
5.4 Eixo de discussão 2: as parcerias realizadas durante a pesquisa.....	122
RUMO AO CICLO DE <i>FEEDBACK!</i>.....	171
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	182

INTRODUÇÃO

Sou professora há aproximadamente 15 anos e sinto no dia a dia as dores e as delícias desta profissão. Mantenho-me em processo de formação, motivada por um desejo constante de descobrir o novo e, ainda, pela necessidade de atender aos desafios que se renovam a cada ano letivo.

O trabalho tem sido a mola propulsora de minhas buscas, pois a partir dele eu atribuo significado ao meu estar no mundo e é desse lugar que compreendo e me posiciono diante das questões que me cercam.

Ser professor na Educação Básica, nessa sociedade ocidental contemporânea, em um país em desenvolvimento, atuando em escolas públicas, representa ser solicitado a atender múltiplas demandas educacionais (muitas delas que em tempos regulares caberiam à instituição familiar e que foram delegadas à escola), atreladas à complexidade humana, e resultante das condições socioeconômicas em que vivemos. E com o agravante de nem sempre contar com políticas públicas que nos garantam condições adequadas de realizar satisfatoriamente a tarefa docente.

A origem deste estudo deu-se a partir de observações e inquietações vividas e sentidas no trabalho diário na escola. Em quais condições ocorre (ou não) a construção de relações colaborativas na escola pública, antes de ser o problema dessa pesquisa, foi e têm sido empiricamente, uma busca de fortalecimento e resistência diante de dificuldades e problemas profissionais mais amplos e complexos, aqueles que um professor sozinho não pode solucionar.

Desenvolver este estudo na condição de doutoranda foi consequência de toda uma história de buscas, inquietações e inconformismo diante da realidade vivida, atrelada sempre à dedicação, ao trabalho intenso, seguido de apoios, oportunidades e parcerias de pessoas e grupos com identidades comuns, que sonham e lutam por um mundo diferente.

Neste estudo pretendo investigar as redes de colaboração evidenciadas nas práticas pedagógicas, numa escola de Ensino Fundamental I, pública, partindo do pressuposto de que os professores que atuam em instituições como essa têm uma história de vida e de formação que os tornaram como são hoje.

Sobre a história desses professores, creio que a grande maioria optou pelo magistério por intenções e perspectivas positivas e engrandecedoras, envolvendo crenças de contribuir e fazer a diferença em sua área de atuação. Se conversarmos com estudantes dos cursos de licenciaturas, de maneira especial de Pedagogia, hoje, podemos captar essa vontade latente em atuar profissionalmente, em criar, mudar e transformar a realidade, visando sua melhoria.

Não temos uma máquina do tempo que nos permita encontrar esses profissionais que hoje atuam em salas de aula como professores, em seu período de formação inicial. Porém, entendemos que dificilmente os estudantes do passado tiveram intenções contrárias daquelas que os estudantes de hoje demonstram nos cursos superiores de formação de professores.

No entanto, no decorrer dos anos, as expectativas, os ideais e os sonhos vão perdendo sua vitalidade, e as posturas mais ousadas e idealistas vão se aquietando e se intimidando. Aquela jovem professora com práticas ousadas e fora dos padrões, com o passar dos anos e das inúmeras frustrações como falta de incentivos e, por vezes, punições, deixa de ser tão questionadora. Silencia-se e conforma-se em atender o que lhe é exigido nas normatizações institucionais, poupando alguma energia para sua vida pessoal e familiar, aspectos igualmente fundamentais na existência de qualquer pessoa.

A trajetória profissional de muitos professores é envolvida por desgastes que, por vezes, acarretam o seu adoecimento. Alguns problemas de saúde temporários, outros permanentes, interrompem a trajetória docente. Nessa dinâmica o trabalhador assume atividades diversas, na condição de readaptado, ou em casos mais extremos, aposenta-se precocemente, diante da gravidade de suas condições de saúde.

Apesar da dificuldade constatada na atuação profissional docente, são frequentes as análises críticas e julgamentos culpabilizantes aos professores em exercício, a partir de observações realizadas em estágios, contatos em formações, observações fragmentadas das práticas docentes e apropriações de discursos dominantes de desvalorização da escola pública, de modo a contribuir ainda mais com o desgaste e dificuldades enfrentadas pelos docentes, diariamente, na realização de seu trabalho.

A realidade da Educação Básica é tão complexa e preocupante que vários estudantes de licenciatura ou Pedagogia em formação, diante da falta de perspectiva verificada durante as observações das atuações docentes, nos momentos de estágios ou projetos de atuação nas escolas básicas, decidem por não se manter em sala de aula em tempo além do necessário, partindo para outras possibilidades de atuação mais atraentes, como: a carreira acadêmica; a gestão escolar; a formação de professores (que mesmo parecendo antagônico, passa a ser uma alternativa ao distanciamento da atuação docente); entre outras. Há ainda aqueles que interrompem sua formação inicial ou realizam outra graduação em busca de diferentes áreas de trabalho.

Se considerarmos a formação como um percurso histórico de aprendizado, ao colocarmos em lados opostos, os professores em formação – idealistas, dispostos a fazer diferença, a negar o que está posto e subjugar a realidade do trabalho docente atual – e os

professores que estão atuando hoje na sala de aula, como desinteressados, desmotivados, descompromissados, desorientados, sem promover uma reflexão sobre todo esse processo que os distanciam, faremos uma ruptura na história, a partir da negação e não aceitação do outro, desconsiderando os fatores de transformação que agiram durante o percurso de atuação de cada profissional, e que se repete na coletividade.

Ao atribuir à nova geração a responsabilidade de mudar o que está sendo feito, desqualificando os profissionais atuantes e atribuindo a estes a culpa pelo fracasso escolar, estamos preparando uma armadilha aos novos profissionais. Com tal proposição, eles serão inseridos em condições de trabalho semelhantes ou piores às atuais, considerando os agravantes sociais e econômicos contemporâneos, frutos inclusive da desvalorização atual dessa profissão. Eles então, além de terem como desafios questões que ultrapassam as limitações individuais, e atingem a toda categoria, fazendo-a calar-se, omitir-se e lutar primeiramente pela sobrevivência, como seres humanos que possuem necessidades materiais e imateriais, intrínsecas a própria existência. Novamente, serão culpados profissionalmente, havendo a continuidade da desvalorização dessa categoria profissional. Tal movimento, assim exposto, dá a ideia de uma “roda” que gira infinitamente, sem perspectiva de avanço.

Compreender o que é ser professor na Educação Básica em escolas públicas atualmente, sem ter vivido e sentido na pele essa condição de trabalho que vai além de aproximações pontuais com datas de início e término, requer sensibilidade e posicionamento social e político em favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

São frequentes os estudos desenvolvidos sobre a escola e a atuação dos professores a partir da ótica do outro, geralmente, alguém que passou pelo lugar de professor na Educação Básica e se encontra em outra posição de atuação, seja na gestão de professores, na teorização de práticas ou ainda, aqueles que nunca ocuparam esse lugar.

A presença dos professores da Educação Básica na academia e na produção de pesquisas é uma realidade recente, que vem se ampliando a cada dia, seja por meio do ingresso nas pós-graduações, mestrados profissionais e acadêmicos, ou ainda em alguns programas de doutorado, seja a partir da inserção em grupos de estudo em parceria com universidades, na participação em eventos de produções acadêmicas e práticas pedagógicas.

A partir da aproximação dos professores a esses novos espaços, além de estabelecer a oportunidade para que esses profissionais tenham suas práticas contadas pelo ponto de vista do outro, eles também passam a contar o seu trabalho e sua realidade de atuação, com a propriedade de quem vive e sente as condições reais de onde está inserido como professor e ser humano.

Esse movimento de empoderamento tem sido demonstrado também em outros grupos da sociedade como o dos afrodescendentes, indígenas, população privada de liberdade, que passaram a contar suas histórias sob sua versão, e que muitas vezes contradizem a ideologia dominante, produzida por aqueles que ocupam posições políticas e sociais de imposição no poder.

No entanto, produções teóricas que desestabilizam a ordem vigente e trazem questionamentos ao que está posto, encontram muita resistência e não aceitação por parte de outros grupos, pois representam ameaças na distribuição de poder.

Diante disso, uma maneira de manutenção da ordem estabelecida é a desvalorização do discurso daquele que representa uma ameaça, atribuindo a ele a culpa por questões que extrapolam a sua condição profissional e humana; ou ainda, outra estratégia é a da aproximação conveniente e apropriação parcial do discurso destoante, de modo a fortalecer e legitimar o que está posto.

A partir de tal contexto esta pesquisa se constitui, e nela pretendo que a ótica do professor se manifeste, apresentando elementos que complementem e contribuam para a compreensão mais ampla e democrática da realidade.

Ao tratar do tema colaboração, busco a compreensão de possibilidades de melhorias e contribuições ao trabalho docente, em especial na Educação Básica, mas superando posicionamentos ingênuos que desconsideram diferentes interesses na área da Educação.

No capítulo inicial, denominado “Busca de conexões” apresento a revisão teórica sobre o tema colaboração na escola em que identificamos um número reduzido de pesquisas produzidas em território nacional que abordam o tema focando as relações entre os professores que atuam numa mesma instituição. No capítulo 2, “Redes”, sucintamente reconhecemos as transformações na concepção de pensamento místico, da Idade Média, avançando ao pensamento analítico de René Descartes chegando ao pensamento sistêmico e as redes, focando nas redes sociais e educativas. No capítulo 3, Colaboração: construções e significados, recorreremos ao conceito de trabalho para compreendermos os sentidos e significados da colaboração, especificamente no contexto escolar de atuação docente.

Dando continuidade, o capítulo 4, Fluxo investigativo, apresenta a metodologia utilizada, descrevendo as etapas desta pesquisa, instrumentos e dos procedimentos realizados.

No capítulo “Sinapses”, analisamos os dados empíricos obtidos no decorrer do estudo de campo nesse Estudo de Caso e os discutimos ancorados à base teórica.

No espaço final desta tese, que denominamos “Rumos ao ciclo de *feedback*”, fazemos alusão ao circuito dos fluxos nas redes, consideramos a existência de relações colaborativas na

escola com características específicas que dialogam com o contexto onde foram produzidas. O movimento de expansão das parcerias colaborativas entre os professores, sob o aspecto de desenvolvimento profissional revelou a constituição de redes envolvendo professores e parceiros externos à escola, com a aproximação desencadeada por questões com origem nos desafios vividos nas práticas pedagógicas. Dessa forma, ao identificar a construção de relações e redes colaborativas na escola, reconhecemos os limites dessa pesquisa, quanto ao mapeamento detalhado das parcerias nela envolvidas, e seus desdobramentos, apresentando espaço aberto às investigações futuras.

Neste momento introdutório da pesquisa, justifico que faço uso pronominal na primeira pessoa do singular por estar apresentando-me aos leitores, mas darei sequência ao texto alterando essa configuração, por entender que a autoria desta tese não é individual, mas resultado de um processo de pesquisa orientado e acompanhado em cada uma de suas etapas.

Em tempo, esclareço que a configuração desse texto foi realizada com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), atendendo exigências institucionais e que optamos no capítulo 5, Sinapses, por utilizar o gênero feminino quando nos referimos ao coletivo de professores que participaram da pesquisa, evidenciando a quase totalidade de professoras que compõem esse grupo, refletindo dados da realidade da Educação Básica, onde as professoras são a maioria.

Nesse percurso investigativo, segui guiada pelo objetivo geral: investigar a construção de relações e redes colaborativas numa escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico. Estabeleci ainda os objetivos específicos: (a) identificar o contexto escolar, sua dinâmica de funcionamento e os participantes da pesquisa, verificando suas vivências na rede escolar; (b) relacionar o cotidiano escolar a fatos históricos, diretrizes institucionais e legislações educacionais; (c) analisar as práticas pedagógicas evidenciando elementos potencializadores e dificultadores na construção de relações e redes colaborativas; (d) discutir as práticas pedagógicas e suas possibilidades de constituição de redes num ambiente escolar.

Sigo apresentando esta pesquisa que, atravessada pela pandemia, foi produzida em período de isolamento social, marcado pela sobrecarga do trabalho remoto docente e acúmulo de papéis sociais, desta que foi esposa, mãe, professora, dona de casa e pesquisadora em um pequeno apartamento neste último ano.

1 EM BUSCA DE CONEXÕES

Iniciamos essa pesquisa buscando em estudos realizados anteriormente, aproximações investigativas que nos possibilitem diálogo com o conhecimento já produzido e nos subsidiem teoricamente nesse percurso.

1.1 As redes e a colaboração nas bases de teses e dissertações, BDTD

Com frequência o substantivo “colaboração” e seus derivados apresentam-se nos discursos contemporâneos, associado às diversas situações, como: economia colaborativa; arranjos colaborativos; grupos colaborativos; pesquisas colaborativas; entre outras. Isso nos leva a questionar sobre o significado desse termo, quando são considerados os contextos da sociedade atual, incluindo ambientes corporativos, universitários e educacionais.

Na perspectiva de buscarmos tais compreensões, por meio de um levantamento de trabalhos acadêmicos na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD) em abril de 2019, com o uso do descritor “trabalho colaborativo”, considerando todos os campos, sem delimitação de período, encontramos pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento: Engenharia de Produção (LEMA, 2010; VIEIRA, 2006; SOUSA, 2016); Engenharia Elétrica (LOSS, 2007); Ciência da Informação (MOREIRA, 2014); Computação (CARDOSO, 2016); Saúde Pública (FAQUIM, 2016); Ciências Odontológicas (ABDALA, 2015); Enfermagem (SAAD, 2008); Comunicação e Práticas de Consumo (SPINA JR, 2017); Administração (RUIZ, 2014); Psicologia da Educação (CERICATO, 2010); Filosofia (AZEVEDO, 2016) Educação (CRIVELARO, 2014; PREZOTTO, 2015), entre outras. Essa busca permitiu encontrarmos 521 trabalhos, sendo 365 dissertações e 156 teses.

Entre as pesquisas encontradas alguns grandes grupos com temáticas semelhantes se destacaram: sobre Educação e tecnologias; sobre pesquisas em áreas bem diversas; sobre pesquisas de formação e Ensino Superior; sobre grupos de estudos e formação de professores; sobre atuação entre professores e alunos; e sobre parcerias entre o professor da turma e de Educação Especial.

A partir desse panorama, verificamos que em diferentes partes do nosso país têm sido desenvolvidas pesquisas que tratam sobre situações de trabalho colaborativo, em diferentes aspectos na área da Educação e em outras áreas do conhecimento. Tendo como foco dessa pesquisa as relações colaborativas na escola pública, desse total de pesquisas obtidas na BDTD,

apesar de verificarmos o conceito de colaboração tratado em cada uma delas, demos relevância às pesquisas que atendiam ao seguinte critério: pesquisas que apresentassem estudos empíricos sobre o trabalho colaborativo, envolvendo um coletivo de profissionais da área da educação que atuassem juntos e presencialmente na mesma escola. Do total de 521 trabalhos, identificamos 3 que atendiam a esse critério:

- Trabalho coletivo entre docentes em escolas da rede municipal de Educação de Belo Horizonte, de Lídia Campos Gomes Boy (2011);
- Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a equipe gestora: uma análise na perspectiva socio-histórica, de Ana Lúcia Madsen Gomboeff (2017); e
- O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria, Marissol Prezotto (2015).

Ancoradas nessas pesquisas, em especial, nas 3 que atenderam ao critério de inclusão estabelecido, foi possível uma aproximação aos teóricos contemporâneos que tratam sobre o tema colaboração: Roldão (2007); Hargreaves (1998); Fiorentini (2010); e Lima (2002), entre outros.

Buscando ampliar a revisão teórica sobre o tema a ser pesquisado nessa tese, ainda em abril de 2019, buscamos também a partir do descritor “relações colaborativas”, na BDTD, sob as mesmas condições, ou seja, sem delimitar período e considerando todos os campos. Como resultado foram encontradas 40 pesquisas, sendo 29 dissertações e 11 teses. Desse resultado as temáticas que mais apareceram foram: estudos corporativos; espaços virtuais; práticas pedagógicas e a relação professor aluno; e formação continuada.

Neste segundo momento, mantivemos o mesmo critério do primeiro levantamento teórico para a inclusão de trabalhos: pesquisas que apresentassem estudo empírico sobre um trabalho colaborativo, com um coletivo de profissionais da área da educação que atuassem juntos e presencialmente na escola. Não foram encontrados trabalhos que atendessem a esse critério.

Foi ainda, em início de 2019, realizada uma terceira busca de teses e dissertações, dessa vez com o uso do descritor “escolas colaborativas”, e novamente não delimitamos períodos e consideramos todos os campos.

Esclarecemos, que nos 3 casos fizemos o uso dos descritores entre aspas, porque ao realizar inicialmente essa busca sem elas, deparamo-nos com um número muito grande de pesquisas que não apresentavam proximidade alguma ao significado expresso pela combinação desses termos juntos, que representam justamente o foco dessa investigação.

Especificamente nessa terceira etapa do levantamento de dados, com o uso do descritor “escolas colaborativas”, verificamos que, apesar de manter as duas palavras entre aspas, ainda assim, em parte das pesquisas obtidas, as duas palavras encontravam-se próximas de maneira aleatória.

Nessa terceira busca foram identificadas 18 pesquisas, e as temáticas que mais apareceram foram: relação família e escola; práticas pedagógicas; formação continuada de professor; aprendizagem escolar e sistema de Saúde e Educação.

Nessa etapa também mantivemos o mesmo critério do primeiro levantamento teórico para a seleção das pesquisas, ou seja, pesquisas que apresentassem estudo empírico sobre um trabalho colaborativo, com um coletivo de profissionais da área da educação que atuassem juntos e presencialmente na escola. Não foram encontrados trabalhos que atendessem a tal critério.

Apresentamos a seguir uma síntese das 3 pesquisas que atenderam aos critérios estabelecidos, localizadas por meio do descritor “trabalho colaborativo”:

Em sua dissertação, no programa de mestrado profissional em Educação, na linha Formação de formadores, defendida em 2017, na PUC São Paulo, com o título “Diretor escolar e o trabalho colaborativo com a equipe gestora: uma análise na perspectiva socio-histórica”, Ana Lúcia Madsen Gomboeff busca compreender elementos que favorecem ou dificultam o trabalho colaborativo da equipe gestora, a partir de significações da diretora sobre as atividades da sua equipe. Por meio de entrevistas recorrentes a pesquisadora identifica dificuldades da equipe gestora na mediação do trabalho colaborativo, atribuídas às limitações quanto à compreensão sobre o papel da própria diretora, assistente de direção e coordenadora, como também, à configuração das condições institucionais promovidas pela política municipal de Educação em São Paulo.

Marissol Prezotto, em sua tese de doutorado em Educação, intitulada “O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria”, que foi desenvolvida no programa de Ensino e Práticas culturais, na UNICAMP, em 2015, a autora investiga a própria prática docente para compreender a formação de professores. Nessa pesquisa a autora, também professora, narra situações específicas vivenciadas em grupo com outros professores, que possibilitaram a reflexão, o diálogo e a construção do conhecimento docente, evidenciando as possibilidades de potencialização do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, a partir do exercício do trabalho com.par.t(r)ilhado, que representa uma possibilidade de formação e de melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Lídia Campos Gomes Boy, em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2011, com o título “Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas”, investiga como as escolas municipais de Belo Horizonte e seus docentes têm se organizado para a realização do trabalho coletivo, principalmente a partir das mudanças recentes na RME-BH em relação à reorganização dos tempos e espaços para o trabalho coletivo docente. Foi realizada a coleta e análise de dados em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, utilizando como instrumentos a observação direta e a entrevista semiestruturada. As condições de trabalho organizadas a partir das normatizações municipais, que dificultam o convívio e a organização docente, foram identificadas como não favoráveis ao trabalho coletivo, a partir da análise realizada.

Essas 3 pesquisas que atenderam aos critérios da seleção, na busca com o uso do descritor “trabalho colaborativo”, apesar de tratarem do tema colaboração, Prezotto (2015) tem por foco as parcerias constituídas em sua trajetória e Gomboeff (2017) investiga as percepções da diretora quanto ao trabalho colaborativo. Já a pesquisa de Boy (2011), apesar de envolver vários professores atuantes em duas escolas, a metodologia abrangeu as escolas onde foram realizadas as observações e entrevistas pela pesquisadora, na condição de elemento externo aos grupos. Nessa pesquisa evidenciou-se a percepção dos participantes em relação ao trabalho coletivo que, para a autora, se aproximava do trabalho colaborativo.

Diante das observações das pesquisas encontradas – e também das lacunas que verificamos em produções de teses e dissertações –, ressaltamos como ineditismo na pesquisa que aqui propomos o foco que colocamos nas relações estabelecidas entre os professores a partir de suas práticas docentes no decorrer do ano letivo, ou seja, o foco deixa de ser o participante ou os participantes da pesquisa e passa a ser a relação entre eles, a própria interação. Este aspecto é que pretendemos colocar em evidência por meio das práticas docentes observadas e narradas pelos professores do decorrer do ano letivo em que foi realizado esse estudo de caso.

2 AS REDES

Nesse capítulo apresentamos as diferentes concepções de pensamento no decorrer da história, para contextualizarmos a organização dos professores por meio de redes de relacionamento.

2.1 Da ciência convencional às redes

A ciência convencional teve origem no século XVI, quando estudiosos criaram instrumentos para entender, analisar e comprovar os fenômenos naturais do mundo de forma empírica, rompendo com os modos de concepção de mundo indicados pela igreja, baseados nas ideias místicas da Idade Média.

Essa concepção propôs um modelo lógico analítico de comprovação empírica dos fenômenos naturais no mundo, a partir da compreensão do todo como resultado obtido pela redução dos fenômenos a elementos básicos, separados com relações lineares de causa e efeito. Dessa forma a complexidade do fenômeno foi reduzida, por ser obtida a partir de um universo controlado, e o resultado era reconhecido como regra geral.

Esse modelo, com base na ciência clássica, impulsionou a fragmentação e a especialização nas diversas áreas, constituindo, por meio dos sistemas mecânicos, a base para a Revolução Industrial. No entanto, essa maneira de compreender os fenômenos mostrou-se insuficiente na compreensão das incertezas do mundo real, na imprevisibilidade das relações e na complexidade do universo (ALENCAR, 2017), o que impulsionou outras possibilidades de compreensão do mundo.

O surgimento da teoria sistêmica é comumente atribuído à reflexão na Biologia, feita pelo austríaco Ludwig von Bertalanffy, que se espalhou a partir dos anos 1950 (MORIN, 2008). No entanto, 20 a 30 anos antes, Alexander Bogdanov (1873-1928) já havia desenvolvido uma teoria sistêmica de igual sofisticação, que ainda é amplamente desconhecida fora da Rússia (CAPRA, 2014).

A teoria sistêmica representou uma profunda revolução na história do pensamento ocidental que vinha se apoiando no pensamento analítico de Descartes, para quem o todo poderia ser inteiramente compreendido a partir das propriedades de suas partes, na lógica do paradigma cartesiano.

Os biólogos foram pioneiros ao abordar o pensamento sistêmico, enfatizando as totalidades integradas nos organismos vivos. Posteriormente, psicólogos alemães contribuíram com um padrão perceptivo irreduzível, baseado na *Gestalt*, além da nova ciência da ecologia e ainda, a física quântica, que também abordaram essa forma de pensamento (CAPRA, 2014).

Foi por meio do conceito de “padrão de organização” que o bioquímico Lawrence Henderson (1878-1942) passou a designar de “sistema” os organismos vivos e sociais que representassem uma totalidade integrada, constituída por partes que estabelecem relações entre si. Essa constatação foi apoiada pelo biólogo organísmico Joseph Woodger (1894-1981), que ressaltou a importância de serem consideradas as relações organizadoras entre os elementos químicos que compõem os organismos.

A partir de então, o “pensamento sistêmico” passou a ser compreendido como um fenômeno dentro do contexto de um todo maior com o qual estabelece relações de diferentes naturezas.

Complementando o conhecimento sobre sistema produzido inicialmente pelos biólogos organísmicos, “[...] o filósofo C. D. Broad (1887-1971) cunhou a expressão ‘propriedades emergentes’ para indicar aquelas propriedades que emergem em certo nível de complexidade, mas não existem em níveis inferiores” (CAPRA, 2014, p. 95).

Seguindo no propósito das organizações, assim como a propriedade da emergência representa uma das explicações para a evolução da internet, fruto da junção e conexão de ideias diversas, entre a ciência, a pesquisa militar e a cultura libertária, também no mundo social as invenções e inovações emergem de processos semelhantes (HARGREAVES, 2007).

Essa nova ciência da ecologia, que emergia da escola organísmica da biologia no final do século XIX, responsável por diversas constatações, como as propriedades emergentes, inicialmente utilizou termos da biologia generalizando o coletivo de animais e vegetais como “superorganismos” e, posteriormente, cunhou o termo próprio como “ecossistema”, para definirmos especificamente a abordagem sistêmica da ecologia quanto à caracterização de comunidade de animais e vegetais.

Os conceitos de comunidades e redes emergiram da maneira sistêmica de pensar a nova ciência, que concebia as comunidades ecológicas como organismos conjuntamente ligados à maneira de uma rede, por meio de relações de alimentação.

A expansão desses conceitos ocorreu quando as cadeias e ciclos alimentares começaram a ser estudados em 1920, até chegar ao conceito contemporâneo de teias alimentares. Ao tornar-se cada vez mais utilizado o conceito de rede na ecologia, esse modelo passou a ser utilizado pelos pensadores sistêmicos para conceber redes de células, de órgãos e a entender os

ecossistemas como redes de organismos individuais. Paralelamente, os fluxos de matéria e energia foram reconhecidos como caminhos metabólicos desses organismos (CAPRA, 2014).

Na Física, a teoria quântica mostrou que as partículas subatômicas não são grãos isolados de matérias, mas padrões de probabilidade, interconexões em uma teia cósmica inseparável que inclui o observador humano e sua consciência. Com a revisão da Física, por volta de 1930, houve uma mudança na perspectiva da compreensão de mundo que, de acordo com Capra (2014), trata-se de uma visão ecológica, arraigada, em última análise, à percepção espiritual, compreensão esta, semelhante à de Hargreaves (2007) em relação à sustentabilidade, cujo propósito moral é intrínseco ao conceito e à prática.

Resultante do desenvolvimento do pensamento sistêmico, as redes possibilitam novas maneiras de organização do pensamento, novos valores, novas atitudes, e assumem atualmente um papel importante no contexto organizacional que vai além das redes sociais virtuais, envolvendo vários domínios como redes informáticas, redes organizacionais, redes de apoio, redes de comunicação, representando amplas formas de interação e fluidez da comunicação nas organizações. As redes são alvo de discussão quanto ao seu real significado, pois ainda não há consenso se podem ser consideradas como metodologia, técnica ou um novo paradigma nas ciências sociais e humanas (FIALHO, 2014).

Esse tecido vivo e dinâmico, formado por conexões múltiplas em que há a interdependência do todo em relação às partes, e destas em relação ao todo (PORTUGAL, 2007), também pode transcender o tempo presente e permitir a conexão de ideias originárias de tempos distintos. Ao compormos essa rede, elas farão parte de nós e nós partes dela; de modo que nela permaneceremos para além de nosso tempo de existência humana.

2.2 As redes sociais

As redes sociais operam a partir de princípios semelhantes àqueles que regem os sistemas vivos naturais, quanto à sustentação e à autoprodução. No entanto, o que distingue redes sociais das redes espontâneas e naturais é a intencionalidade dos relacionamentos e os objetivos daqueles que nela interagem (FIALHO, 2014).

O conceito de rede social teve origem na Antropologia Social britânica, diante da complexidade demandada pelos desafios da sociedade a partir da segunda Guerra Mundial (1939-1954). “Foi em 1954 que, pela primeira vez, se utilizou o conceito de rede social (social network) por intermédio do antropólogo britânico John A. Barnes” (FIALHO, 2014, p. 11).

As redes sociais surgiram com o objetivo de explicar as trocas e articulações, num momento em que as áreas e ciências isoladas passaram a estabelecer diálogos em busca de soluções para problemas reais e complexos. Radcliffe-Brown, na década de 1950, passou a se referir à rede social total para tratar da rede que engloba todos, ou parte dos membros da sociedade, envolvidos em relações institucionais (SILVA; FIALHO; SARAGOÇA, 2013).

De acordo com Portugal (2007), entre os anos 1930 e 1940, o termo redes sociais era usado em sentido metafórico, pois os autores ainda não identificavam características morfológicas das redes ou estabeleciam relações entre estas e os comportamentos individuais. Posteriormente, esse conceito foi desenvolvido por duas correntes distintas: a britânica, com ênfase na análise situacional de grupos restritos; e a americana, cujo foco é a análise quantitativa da abordagem estrutural.

Entende-se por redes sociais estruturas formadas por laços entre atores sociais, que podem ser de naturezas diversas, estabelecidos num processo comunicativo que abrange linguagem simbólica, limites culturais e relações de troca e de poder (SILVA; FIALHO; SARAGOÇA, 2013).

De forma técnica e ampla, Romes (2015) apresenta as redes como um conjunto de objetos e sujeitos que representam vértices (nós), conectados entre si, em sentido uni ou bidirecional, a partir de estruturas simples ou complexas. A não linearidade das redes é a propriedade que a mensagem ou influência pode viajar ao longo de um caminho cíclico, estendendo-se em todas as direções, gerando ciclos de *feedbacks*, o que contribui com a correção, regulação e organização dos erros da comunidade.

Nesse tipo de funcionamento, os nós que compõem as redes não se enfrentam em contradição, mas ocorre uma triangulação por um terceiro nó, depois um quarto e, sucessivamente, outros nós na rede. Apesar de não procederem por meio de oposição, as redes são capazes de desalojar contradições e transformar posições fixas tradicionais em fluxos de movimento constante (FUSER, 2003).

Fialho (2014), ao referir-se às redes sociais, identifica os 3 elementos básicos dessa estrutura: os nós ou atores; os vínculos ou relações; e os fluxos, sendo o tamanho da rede representada pela soma desses nós, cujos vínculos podem ser representados por linhas. Para Silva, Fialho e Saragoça (2013), os atores e suas ações são interdependentes, os laços relacionais são canais onde circulam fluxos materiais e imateriais, os modelos de redes centrados nos indivíduos configuram oportunidades de ação individual, concebendo estruturas: social; econômica; política; entre outras, conforme os padrões das relações existentes entre os atores.

Para Portugal (2007), a rede social envolve relações diretas e indiretas, formais ou informais, com interações face a face ou não, permanentes ou pontuais, que podem acontecer entre unidades sociais constituídas por indivíduos, grupos de pessoas, associações, empresas e países.

Romes (2015) acrescenta que as redes podem ser abertas ou fechadas à participação externa, permeáveis ou protegidas de influências exteriores, centralizadas, descentralizadas ou distribuídas, apertadas ou soltas, terem muitas conexões e serem largas, ou terem apenas algumas conexões e serem pequenas.

Buscar compreender os fenômenos sociais por meio de redes sociais, diferente das análises sociológicas tradicionais que centravam, sobretudo nos atributos dos elementos, significa enfatizar os dados relacionais, ou seja, os vínculos existentes entre os pares de elementos que constituem as redes, considerando que está subjacente a esses dados, a fluidez inerente ao processo de construção e desconstrução de relações.

A *network analysis* trouxe novos princípios de análise, linguagens e dados à teoria sociológica ao permitir a análise da estrutura social com o foco na interação social (PORTUGAL, 2007), que tem apresentado como dificuldade, identificar os limites e as fronteiras das redes diante da complexidade das relações analisadas (FIALHO, 2014).

Para Silva, Fialho e Saragoça (2013), a análise de redes sociais teve avanços devido ao desenvolvimento do campo da matemática e da informática, colocando em evidência as redes sociais. Essa nova realidade alterou a posição da análise estrutural de redes sociais, considerada antes, uma metáfora útil e complementar em algumas análises, para a posição fundamental na análise do conhecimento interativo, ou seja, dos fluxos das relações.

Enquanto na matemática convencional o foco eram quantidades, fórmulas, linearidades, o desenvolvimento de uma matemática mais sofisticada representou a mudança da quantidade para qualidade, ao lidar com as relações e padrões. Com ela, ao resolvermos uma equação não linear, o resultado não é uma fórmula, mas uma forma visual, um padrão traçado pelo computador como os atratores da teoria do caos ou os fractais da teoria fractais a eles relacionada. A geometria dos fractais representou uma oportunidade de colocar fim ao isolamento da matemática em relação a outras atividades humanas, isolamento este, instaurado no século XX com a fragmentação intelectual. Atualmente, a teoria da complexidade significa padrões para além de fórmulas, visando a compreensão do mundo vivo.

Diante desses avanços no conhecimento matemático e na informática, a corrente americana associada à análise das redes sociais em seu aspecto quantitativo tem superado seus desafios na análise das interações sociais por meio da teoria dos grafos e dos modos de

representação gráfica das estruturas sociais, os sociogramas (PORTUGAL, 2007; FIALHO, 2014). A esse respeito, Lima (2012, p. 183) assim afirma: “Em matemática, designa-se de grafo um conjunto de pontos (chamados vértices ou nodos) e das linhas (arestas) que os unem. Trata-se de uma forma simples e útil de representar graficamente uma rede social”.

A criação da técnica sociométrica é atribuída ao médico Jacó Levi Moreno, psiquiatra romeno que imigrou para os Estados Unidos em 1925, local que se estabeleceu e cunhou suas teorias. Influenciado pelas ideias de Rousseau, Froebel, Freud e Marx e incitado com as novas posições sociais e políticas que surgiam na época, ele deteve-se ao estudo da realidade social e de suas relações socioafetivas.

A sociometria, por meio de algoritmos matemáticos, mede as atrações, rejeições e os casos de indiferenças nas relações estabelecidas entre os indivíduos. É um teste que examina as estruturas sociais em função das manifestações de um determinado grupo e, para apresentar um resultado concreto dessa observação, cria um grafo sociométrico.

A utilização dos dados de uma representação gráfica ou de um sociograma permite identificar, por exemplo, a posição que cada objeto investigado ocupa ou julga ocupar no espaço analisado, as relações de afinidade, antipatia, neutralidade ou repulsa.

Como o padrão do universo social é invisível para nós, só os gráficos podem torná-lo visível. O gráfico sociométrico, portanto, é tanto mais útil quanto mais exata e realisticamente retratar as relações que forem descobertas. Como cada detalhe é importante, a apresentação mais exata será a mais apropriada. O problema não é apenas apresentar o conhecimento da maneira mais simples e mais rápida, porém, apresentar as relações de modo que possam ser estudadas. (MORENO, 1992a, p. 196)

Kaufman (1993) adverte para uma tendência parcial no uso do teste sociométrico, quando ele é trabalhado apenas como um gráfico matemático e de representação, e não se verifica a qualidade dos vínculos, dos laços sociais, por não ser essa a proposta desses trabalhos.

Entre os teóricos sobre os laços sociais, Granovetter (1973; 1983) demonstrou que as ligações sociais ou laços sociais são importantes para as redes de relacionamento. Desde o nascimento o ser humano está envolvido por uma rede de relações na família, na escola, na comunidade, no trabalho, no lazer. Nesses lugares ocorrem diversas interações sociais, relações entre as pessoas, e também com os ambientes, que podem oferecer possibilidades de apoio em momentos de crise e de mudanças, oportunizando o desenvolvimento humano. De acordo com Yunes e Juliano (2014), a rede relacional fornece o apoio social e afetivo, mas depende de

percepções quanto ao próprio mundo social, de competências desenvolvidas e de recursos para proteção.

As relações ou laços podem ser diferenciados como fortes ou fracos. Os laços fortes são constituídos por meio de um convívio duradouro, íntimo e de confiança, enquanto os laços fracos revelam pouca identificação entre as pessoas e menos proximidade ou convívio. Por suas características, os laços fracos foram inicialmente negligenciados, mas após as pesquisas de Granovetter (1973) passaram a ser reconhecidos quanto a sua importância na disseminação de ideias e recursos, sendo estruturalmente benéficos à rede por representar uma “ponte” entre redes socialmente distantes e fornecer informações diversificadas e recursos novos.

Por serem heterogêneos e permitirem que a informação flua de outros aglomerados sociais, os laços fracos são reconhecidos como elementos críticos da estrutura social (KAUFMAN, 2012). Redes ideais precisam de laços fortes e laços fracos, no entanto, com o convívio e a interação, os indivíduos ao desenvolverem o sentimento de amizade, vão construindo identidades coletivas e tornando-se semelhantes, reforçando o laço forte a partir da proximidade e semelhança, de modo que os laços fracos e fortes são construções que podem se alterar com o tempo, a intensidade emocional, a intimidade e interações recíprocas entre os indivíduos (GRANOVETTER, 1973).

Para Portugal (2007), as propriedades que definem o sentido e a força dos laços são: o conteúdo dos fluxos; a diversidade; a frequência dos contatos; o tempo das interações; a influência; e a interferência de um nó sobre o comportamento do outro.

Granovetter, a partir dos anos 1980, por meio de seus estudos sobre os laços sociais, também passou a defender que as decisões dos indivíduos não são tomadas individualmente e motivadas unicamente por interesses particulares de sua preferência, mas revelam influências do coletivo social ao qual pertence, condição esta, que foi potencializada com o surgimento das comunidades virtuais, ao propiciarem a um indivíduo isolado fisicamente, interagir virtualmente e estabelecer laços com diversas redes sociais (KAUFMAN, 2012).

2.3 A gestão em redes

As redes estão cada vez mais em evidência na sociedade. As empresas operam com redes verticais de fornecedores e distribuidores e redes horizontais de parcerias e alianças dentro do sistema administrativo. As universidades aliam-se às redes de aprendizado, informação e intercâmbio de ideias. Na vida privada as redes disponibilizam acesso às informações médicas,

educacionais e contatos sociais. As redes são usadas com propostas muito diversas (HARGREAVES, 2007).

No contexto das organizações industriais, visando responder aos desafios trazidos pela globalização e atender às necessidades competitivas em quase todos os setores da economia, as empresas têm sido forçadas a concentrarem-se em suas principais competências e estabelecerem parcerias e alianças, necessitando de novas habilidades, novos recursos ou conhecimentos específicos. Nessa lógica, as Redes Colaborativas de Organizações (RCN) são formadas por várias entidades, geralmente autônomas, heterogêneas e distribuídas geograficamente, para atender as atuais demandas das empresas (LOSS, 2007).

A relação da competição e colaboração, que aparenta ser contrária, mostrou-se complementar, em relação às redes de organização que passam a ser tecidas:

Essa condição de rede, de sociedade conectada, fez emergir uma forma de trabalho baseado na interação e colaboração que, embora sejam características intrínsecas de quase toda a comunidade, por um tempo estiveram adormecidas em detrimento de uma crescente competitividade na corrida pelo desenvolvimento. [...] Cabe ressaltar, porém, que esse despertar cooperativo da sociedade não se deu “pelas qualidades éticas e comunitárias que a alimentavam nativamente, mas pelo poder da eficiência e da produtividade do modo de produção colaborativo”. (GALINDO, 2015, p. 70, destaque do autor)

Alencar (2017, p. 42) comenta sobre a importância da colaboração para as organizações: “[...] a colaboratividade passou a ser reconhecida também como uma das mais eficientes formas de se agregar vantagem competitiva”.

Sobre a mudança das formas de organização das atividades comerciais, industriais e culturais, Loss (2007) afirma, que atualmente há uma tendência crescente para que as tarefas sejam executadas por equipes normalmente formadas por arranjos temporários que, ao finalizarem a execução das tarefas necessárias, dissolvem-se.

Assim como as Redes Colaborativas Organizacionais, as redes colaborativas de pesquisa também demonstram ter um ciclo de vida determinado (LEITE; CAREGNATO; MIORANDO, 2018).

Em relação às redes colaborativas de pesquisa, a temática de investigação e a problemática social que envolve a subjetividade ético-política e a atuação conjunta e constante no trabalho acadêmico de produção do conhecimento podem influenciar a coesão dessas redes. A articulação nas redes também pode ser impulsionada pela abordagem teórica, metodológica, pelo financiamento e orientações políticas ou ideológicas das publicações. Há vários elementos que podem comprometer o equilíbrio das redes, pois nos grupos humanos a competição é um

fator permanente que tende a estimular ou trazer entraves à manutenção do equilíbrio (LEITE; CAREGNATO; MIORANDO, 2018).

Diante da escassez de recursos e compreendendo-se inseridas numa estrutura maior, integradas e inter-relacionadas, instituições e seus representantes passam a perceber que, ao se conectarem às pessoas e organizações que buscam propósitos comuns, por meio de redes colaborativas, podem aumentar sua produtividade de forma eficaz, inovadora e estratégica e serem capazes de realizar tarefas mais complexas (ALENCAR, 2017).

Assim como a globalização e a intensificação na competição entre as empresas desencadearam uma aproximação organizacional colaborativa em busca de resposta às atuais demandas do mercado, também a complexidade dos problemas sociais expôs a necessidade de busca por novos modelos de gestão pública, capazes de superar os limites de modelos tradicionais hierárquicos ou ao gerencialismo, associado à nova gestão pública.

Ao acentuarem a necessidade de um forte controle intraorganizacional, da gestão por objetivos e dos incentivos à competição, as reformas gerencialistas inspiradas pela doutrina da Nova Gestão Pública conduzem a ignorar ou a menosprezar a necessidade de cooperação e de relações de confiança entre os atores. Para superar estas dificuldades e limitações, diversos autores têm-se virado para um novo modelo de regulação das políticas públicas: o das redes de governação. (LIMA, 2007, p. 165)

No Brasil, assim como nas sociedades latino-americanas, a formação de redes nas políticas sociais está relacionada aos fenômenos de descentralização e democratização política. Por definição as redes não têm centro e sim nós, de diferentes dimensões, e de relações internodais que são frequentemente assimétricas, sendo todos os nós necessários para a existência da rede (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013). Considerando a característica descentralizadora e as relações horizontais, a constituição das redes dialoga com os processos democráticos de gestão (FIALHO, 2014).

Baseada na troca de saberes e práticas entre os atores públicos e entes governamentais, as redes na gestão pública assumem a proposta de intervir na realidade visando superar as formas cristalizadas de atendimento em busca de soluções às demandas sociais que tendem a ser mais complexas a cada dia (PEREIRA; TEIXEIRA, 2013).

Ao organizar-se por meio de redes, o Estado assume o papel de mediador, recorrendo discursivamente às ideias de parcerias e colaboração, num posicionamento flexível, cooperativo e de coordenação que se distingue do controle e da uniformidade característicos de outros modelos de gestão, visando recuperar a legitimidade e elevar o nível de eficácia, eficiência e

efetividade de suas ações por meio da descentralização político administrativa, transferindo poderes a outras instâncias subnacionais e transnacionais (LIMA, 2007).

Relacionada ao conceito de rede, a intersetorialidade, de acordo com Pereira e Teixeira (2013) emerge como noção contrária à setorialização e à especialização, também presentes nos modelos de gestão anteriores, cabendo principalmente aos gestores municipais, o papel de operacionalizar o desenvolvimento de ações intersetoriais no âmbito da gestão das políticas sociais, promovendo a articulação e integração dos saberes e serviços e a formação de redes de parcerias, visando sanar as demandas sociais.

2.4 Redes de professores ou professores em redes?

Atualmente, o conhecimento construído individualmente representa uma parcela singular de uma totalidade intangível. Dessa forma, se o conhecimento não está em um único lugar é na coletividade, constituída heterogeneamente, onde as soluções para os problemas complexos podem ser encontradas.

Amparados nessa compreensão sobre a limitação humana diante da complexidade das questões educacionais e da intangibilidade dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, enquanto coletividade, as redes na Educação surgem como espaços formativos onde os profissionais podem se expressar e compartilhar conhecimentos obtidos por meio de práticas educativas e reflexões, balizadas por suas concepções de vida e referências teóricas, sendo essa possibilidade de interação intensificada com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos e de comunicação.

Para os professores da Educação Básica, as redes educativas passam a representar uma nova possibilidade de desenvolvimento profissional docente, pois permitem que os professores deixem a posição de receptores e assumam o protagonismo na produção e promoção das próprias inovações, numa relação horizontal de interação com parceiros, que se encontram envolvidos com questões comuns à atuação profissional na escola.

Por suas características de fluidez e dinamicidade as redes de formação atendem às demandas cotidianas que são intensas e diversas. Nilda Guimarães Alves (2017), em seu artigo sobre Formação de docentes e currículos para além da resistência, afirma:

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos que desenvolvo têm permitido indicar que formamos redes educativas múltiplas e que é nelas que nos formamos. Essas redes se caracterizam como de 'prácticasteorias', pois nela

desenvolvemos processos educativos e os pensamos, continuamente.
(ALVES, 2017, p. 4)

Sendo as redes constituídas horizontalmente, elas pressupõem um clima de respeito, confiança e intercâmbio entre os seus participantes, inseridos numa dinâmica flexível, irregular e aberta à aprendizagem.

Envolvidos num processo formativo que supõe troca em relação à reflexão que realizam sobre suas práticas, e trocas culturais entre profissionais e organizações, os professores desenvolvem autonomia e responsabilidade, pautando-se numa proposta de formação sustentável para toda a comunidade educativa. Esse trabalho em equipe de forma coordenada e consensuada propicia ao professor a aquisição de segurança ao propor aulas que podem não se assemelhar às que compõem a rotina institucional (MONTAÑO; MARTINEZ; TORRE, 2017).

Em relação aos ambientes onde as trocas se fazem possíveis, indicamos que se estabelecem em comunidades. Em razão das críticas sobre as limitações associadas ao isolamento docente, tem sido evidenciada positivamente a inserção nelas, de modo que vários grupos passaram a ser designados como comunidades de aprendizagem. Também considerada um subconjunto na composição das redes, a caracterização das comunidades, conforme Lima (2012) está relacionado com as características dos laços que estabelecem com o todo e as partes da rede.

Comunidades são entendidas como partes ou setores de uma rede que possuem poucas ligações com a restante rede. São entendidas, de certo modo, como entidades com uma existência própria e dotadas de algum grau de autonomia. Por esta razão, poderão ser analisadas separadamente da rede mais global em que estão inseridas. (LIMA, 2012, p. 185)

As comunidades de aprendizagem, de acordo com Lave e Wenger (1991), por meio da participação social nas atuações práticas realizadas no local de trabalho, de maneira informal, promovem aprendizados capazes de complementar ou mesmo, substituírem aprendizados formais, da formação profissional.

A organização e constituição profissional para além dos espaços formais tende a tensionar a rigidez de territórios mais tradicionais, uma vez que os profissionais conectados às redes buscam atender problemas reais e imediatos. As instituições constituídas por procedimentos e normas de funcionamento, demandam tempo e procedimentos burocráticos para adequar-se ao dinamismo dessas demandas. Essa tensão também pode ser identificada a partir das observações de Alves (2017):

Outro aspecto a observar quanto à existência dessas redes — exatamente pelas relações múltiplas de seus ‘praticantespensantes’ dentro delas e as estabelecidas entre elas — é que são ‘espaçotempos’ necessariamente políticos nos quais se fazem, se pensam e se criam políticas. Desse modo, compreendemos os ‘espaçotempos’ cotidianos como políticos e nos quais forças múltiplas e complexas estão permanentemente em disputa e negociações. (ALVES, 2017, p. 4)

A relação macroestrutural construída sobre as fundações do micro permite a configuração da teoria das redes, por meio da capilarização dos seus laços no cotidiano, num dinamismo intenso. Tais aspectos permitirão a representatividade da diversidade, de modo que do nível interpessoal provenha bases que expliquem as atividades e estruturas de níveis mais elevados de agregação (PORTUGAL, 2007).

Diante da possibilidade de alteração de uma educação e formação estritamente institucionalizadas, para uma em processo contínuo e fluido de trocas entre profissionais docentes, que atuam cotidianamente em suas atividades produtivas e acessam voluntariamente as redes educativas tendo em vista atender demandas profissionais, outras redes passaram a ser pensadas na perspectiva de atenderem às demandas educativas dos professores, mas numa proposta de incorporação e complementaridade ao sistema institucionalizado já existente.

Na área educativa o conceito de rede é utilizado sob concepções distintas: utilitarista, que pensa as redes como instrumento de ação, um mecanismo de intervenção concebido para se conseguir um determinado conjunto de resultados, e uma concepção analítica, que procura entender as redes, numa abordagem mais estrutural, buscando precisar conceitos, dimensões e indicadores que permitam caracterizar as redes. (LIMA, 2015, p. 13)

Na mesma esteira, Hargreaves (2007) faz alusão à proposta de incorporação das redes ao sistema institucional, geralmente hierarquizado. O autor reflete que tal organização demonstra-se contraditória, pois enquanto nas instituições públicas, caracterizadas pelo centralismo burocrático, a cultura do controle e a burocracia podem delimitar territórios e contribuir com o isolamento entre pessoas e departamentos, nas redes informais podem ocorrer múltiplas conexões a todo o momento, aumentando a interação. Tais características dificultam o controle governamental, pois as redes não podem ser controladas, apenas perturbadas.

Na contramão do entendimento de Hargreaves (2007), no que se refere ao controle governamental das redes, de acordo com Lima (2015), redes fabricadas em países como EUA e Reino Unido passaram a compor estratégias de reformas educativas, visando, por parte dos governantes, promover a interação entre os professores. Isso se justificava por seu potencial de evitar o isolamento docente, e ainda se associava às propostas de formação profissionais

institucionalizadas. Melhorias na capacidade de atuação e ênfase ao pertencimento à comunidade são aspectos identificados por Montanõ, Martinez e Torre (2017), como aspectos de aprendizagem profissional. Lima (2015) acrescenta a essas aprendizagens: socialização de saberes entre colegas de trabalho, aprendizados em conjunto no ambiente de trabalho, mediação do aprendizado ao repassá-lo aos colegas e envolvimento em meta-aprendizagens.

No entanto, as redes educativas propostas nessas reformas, por não serem espontâneas e sim fabricadas, trazem em sua essência objetivos e interesses pensados externamente à própria rede, divergindo do processo autoformativo característico da constituição de redes espontâneas, o que pode acarretar prejuízo em toda a sua constituição. As redes, como ocorrem no trabalho colaborativo, não se configuram a partir da imposição, nem de posicionamentos hierárquicos pautados na ruptura entre o pensamento e a execução.

Hargreaves (2007) destaca, que cada vez mais participamos de “redes de redes”, ocasionando que a quantidade de grupos com os quais interagimos aumenta e suas fronteiras passam a ser mais permeáveis. Lima (2007) acrescenta que as redes podem funcionar em paralelo ao Estado, complementarmente a ele, de forma incorporada (isto é, como extensão formal da sua intervenção, uma versão fabricada), ou até em oposição ao mesmo.

Para que o caos não se instale, Hargreaves (2007) sugere que a liderança das instituições e organizações diante desse emaranhado de redes deveria assumir a tarefa de facilitar o processo de emergência e, por meio dessa propriedade das redes, estimular a criatividade. Em decorrência será possível a construção de uma rede ativa e aberta, cujo “questionamento contínuo fosse encorajado e a inovação incentivada”. As redes informais são múltiplas e suas conexões podem ocorrer a todo o momento, sendo inviável a delimitação de territórios interativos comprometidos com o controle governamental.

Considerando que a teoria das redes, pode simultaneamente explicar o comportamento dos indivíduos através daquelas onde estes estão inseridos e ainda explicar a estruturação das redes a partir da análise das interações e motivações de seus participantes (PORTUGAL, 2007), daremos continuidade a essa pesquisa, apresentando teoricamente aspectos colaborativos possivelmente existentes no contexto dessas redes, para, em seguida, analisar no capítulo metodológico, as interações docentes à luz da teoria das redes, bem como sua estruturação a partir das interações, por meio da teoria apresentada.

3 COLABORAÇÃO: CONSTRUÇÕES E SIGNIFICADOS

O frequente uso das palavras em discursos e contextos diversos gera a construção de significados entrelaçados às condições sociais e históricas dessa produção, que podem destoar do significado convencional, inclusive contrapondo as significações, a depender de sua utilização.

A linguagem se constitui pela realidade social, ela é o meio pelo qual as ideias são transmitidas e, portanto, não é neutra. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1989, p. 28). Acanda (2017, p. 35) complementa:

O ser humano objetiva-se por meio de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas. Essas práticas estão sempre mediadas por “instâncias de verdade”, estruturas que valorizam, dando-lhe um sentido e uma orientação às diversas formas de objetivação da pessoa. Essas “instâncias de verdade” são a essência do poder, e, portanto, de sua reprodução. (destaque do autor)

A produção da linguagem está relacionada ao contexto e a partir dessas constatações sobre a linguagem, mais especificamente a construção da Língua. Atentas a isso pretendemos colocar foco sobre a palavra colaboração, sobre a sua constituição e seus significados.

Quando nos referimos a “trabalho colaborativo” estamos fazendo uso em duplicidade do termo trabalho, utilizando-o como substantivo e adjetivo, com o uso do prefixo “co”, o que, pela redundância, pode representar um pleonasma. No dicionário Aurélio, o pleonasma pode referir-se à figura de linguagem usada para intensificar o significado, dando ênfase a um termo através da repetição da própria palavra ou da ideia nela contida. Pode, ainda, representar um vício de linguagem, sendo desnecessário para a transmissão do conteúdo.

O uso da palavra colaborador(a) passou a ser usado com frequência a partir dos anos 1990, trazida pelas multinacionais, em substituição à palavra empregado. Da mesma maneira, outras palavras passaram a ocupar nosso vocabulário, vindas geralmente de outro território discursivo, e trazem consigo concepções e intencionalidades distintas ao sentido dado às palavras anteriormente utilizadas, como por exemplo, a substituição de diretor escolar por gestor (PARO, 2015).

Podendo ser grafada tanto como “colaborador(a)” ou “colaborativo(a)”, quanto usada para adjetivar, a versão “colaborador(a)” também é um substantivo utilizado para designar o trabalhador de uma empresa em substituição à palavra “empregado”, termo que ainda consta na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Conforme o dicionário Aurélio, colaborador significa aquele que colabora, aquele que ajuda; que coopera; que se dá por uma causa. Trazendo para o discurso vigente, trata-se de um parceiro da empresa, com visão sistêmica, que assume como seus os objetivos da empresa. No entanto, o empregado apenas realizava as tarefas a ele delegadas durante sua jornada de trabalho.

Como vimos, o termo colaboração, que deriva do verbo colaborar, que tem origem no latim “*collaborare*”, pode ser entendido como laborar, ou seja, trabalhar junto com outras pessoas. Dessa forma, a compreensão do termo “colaborar” está associada ao entendimento sobre o trabalho, atividade esta que tem origem na própria história do homem.

De acordo com o dicionário Oxford, o primeiro uso da palavra “trabalho” (labour) no sentido de “esforço físico dirigido a atender às necessidades materiais da comunidade” foi registrado em 1776. Um século depois, veio a significar; além disso, “o corpo geral dos trabalhadores e operários” que tomam parte da produção, e pouco mais tarde também os sindicatos e outros corpos que ligavam os dois significados, mantinham essa ligação e a reformulavam como questão política e instrumento de poder político. (BAUMAN, 2001, p. 161, destaques do autor)

Conforme trazido por Bauman (2001), o registro encontrado no dicionário sobre a palavra trabalho, acompanha a construção de seu significado diante do contexto histórico do século XVIII, período em que a Revolução Industrial acontece, coincidindo com um tempo de extrema exploração da mão de obra assalariada.

Carmo (1992) apresenta outra versão sobre a construção dessa palavra:

De origem controversa, a palavra “trabalho” remete ao latim *tripalium*. Nome do instrumento formado por três estacas utilizadas para manter presos bois ou cavalos difíceis de ferrar. No latim vulgar, ela significa “pena ou servidão do homem à natureza”. Inicialmente considerado esforço de sobrevivência, o trabalho transformou-se ao longo da História em ação produtiva, ocupação e, para muitos, algo gratificante em termos existenciais. (CARMO, 1992, p. 16, destaques do autor)

A associação da palavra “trabalho” ao latim *tripalium* nos remete a um período anterior à Revolução Industrial, quando as atividades humanas de produção estavam relacionadas diretamente ao contato com a natureza, ao plantio, colheita, criação de animais, confecções manuais, acompanhando o ritmo biológico, sincronizados com o ciclo da vida natural.

A ideia de trabalho, desde sua materialização discursiva, remete ao esforço físico relacionado à sobrevivência do homem diante das condições do contexto onde viviam nossos antepassados. Dessa forma, a constituição da palavra “trabalho” assemelha-se ao surgimento

de outras palavras a partir da mudança da organização da sociedade que refletiu em diferentes maneiras de pensar e agir da população.

Há, no entanto, em algumas línguas, a diferenciação no uso de palavras quando nos referimos ao trabalho físico e ao trabalho intelectual, como esclarece Linden (2009, p. 22):

Nas mais importantes línguas ocidentais (inglês, francês, espanhol, italiano etc.), uma distinção é frequentemente feita entre “labor” e “work”, na qual “labor” refere-se a um tipo de esforço manual ou um tipo de trabalho pesado (como em “labor” feminino), enquanto “work” refere-se a um processo mais criativo. Este significado binário – ao qual uma filósofa como Hannah Arendt conferiu consequências analíticas de longo alcance – simplesmente não existe em muitas outras línguas e, algumas vezes, não há mesmo uma palavra específica para “labor”, porque estas concepções são abstraídas das características específicas de processos separados de trabalho (labor). (destaques do autor)

A distinção entre o trabalho manual e o intelectual tem ocorrido em vários momentos da história, de modo que o trabalho como atividade completa, em que o trabalhador é responsável desde seu planejamento até sua execução, passa a ser uma exceção entre as atividades realizadas em nossa sociedade.

Pouquíssimos são os felizardos que põem em prática o que eles mesmos projetam: dentre as exceções, a primeira lembrança que nos vem é sempre a do artista, ou então de profissionais liberais como advogados, médicos, professores, evidentemente quando têm condições de exercer suas funções com autonomia (o que, é bem verdade, nem sempre acontece...). (ARANHA, 1997, p. 24, destaque do autor)

Essa divisão entre trabalho manual e intelectual, se em algumas situações pode representar uma adequação aos interesses e necessidade individuais e específicos, historicamente analisando, representa mais uma estratégia de diferenciação humana para a desvalorização de um grupo em relação a outro.

A sociedade capitalista impõe um modo de produção que potencializa a alienação ao dar origem à divisão social do trabalho que separa o trabalhador, sua atividade produtiva (manual da intelectual) e o produto de seu trabalho, fazendo com que o homem não se reconheça como produtor, o produto apresente-se a ele como algo independente e dotado de certo poder que se volta contra ele. Nessas condições, o trabalho não se apresenta ao homem como uma atividade que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, mas como meio de sobrevivência. (OLIVEIRA; BERNARDES, 2017, p. 62)

Considerando a divisão entre o trabalho manual e o intelectual como uma maneira de separar os trabalhadores e manter a divisão da sociedade em grupos diferenciados com condições de vida distintas, a escola passou a ter um papel importante, como esclarece Aranha (1992, p. 27):

Um dos instrumentos de manutenção desse estado de coisas é a educação, privilégio daqueles que são proprietários. Não por acaso, a palavra grega *scholé*, de onde deriva “escola”, significa inicialmente o “lugar do ócio”. Aí as crianças das classes abastadas se ocupam com jogos, ginástica, música e retórica, enquanto as demais, pertencentes aos segmentos pobres, seguem seu “destino” social, sem que se levem em conta as tendências individuais. Nesse caso, ou são excluídas da escola, ou se encaminham para a aprendizagem de um ofício. Assim mantém a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, a escola funcionando como um “divisor de águas”. (destaques do autor)

Em razão do exposto, indicamos que trabalho pode tanto designar todo o processo de concepção, planejamento, execução e obtenção dos resultados de determinada atividade social, como designar uma fração de processo produtivo, destituída de significado para o trabalhador que o executa.

Podemos definir trabalho como toda a atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. Há mediação entre o homem e a natureza: domando-a ele a seu desejo, visa a extrair dela sua subsistência. Realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com os outros homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. (CARMO, 1992, p. 15)

O trabalho como atividade humana está relacionado ao próprio desenvolvimento das potencialidades do trabalhador e sua construção individual e coletiva, diferenciando-se das atividades realizadas pelos animais.

A ação é trabalho não por causa do maior ou menor esforço físico despendido nela pelo organismo que atua, mas por causa da consciência que o sujeito tem de seu próprio esforço, da possibilidade de programar a ação, de criar instrumentos com que melhor atue sobre o objeto, de ter finalidades, de antecipar resultados. Mas ainda, para que a ação seja trabalho, é preciso que dela resultem produtos significativos que, separando-se do produtor, se podem dar à sua reflexão crítica ao mesmo tempo em que o condicionam. (FREIRE, 1981, p. 69)

A capacidade de projeção do futuro difere o ser humano dos demais, possibilitando que, a partir da consciência que tem sobre seus atos, aprenda com eles e se desenvolva, transformando o mundo e a si mesmo.

Ao contrário do João-de-Barro, que constrói sua casinha de maneira sempre idêntica, o homem tem antes “uma ideia na cabeça” e à medida que a põe em prática pode mudar de planos e inventar novidades. Por isso são tão diferentes as tendas do índio norte-americano e a oca do brasileiro; as casas dos gregos e dos chineses; as igrejas góticas, como Notre-Dame de Paris, e as barrocas de Minas e Bahia. [...] Os homens transformam a natureza pelo trabalho, mediante esforço coletivo: aram a terra, colhem seus frutos, domesticam animais, modificam paisagens, constroem cidades e pontes. E não é só. Criam instituições com a família, o Estado, a escola; obras de pensamento como o mito, a ciência, a arte, a filosofia; estabelecem valores, desde as mais simples regras de convivência social até as leis do Direito.

Além disso, podemos dizer que o homem se faz pelo trabalho. Ou seja, ao mesmo tempo que produz coisas, torna-se humano, constrói a própria subjetividade. (ARANHA, 1997, p. 22)

Quanto mais desconhecedor e alienado em relação ao seu papel social na atividade produtiva, menos o trabalhador encontrará satisfação naquilo que executa para garantir seu sustento.

Isso nos permite chegar a uma primeira conclusão: se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado, fetichizado e abstrato. Ou seja, na medida em que ele é imprescindível para criar riquezas para o capital, ele se transforma em objeto de sujeição, subordinação, estranhamento e reificação. O trabalho se converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial, a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital. (ANTUNES, 2018, p. 112)

Ao delimitarmos a pesquisa sobre o desenvolvimento do trabalho no período contemporâneo, conseguimos identificar diversos aspectos quanto à forma de organização produtiva, às condições dos trabalhadores e às incertezas que afligem a população. Afinal, o período contemporâneo é caracterizado pela diversidade de fatos históricos, como: a Era Napoleônica; o Congresso de Viena e o medo das revoluções; a Independência do Haiti, a Independência da América Espanhola; as Revoluções Liberais na Europa; a Expansão dos Estados Unidos; a Guerra de Secessão; o Neocolonialismo Africano e Asiático; a Belle Époque na França; a Revolução Mexicana; a Primeira e Segunda Guerras Mundiais; a Revolução Russa; a Crise de 1929; o Regime Totalitarista na Europa, a Guerra Civil Espanhola, a Guerra Fria; a

Criação de Israel; a Revolução Chinesa; a Revolução Cubana; a Descolonização Asiática e Africana; e a Cultura Pós-Guerra.

Quanto ao modo de produção, após a crise do fordismo em 1929, devido à baixa demanda e ao excesso de mercadorias produzidas, na década de 1970, com a crise do petróleo ocorrida em 1973, um novo modelo de produção foi proposto, com origem novamente, na indústria automobilística: o Toyotismo. Diante da instabilidade econômica e à incerteza do consumo, a proposta foi da redução na produção, que deveria ocorrer de acordo com a demanda, evitando armazenamento, o que acarretaria redução nos lucros.

O Toyotismo se desenvolveu durante a Terceira Revolução Industrial, numa realidade de automação, tecnologia da informática e robótica. Essa proposta investe num produto diferenciado, preocupando-se com a personalização e com o acabamento final. Para isso apresenta como características a forte presença de trabalhadores especializados, contratos de trabalho flexibilizados, e assume um modelo neoliberal de terceirização da mão de obra que não está envolvida na atividade produtiva principal. Desenvolve-se em indústrias descentralizadas, que formam as cadeias produtivas globais, distribuídas em diferentes unidades produtivas.

O Toyotismo abrange as diversas características desse período de Terceira Revolução Industrial, entre elas: modelo flexível de adequação ao mercado; mão de obra qualificada; múltiplas funções; intensa procura ao ensino superior e especialização; diversificação de produtos que atendem a diferentes nichos do mercado; produtos diversificados visando o aumento no consumo (pós-fordismo).

Devido à redução na absorção de mão de obra pela indústria, relacionada com os avanços do desenvolvimento tecnológico, houve uma migração de postos do setor da indústria para os serviços.

Para atender à flutuação do mercado e evitar mão-de-obra ociosa, emprega-se um número sempre menor de trabalhadores e, quando o serviço aperta, são usados os recursos de hora extra e de funcionários temporários, além de regularmente já se contar com a terceirização da produção. (ARANHA, 1997, p. 35)

Em decorrência, a precarização nas relações de trabalho, a flexibilização, os altos índices de rotatividade, a perda de direitos conquistados historicamente e o aumento da informalidade de trabalho são características que têm se tornado mais evidente nesse novo período. Tanto a exploração da mais valia sobre o que é produzido quanto a alienação do

trabalhador, verificados na organização do trabalho industrial, que caracterizou a segunda fase do Capitalismo, tem migrado para o trabalho no setor de serviços.

Nesse sentido, evidencia-se em nossa análise que a classe trabalhadora hoje não se restringe somente aos trabalhadores manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. (ANTUNES, 2018, p. 88)

Também compõem o grupo de trabalhadores assalariados os denominados trabalhadores improditivos (MARX, 1980), aqueles que não produzem riqueza, mas atendem à manutenção da ordem social. Para Antunes, essa categoria é composta por “[...] aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista” (2018, p. 89).

Com as mudanças implantadas nas indústrias após as décadas de 1970 e 1980, tinha-se por objetivo deixar que o saber intelectual e a subjetividade operária florescessem no trabalho para serem apropriados pelo capital (ANTUNES, 2018). Tudo isso determina uma mudança fundamental na maneira de trabalhar, com maior flexibilização e polivalência da mão de obra, já que o trabalhador precisa aprender a controlar várias máquinas ao mesmo tempo e também ser capaz de atuar em equipe, adquirindo maior capacidade de participação e decisão (ARANHA, 1997, p. 35).

Podemos notar um acirramento na exploração do trabalhador. Há uma maior precarização nas condições de trabalho, além de exigências por trabalhadores mais versáteis e capacitados que realizem diferentes trabalhos.

Em verdade, estamos presenciando uma intensificação e ampliação dos modos de extração do sobretalho, das formas geradoras do valor, resultado da articulação de um maquinário altamente avançado (de que são exemplos as TICs que invadiram o mundo das mercadorias), com a exigência, feita pelos capitais, de buscar maiores “qualificações” e “competências” da força de trabalho. (ANTUNES, 2018, p. 92)

Nesse contexto de produção, no qual os trabalhadores são explorados de forma intensa, não apenas em seu aspecto manual, mas em toda sua complexidade humana, nota-se o esgotamento de profissionais nos diversos setores da sociedade.

O esgotamento é ainda resultante das condições precárias de trabalho e de incertezas que traduzem esse período histórico, seja em relação à instabilidade na contratação do trabalhador, seja na precariedade das condições de trabalho terceirizados ou, ainda, na ausência

legal de garantias para os trabalhadores que atuam na informalidade. Fernández Enguita (1989) analisa a sociedade pós-industrial e alerta para questões culturais problemáticas:

São fáceis de serem identificadas, entretanto, duas fontes de mal-estar profundamente arraigadas e de longo alcance, associadas ao capitalismo e à industrialização e que não apresentam perspectivas de melhorar. Em primeiro lugar, nossas necessidades pessoais, estimuladas pela comunicação de massas, pela publicidade e pela visão da outra parte dentro de uma distribuição desigual da riqueza, crescem muito mais rapidamente que nossas possibilidades [...]. Em segundo lugar, nossa sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e autculpabilização. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 6)

Esta “sociedade da ilusão” construída culturalmente estimula o consumo desenfreado e alimenta o sentimento de insatisfação, pois as condições reais de vida não atendem às expectativas existentes. Na mesma direção, Bauman (2001) discorre sobre a relação entre a cultura consumista e as formas de organização produtiva, indicando que a primeira se constitui em uma barreira para a outra.

Há ainda outra ligação entre a “consumização” de um mundo precário e a desintegração dos laços humanos. Ao contrário da produção, o consumo é uma atividade solitária, irremediavelmente solitária, mesmo nos momentos em que se realiza na companhia dos outros. Esforços produtivos (em geral de longo prazo) requerem cooperação mesmo quando apenas demandam a adição de uma força muscular bruta: se carregar um pesado tronco de um lugar para outro requer uma hora a oitos homens, não se segue que um homem possa fazer em oito (ou qualquer número de) horas. No caso de tarefas mais complexas que envolvem a divisão do trabalho e demandam diversas habilidades especializadas que não se encontram em uma só pessoa, a necessidade de cooperação é ainda mais óbvia: sem ela, o produto não teria chance de surgir. É a cooperação que transforma os esforços diversos e dispersos em esforços produtivos. No caso do consumo, porém, a cooperação não só é desnecessária como é inteiramente supérflua. O que é consumido o é individualmente, mesmo que num saguão repleto. (BAUMAN, 2001, p. 189, destaques do autor)

No passado a organização produtiva, baseada na divisão de tarefas e na constituição do operário coletivo, por meio da cooperação necessária ao funcionamento da linha de produção, ocasionou também a organização dos trabalhadores e sua articulação na defesa dos direitos dessa categoria. Nessa direção, Antunes (2018) traça um panorama atual contrário à coletividade da classe trabalhadora.

Convém destacar que parte dessas instâncias que favoreciam a existência desse sentimento de coletividade, de pertencimento, manifestava-se na capacidade de mobilização coletiva e na presença de entidades sindicais politicamente fortalecidas, o que sem dúvida também contribuía para o amparo ao sofrimento dos trabalhadores dentro e fora do local de trabalho. A ofensiva do capital sobre o trabalho, ao submetê-lo à sua lógica destrutiva, promovendo a individualização e o isolamento, é, nesse sentido, uma ação que busca desmontar de forma cotidiana sua manifestação de classe historicamente antagonica aos interesses da ordem capitalista. (ANTUNES, 2018, p. 145)

Uma das formas de intensificação e propagação da lógica individualista entre os trabalhadores têm sido percebida como mecanismos utilizados pelas corporações visando o aumento da produtividade e competitividade da empresa no mercado, por meio do sistema de metas, em evidência na transição das décadas de 1980 a 1990.

Nesse sistema as metas são estabelecidas a cada ano e envolvem a participação do trabalhador nos lucros e resultados. Esse mecanismo passa a alavancar o ritmo de produção, promovendo o disciplinamento do trabalhador e a vigilância entre os trabalhadores, colocando em segundo plano a necessidade de chefia. Entre os instrumentos privilegiados da gestão por metas estão ao alcance de 4 indicadores: produção; assiduidade ou absenteísmo; parâmetro de qualidade; e redução de custos. No entanto, o cumprimento de metas não está atrelado a instrumentos preventivos à saúde do trabalhador. Por consequência, os acidentes ocorridos passam a ser atribuídos à postura individualizada do trabalhador, que diante dos desafios impostos por esse processo produtivo, assume um comportamento inseguro (ANTUNES, 2018).

Diante das características desse atual mercado de trabalho flexível, os trabalhadores passam a assumir um posicionamento mais dócil, por se verem incapazes ou não desejosos de oferecer resistência organizada contra o capital. Nessa mesma lógica, os governos passam a facilitar cada vez mais a mobilidade do capital na esperança que a ausência de resistência consiga mantê-lo nos territórios nacionais (BAUMAN, 2001).

Antes a grandeza das empresas era representada pelo grande número de trabalhadores que nela atuavam, com endereço fixo e jornada de trabalho definida, como descreve Bauman:

A modernidade sólida era, de fato, também o tempo do capitalismo pesado – do engajamento entre capital e trabalho fortificado pela mutualidade de sua dependência. Os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte – os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada. Capital e

trabalhadores estavam unidos, pode-se dizer, na riqueza e na pobreza, na saúde e na doença, até que a morte os separasse. (BAUMAN, 2001, p. 166)

Atualmente, os modelos de empresas que potencialmente geram mais lucros e produtividade, num meio cada vez mais competitivo, são aquelas que aderem à flexibilidade liofilizada, ou seja, as que substituem em potencial máximo, o trabalho vivo, pelas máquinas e informações digitais, o denominado, trabalho morto. Além disso, há a transferência das responsabilidades antes atribuídas à gerência, à interiorização de normas e comportamentos pelos próprios trabalhadores, como mais uma estratégia para a redução de pessoal (ANTUNES, 2018).

Essa redução de empregos formais gera o aumento da insegurança do trabalhador diante da incerteza de oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal, que substituiu a mentalidade em “longo prazo” pelo em “curto prazo” (BAUMAN, 2001).

Associadas às alterações quantitativas relacionadas ao número de vagas de empregos, também há alterações qualitativas, tais como:

[...] desregulamentação dos direitos sociais: precarização e terceirização da força humana que trabalha; aumento da fragmentação e heterogeneização no interior da classe trabalhadora; enfraquecimento do sindicalismo de classe e incentivo à sua conversão em um sindicalismo de classe e incentivo à sua conversão em um sindicalismo mais negocial e de parceria, mais de cúpula e menos de base, mais parceiro e colaborador e menos confrontacionista, (ANTUNES, 2018, p. 103-104)

Esse acirramento do mercado competitivo, contraditoriamente à sua própria caracterização, passou a desencadear um movimento de parcerias e colaboração entre os envolvidos nesse cenário.

O termo colaboração passou a qualificar as relações de trabalho conjunto, coletivo, entre pessoas ou organizações. Colaborador ou colaboradora passa a ser a designação usada pelas empresas às parceiras (outras empresas com as quais estabelecem relações) ou aos seus trabalhadores, evidenciando uma relação de trabalho mútuo em detrimento à diversidade de interesses e posições sociais.

Desenha-se, então, uma nova forma de organização e controle do trabalho cuja finalidade central é, de fato, a intensificação do processo laborativo, com ênfase também no envolvimento qualitativo dos trabalhadores e das trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva, procurando reduzir ou mesmo eliminar os espaços de trabalho improdutivo, que não criam valor, sobretudo nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc. funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador

produtivo. Desse modo, reengenharia, lean production, team work, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total. “metas”, “competências”, “parceiros” e “colaboradores” são partes constitutivas do ideário e da pragmática cotidiana da “empresa moderna”. (ANTUNES, 2018, p. 103-104, destaques do autor)

Se antes a colaboração e as parcerias eram desencadeadas pela solidariedade e identificação com o próximo, diante das imposições trabalhistas atuais, colaborar e estabelecer parcerias passam a ser requisito necessário para a permanência no exercício da atividade profissional. Conforme Bauman (2001, p. 170):

A incerteza do presente é uma poderosa força individualizadora. Ela divide em vez de unir, e como não há maneira de dizer quem acordará no próximo dia em qual divisão, a ideia de “interesse comum” fica cada vez mais nebulosa e perde todo valor prático.

Os medos, ansiedades e angústias contemporâneos são feitos para serem sofridos em solidão. Não se somam, não se acumulam numa “causa comum”, não têm endereço específico, e muito menos óbvio. Isso priva as posições de solidariedade de seu status antigo de táticas racionais e sugere uma estratégia de vida muito diferente da que levou ao estabelecimento das organizações militantes em defesa da classe trabalhadora.

Esse estabelecimento de parcerias tem ocorrido tanto entre as empresas, como entre empresas e sindicatos, ou empresas e trabalhadores e também entre trabalhadores e trabalhadores.

Empresas realizam parcerias entre si para se complementarem frente às novas exigências do mercado competitivo, com o objetivo de se fortalecerem. Ao se remodelarem diante da necessidade produtiva, visando a lucratividade e sua permanência no mercado, as empresas reduzem o número de trabalhadores, mantendo nas matrizes aqueles mais qualificados e multifuncionais, que “vestem a camisa” das empresas, ou seja, aqueles que tomam para si os ideais que seus empregadores desejam ser alcançados. A grande maioria dos trabalhadores passa a ocupar vagas temporárias e terceirizadas:

De um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional-digital, capaz de exercitar sua dimensão mais intelectual com maior intensidade. De outro, uma massa de trabalhadores precarizados, terceirizados, flexibilizados, informalizados, cada vez mais próximos do desemprego estrutural. A expansão do trabalho *part time*, as formas como o capital se utiliza da divisão sexual do trabalho, a ampliação do trabalho dos imigrantes, frequentemente ilegais, são outras marcas dessa processualidade potencialmente estranhada e reificada. (ANTUNES, 2018, p. 104)

Bauman (2001) utiliza-se da teoria de Reich e classifica as atividades econômicas da atualidade em 4 grandes categorias: manipuladores de símbolos; os reprodutores do trabalho; os empregados em serviços pessoais; e os trabalhadores de rotina. Nessa divisão é possível reconhecer uma hierarquia entre os mais e menos qualificados.

A relação entre empresas e trabalhadores qualificados passa a ser enfatizada como uma relação de colaboração, sobrepondo-se às questões trabalhistas, de modo que é esperado que o trabalhador passe a viver a vida da empresa em primeiro plano entre suas prioridades.

Por meio das ciências humanas ergueu-se um “laboratório” do poder dentro da empresa, que se manifesta por um profundo saber obtido ao se registrar, medir, observar, cronometrar tudo da conduta humana no processo produtivo. As grandes empresas passaram a doar altas somas para universidades, ou, então, criaram fundações próprias para estudar o trabalhador, concentrando, também, enormes esforços para formar uma elite dentro dos moldes da ideologia dos diretores e presidentes. [...] Esse estudo tem sido duramente criticado pelo fato de desenvolver uma sutil estratégia para envolver os empregados numa ideologia manipulatória levando-os a acreditar que, de fato, estão fazendo algo que vem ao encontro de sua vontade. Visa manipular o comportamento do empregado ao condicioná-lo a trabalhar mais, sob uma autoridade discreta e sob um falso relacionamento “igualitário”, em favor dos interesses da organização. Acreditando exercer algum poder, o trabalhador julga participar do processo decisório, tendo a impressão de influir em decisões muitas vezes já tomadas. Aumenta assim sua sujeição. (CARMO, 1992, p. 62)

Na condição de qualificados e multifuncionais, e compondo uma classe trabalhadora “privilegiada”, esse grupo de trabalhadores tem sua jornada de trabalho densa, sendo responsável por executar individualmente o trabalho que antes era realizado por vários trabalhadores. Sua jornada de trabalho adequa-se às necessidades da empresa por meio de banco de horas, e sua remuneração é subordinada à qualificação do trabalho e ao cumprimento de metas. Apesar da intensificação da produtividade implícita no cumprimento das metas, não há, atrelada a essa proposta, quaisquer iniciativas quanto à melhoria das condições de trabalho e preocupação com a saúde do trabalhador, sendo este o único a assumir os riscos e o ônus ao cumprir suas metas (ANTUNES, 2018).

Apesar das dificuldades impostas à categoria dos trabalhadores qualificados, estes ainda aparentam uma condição trabalhista privilegiada quando comparada às condições dos demais trabalhadores que, entre outras dificuldades, assumem jornadas extensas, têm mais rotatividade, recebem salários menores, realizam menos cursos e treinamentos, têm acesso limitado às instalações das empresas onde trabalham, passam por revistas na entrada e na saída, realizam

tarefas mais arriscadas com menor segurança, desenvolvem graves problemas de saúde e sofrem mais acidentes, entre outras dificuldades.

Como reação às condições precárias e à falta de perspectivas melhores, em suas atividades laborais, esses trabalhadores apresentam características comuns em relação ao emprego que ocupam.

Sabem que são dispensáveis, e por isso não veem razões para aderir ou se comprometer com o trabalho ou entrar numa associação mais durável com seus companheiros de trabalho. Para evitar frustração iminente, tendem a desconfiar de qualquer lealdade em relação ao local de trabalho e relutam em inscrever seus próprios planos de vida em um futuro projetado para a empresa. É uma reação natural à “flexibilidade” do mercado de trabalho, que, quando traduzida na experiência individual de vida, significa que a segurança de longo prazo é a última coisa que se aprende a associar ao trabalho que se realiza. (BAUMAN, 2001, p. 175)

A diferenciação da classe trabalhadora em categorias hierarquizadas com condições de trabalho distintas resulta em um enfraquecimento na reivindicação e defesa dos direitos trabalhistas, uma vez que o grupo mais qualificado passa a defender apenas a manutenção de sua condição privilegiada em relação aos demais. Em contrapartida, os que ocupam as vagas mais precárias, visam alcançar a posição dos primeiros.

Atualmente, em tempos de pandemia, os direitos trabalhistas têm sido ainda mais tensionados. Junto ao trabalho remoto, os gastos com a alimentação, energia, redes de Wi-fi e outros gastos passaram a ser responsabilidade do trabalhador, cuja carga horária foi expandida, invadindo, além do espaço da sua moradia, as demais horas do dia, finais de semana e período de férias. Estes que, antes, eram tempos remunerados de não trabalho, que foram conquistados historicamente por meio de muita luta operária, e que ficaram ignorados numa lógica de alcance de resultados e cumprimento de metas.

Por tratarmos nessa pesquisa das relações de trabalho na escola, daremos continuidade focando no trabalho dos professores que, apesar de diferir por sua natureza não material, assim como os demais trabalhadores, que estão inseridos nessa sociedade cuja lógica indutora de posturas competitivas e individualistas visam a exploração da mão de obra. Discorrendo sobre o trabalho docente em tempos de pandemia, de Borssoi (2020, p. 206) afirma:

É nítido que há mais intensificação e precariedade do trabalho docente, sobretudo, para as mulheres trabalhadoras. Os docentes já vêm sendo prejudicados há algum tempo, e parece-me que há uma tendência dessa situação se aprofundar. Diante disso é preciso unir forças para estarmos juntos e lutar por condições de trabalho e vidas justas.

Buscar fortalecimento de classe e união em tempos de isolamento social, diante desse desafio que se faz atual em toda a sociedade, damos continuidade a essa pesquisa, tratando sobre a colaboração.

3.1 A colaboração e o trabalho docente

No decorrer dessa revisão apresentamos as origens e os significados do trabalho, suas denominações, seus aspectos históricos, sua relação com o contexto da sociedade e suas características relacionadas ao desenvolvimento e à alienação do trabalhador, com a finalidade de investigar elementos que contribuíssem com a compreensão relativa ao tema desta pesquisa.

Nesse tópico final da revisão teórica, tratamos especificamente sobre o trabalho docente, focando, de maneira específica, no núcleo dessa pesquisa, de modo a apresentar as relações entre o trabalho docente e a colaboração.

De acordo com suas características, o trabalho docente pode ser denominado como improdutivo, conforme a Teoria Econômica de Marx (1980), pois ele não gera bens controláveis que representem o aumento direto do capital.

Ao tratarmos sobre o trabalho humano e social e sua relação com o capital, precisamos diferenciar o trabalho em duas dimensões: a do trabalho concreto, que permite aos homens satisfazer suas necessidades enquanto transforma-se a si mesmo, e a natureza e o trabalho abstrato, cuja função é criar riquezas numa lógica do capital, por meio da sujeição e do estranhamento do trabalho assalariado e alienado.

Dessa forma, o período de escolarização, o aprendizado e o desenvolvimento humano de modo geral, tem sua importância quando relacionado ao que pode representar quanto à produtividade, aos bens e ao lucro. Inserido nessa lógica, Tardif (2014, p. 17) assim declara:

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem o valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (destaque do autor)

Ainda assim a educação representa não apenas a possibilidade de desenvolvimento humano individual, mas também é responsável pela construção de todo o conhecimento

historicamente acumulado pela humanidade e sua perpetuação. Ela ocorre desde o nascimento da criança e segue em continuidade ao longo de toda a vida.

Dessa maneira, “[...] a educação escolar mostra-se como de interesse público de modo vital, e também a formação e o trabalho docente dos professores” (GATTI, 2019, p. 19). Vale destacar que, com o desenvolvimento da sociedade, o processo educativo formal ficou sob responsabilidade do trabalho docente na instituição escolar.

Essa importância atribuída à educação vem ampliando-se com as mudanças sociais que configuram uma sociedade incerta e competitiva, na qual os trabalhadores precisam inovar-se e adaptar-se constantemente. Gatti (2019, p. 16), ao se propor a apresentar o cenário da educação no Brasil contemporâneo, enfatiza a importância de relacioná-lo ao contexto atual:

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas.

Nos deparamos, de acordo com o exposto, com a ampliação de exigências para a efetivação do trabalho docente contemporâneo. Com a urbanização, o aumento da população nas cidades e a democratização da escola pública desencadeada com o Movimento dos Pioneiros da Educação e a Escola Nova (1932), houve o aumento da demanda por escolas, o que levou a reprodução das escolas funcionais em diversos locais. Nesses modelos, com várias salas de aula, os estudantes foram separados e distribuídos por diversos critérios no decorrer da história: de idade, de gênero, de ritmos de aprendizagem ou ainda em salas que segregavam os “anormais”. Aos professores também foram atribuídas áreas do saber e currículos específicos para cada turma.

O aumento no número de estudantes, de escolas e de professores refletiu nas condições do trabalho docente que teve seu status alterado e sua remuneração reduzida (CASSÃO; CHALUH, 2018, p. 194). A escola pública passou também a atender aos filhos dos trabalhadores e não mais somente à pequena elite.

Mais recentemente, com a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), além de outros marcos regulatórios que a sucederam, os estudantes com deficiências e público da Educação Especial também passaram a ser incluídos na escola regular. Dessa maneira, as

escolas públicas passaram a ter enfatizado seu compromisso de possibilidade de acesso para todos num sentido mais amplo.

Diante da diversidade dos estudantes que atualmente têm acesso à escola pública, as demandas atuais são inúmeras no cotidiano escolar. Assim como nas empresas, que passaram a buscar respostas e soluções nas parcerias visando complementarem-se e fortalecerem-se, os professores e as instituições educacionais, como apresentamos anteriormente no levantamento teórico, iniciaram nas duas últimas décadas esse movimento, estabelecendo relações de colaboração por meio de grupos de formação, de parcerias em pesquisas e na atuação profissional na escola.

Nos últimos anos, temas envolvendo colaboração e educação tem se multiplicado nas produções acadêmicas, com ênfase na relação com as novas tecnologias e ambientes digitais, na Educação Especial e nos grupos de formação docente, principalmente, os de Educação Matemática. Tal constatação pode revelar um impacto no trabalho docente, direta ou indiretamente, considerando-se que as práticas pedagógicas são frutos de aprendizado, e as relações de colaboração, assim como os demais conteúdos, podem ser aprendidas por meio das interações humanas.

Gatti (2019, p. 19), em relação a esse panorama, assim afirma: “O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos”.

Associando o trabalho docente à atividade humana que compreende o trabalhador como alguém que transforma e é transformado, o professor, como protagonista na sua prática pedagógica e do próprio desenvolvimento profissional, carece de propostas de formação que estejam destituídas de posturas autoritárias ou que não mantenham diálogo com os diretamente envolvidos na atividade pedagógica. Ao referir-se às escolas secundárias modernas, Hargreaves (1998, p. 286) comenta:

De modo semelhante, os modelos prevaletentes de mudança e de reforma educativa têm sido criticados por serem aplicados do topo para a base, em sistemas inteiros, de um modo padronizado e burocrático que negligencia os propósitos e a personalidade dos professores, bem como os contextos nos quais trabalham.

Em consonância com concepções de trabalho docente que têm o papel do professor reconhecido como protagonista no seu desenvolvimento profissional, o estudo em contextos colaborativos, o desenvolvimento de investigações sobre a prática docente e a elaboração de

narrativas são consideradas alternativas potencializadoras da aprendizagem para a docência (ALMEIDA, 2017). Tais ações exemplificam a tendência de uma sociedade que se despede da formatação estanque e autoritária, característica da sociedade industrial, e busca novas possibilidades de organização numa sociedade que passa a ser constituída por redes. Para Gatti (2019) trata-se de uma: “Sociedade antagônica, onde redes de parceria e colaboração são estabelecidas concomitante a um processo de individualismo como cultura dominante de nossas sociedades”.

No que se refere às pesquisas no campo da Educação, instituições de Ensino Superior buscam parcerias entre si, complementando-se e ampliando suas possibilidades investigativas, assim como as parcerias entre professores universitários e educadores da Educação Básica, incluindo professores e outros profissionais relacionados diretamente com a escolarização na Educação Básica.

Essas parcerias têm acontecido por meio de grupos colaborativos de estudo e pesquisas. Esses grupos configuram-se por vezes em espaços de educação não formais, e pressupõem parcerias entre profissionais da Educação, atuantes num mesmo contexto ou não, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, estudantes do ensino superior e da pós-graduação, numa relação não hierarquizada e de adesão voluntária.

As inquietações trazidas são relacionadas ao cotidiano de trabalho, sobretudo aquelas não atendidas em outros espaços de formação. Detalhando a relação entre os participantes dos grupos colaborativos e o território ocupado por eles, quanto à liberdade de ação e definição de agendas, Fiorentini (2010) enfatiza que entre as comunidades escolares, acadêmicas e fronteiriças (aquelas que envolvem práticas colaborativas e investigativas, de apoio mútuo, que impactam na vida pessoal e profissional de cada participante), estas últimas favorecem o encontro de culturas institucionais distintas, escolares e acadêmicas, e permite que as experiências compartilhadas propiciem mudanças tanto em formadores como em professores.

Pimenta (2005), ao descrever a construção de uma experiência com formação docente que denominou como pesquisa-ação crítico colaborativa, diferencia conceitos de pesquisa-ação colaborativa atribuídos à pesquisa quando o grupo de referência solicita à equipe de pesquisadores para uma busca por transformações na realidade; e pesquisa-ação crítico colaborativa, quando ela vai assumindo o caráter crítico diante da necessidade por transformações sustentadas por uma reflexão crítica coletiva visando a emancipação dos envolvidos que estão em situação de opressão.

Com tais afirmações a autora indica a necessidade de acréscimo do adjetivo “crítico” ao conceito, apresentando a importância de diferenciar situações distintas. Sugere ainda que

apenas o uso do adjetivo colaborativo não é suficiente para especificar a reflexão crítica, coletiva e emancipatória realizada pelo grupo.

Magalhães (2018), apoiando-se em Vygotsky, apresenta outra possibilidade de interpretação para esse termo, relacionando-o a outro contexto:

Colaborar, nesse contexto, é criar relações em que os conflitos cognitivos e afetivos não estejam separados ou evitados para possibilitarem mútua internalização e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora do objeto em discussão. O processo colaborativo, em práticas sociais (contextos de formação), envolve ações intencionais dos participantes em escutar o outro para compreender seu ponto de vista e agir; para pedir esclarecimentos, pedir ou explicitar ideias, suportes argumentativos, teorias que clarifiquem as compreensões sobre o objeto em discussão. Os participantes agem para concordar, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados. Em outras palavras. O conceito de colaboração tem sempre um enfoque de coparticipação crítica, pois envolve um processo dialético, nas relações entre os participantes, organizadas pela linguagem da argumentação. (MAGALHÃES, 2018, p. 21)

Para os estudiosos da perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget e dos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela, numa abordagem interacionista-construtivista-sistêmica, a colaboração pode ser compreendida como execução de tarefas pontuais e conjuntamente, enquanto que:

Cooperação (co-operar) envolve um processo mais complexo, mais denso, do ponto de vista da sócio cognição, pois implica “operar” com o outro. Para Piaget (1971) uma operação é uma ação interiorizada ou interiorizável, capaz de voltar ao seu ponto de partida e de fazer composição com outras segundo esse duplo modo direto e inverso. Uma operação é então a essência do conhecimento. (DAMIANI, 2009, p. 13, destaque do autor)

Essa compreensão diverge da interpretação dos históricos críticos que compreendem a colaboração derivada de labor, relacionando a ação ao trabalho na sua completude.

Representando uma alternativa para o desenvolvimento profissional do professor, nos grupos colaborativos o foco da aprendizagem recai sobre o conhecimento da prática de aprendizagem, cuja concepção supõe não haver separação entre conhecimento teórico/formal e prático. Para Conchram-Smith e Lytle (1999, *apud* ALMEIDA, 2017, p. 77):

Pressupõe-se que a produção de conhecimentos se dê a partir de investigações ou análises intencionais do professor sobre a sua própria prática, considerando também teorias e conhecimentos produzidos por outras pessoas, acadêmicos

ou não, mas que são questionados e (re) interpretados ou (re) significados pelo próprio docente.

Essa horizontalidade nas relações entre parceiros atuantes nos diferentes níveis de ensino, que participam juntos nos grupos colaborativos, tem gerado pesquisas diversas, muitas delas relacionadas às práticas do professor de Educação Básica. Isso porque geralmente nos grupos colaborativos o conteúdo estudado e discutido tem origem nas demandas que emergem no cotidiano da escola e das salas de aula.

Essas relações têm impulsionado um movimento do professor da Educação Básica a buscar soluções para seus problemas diários em colaboração com parceiros que podem atuar na mesma instituição ou em outras realidades, mas que têm em comum o interesse na prática educativa, pertencem a grupos de estudo e pesquisa comuns e mantêm relações dialógicas sobre sua realidade.

Em diálogo com essa proposta de ensino, Viralunga, Mendes e Zerbato (2016, p. 67) apresentam um conceito relacionado com a colaboração em evidência na Educação Especial:

O coensino é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula. Conhecido também como ensino colaborativo, este tipo de serviço faz parte da proposta de alguns países para favorecer a escolarização de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum das escolas regulares e vem sendo apontada como uma estratégia bastante promissora.

Mesmo tratando-se de uma parceria entre profissionais e não um convívio coletivo em um grupo colaborativo, os estágios apresentados assemelham-se às interações que ocorrem nos grupos colaborativos. Conforme encontrado em Gately e Gately (2001 *apud* VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 68), os 3 estágios verificados no trabalho de coensino são:

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do outro (grifo das autoras).

A partir do estágio de comprometimento, no coensino é possível a construção de níveis de confiança, elemento este essencial nas relações dialógicas, como esclarece Freire (1987, p. 82):

A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens, não pode gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

A postura do professor como pesquisador de sua prática rompe com a lógica histórica em que o professor de Educação Básica era situado como receptor nas propostas de formação, nas produções da academia que ignoravam as condições reais do cotidiano, normalmente impostas por política públicas.

Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação como os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF, 2014, p. 24)

Na mesma direção, para Diniz-Pereira (2015) a produção de pesquisas colaborativas pelos professores contribui para deslocar as dificuldades atribuídas ao aprendiz às metodologias utilizadas no ensino, de modo a levá-los à reflexão, deixando de lado a posição de que há um dono do saber. “A ideia de implementar a pesquisa colaborativa nas escolas e em programas de formação de professores, é outro meio de ultrapassar esses limites” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 138).

Essa proximidade do professor da Educação Básica aos procedimentos e à linguagem acadêmica tem contribuído com o aprendizado dos moldes exigidos para a circulação de sua pesquisa nesse território acadêmico. Podemos dizer que, o território escolar, devido às suas características específicas, não promove a comunicação com configurações técnicas ou científicas. De acordo com Lima (2002, p. 39):

O caráter imediato e concreto dos acontecimentos neste local de trabalho enforma a maneira como os professores processam a informação que recebem, tornando a troca de informação de caráter técnico entre eles muito improvável. Em consequência, mostram-se mais inclinados para trocar entre si narrativas atóricas e não reflexivas do que mensagens racionalmente articuladas.

Diante das características específicas da realidade do professor de educação Básica, impulsionada por um movimento na literatura sobre formação de professores que reconhecem a importância da pesquisa na preparação e no trabalho docente, Ludke (2009) indica Stenhouse como precursor dessa ideia em sua obra sobre o desenvolvimento do currículo (1975), que passou a ter mais repercussão com a divulgação posterior da Teoria de Shom (1996) sobre a imagem do professor ativo, crítico e autônomo.

Apesar do deslocamento do papel do professor de passivo receptor para ativo produtor do conhecimento, as pesquisas do professor da Educação Básica ainda não possuem critérios de avaliação que permitam a sua valorização e estimulem sua realização (LUDKE, 2009). Paralelo a esse movimento de reconhecimento da pesquisa feita com características específicas do contexto da escola de Educação básica, a aproximação entre as pesquisas dos professores da Educação Básica sobre a escola e a academia tem acontecido em espaços ainda restritos, mas inovadores, tanto em relação à forma da produção escrita com o uso das narrativas, como também relacionadas ao registro das pesquisas, de suas temáticas, metodologias e eventos acadêmicos específicos desse campo, ou eventos que passam a receber trabalhos nessa modalidade.

No entanto, há ainda bastante resistência em relação a essas pesquisas; qualificadas eventualmente como menos importantes em relação às demais (BEILLEROT, 2001). Em geral essas manifestações de resistência e desvalorização no meio acadêmico, que existe inclusive entre as diferentes áreas do conhecimento, revelam a disputa por poder num território de disputas por legitimidade e apoio financeiro (D'AMBRÓSIO; LOPES, 2015).

Esse cenário contemporâneo que põe em evidência a colaboração e as relações de parceria no campo da Educação pode ser verificado nas instituições escolares, não apenas quando envolve a modalidade da Educação Especial, mas na sua organização como um todo sendo, nas últimas décadas, *locus* de estudos sobre a cultura da colaboração e, contraditoriamente, também sobre o individualismo docente.

Sobre o desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola, Garcia (2005, p. 139) afirma que: “Poucos estariam dispostos a negar o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição são duas faces da mesma moeda, de tal forma é

difícil pensar numa sem a outra”. O desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola:

[...] consiste, como veremos, em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação dos professores. (HEWTON, 1988 *apud* GARCIA, 2005, p. 171)

Na mesma direção, Hargreaves (1998), uma das principais referências teóricas sobre a colaboração e a cultura docente, reconhece que há diferentes possibilidades de agrupamentos de professores nas escolas a partir das relações que estabelecem entre si, o autor esclarece que cultura colaborativa não é sinónimo de colaboração entre os participantes de um grupo. Quando nos referimos a um coletivo de professores, a cultura colaborativa opera no mundo das ideias, analisando as práticas em busca de melhores alternativas para o trabalho em conjunto, o que envolve o engajamento e a responsabilização coletiva dos professores.

As culturas de colaboração compreendem relações de trabalho em colaboração entre os professores relativamente espontâneas, informais e amplas, dotadas de uma natureza simultaneamente social e centrada nas tarefas. Tais culturas requerem formas de liderança que apoiem e facilitem continuamente tais colaborações, em vez de controlarem e constrangerem. A colegialidade artificial é mais controlada, mais regulada e mais previsível nos seus resultados e é frequentemente utilizada para implementar iniciativas ao nível dos sistemas ou os programas preferidos pelos diretores das escolas. (HARGREAVES, 1998, p. 152-153)

O processo de trabalho dos professores, na cultura colaborativa, pode ser diferenciado em tipos distintos de colaboração, como a balcanização, constituída por subgrupos que se agregam por sua proximidade e afastam-se dos demais.

Nas culturas balcanizadas, os professores agregam sua lealdade e sua identidade a determinados grupos de colegas. Comumente, são aqueles com quem trabalham mais próximos, com quem gastam mais tempo e com quem mais socializam na sala dos professores. A existência de tais grupos em uma escola costuma refletir e reforçar visões muito diferentes quanto à aprendizagem, aos estilos de ensinar, à disciplina e ao currículo. (FULLAN, 2000, p. 71)

Esses subgrupos apresentam permeabilidade reduzida, permanência duradoura, identificação pessoal entre seus participantes e a sua constituição envolve diferença de poder em relação ao coletivo formado pelos demais professores.

A colegialidade artificial é uma forma de colaboração relacionada às práticas formais burocráticas e obrigatórias num trabalho em conjunto constituído de forma não espontânea, mas regulada administrativamente, com tempos e espaços previsíveis e objetivos definidos externamente em outras instâncias de poder (BOY, 2011). Indo na mesma direção, Hargreaves (1998, p. 94) indica que:

[...] na perspectiva cultural, a dominante, as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos que é facilitado por uma gestão educativa largamente benevolente e competente. Na perspectiva micropolítica, tal colaboração e colegialidade resultam no exercício do poder organizacional por parte dos administradores que têm consciência da questão do controle. Neste caso, a colegialidade é, ou uma imposição indesejada (do ponto de vista dos professores que são sujeitos a ela), ou, mais frequentemente, uma forma de co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas.

Ao relacionarmos colaboração apenas à execução do trabalho, esquivando os professores das decisões e atribuindo-lhes apenas o papel de mão de obra; estamos reduzindo a compreensão de colaboração à simples aceitação, ou seja, um trabalho alienado executado junto com outras pessoas.

Genericamente a palavra (alienação) é empregada no sentido de “perda da consciência crítica da realidade” ou com relação ao indivíduo que está alheio ou desinteressado dos acontecimentos políticos e sociais. Especificamente emprega-se quando o trabalho assume o caráter de algo forçado, rotineiro e o trabalhador se encontra à mercê de um patrão que se apropria do produto do seu trabalho. O trabalhador vê aquilo que produz como algo estranho, que não se originou dele e pelo qual ele não se reconhece como responsável. (CARMO, 1992, p. 81, destaque do autor)

Nessa condição, ao discurso da colaboração está vinculada a preocupação com a maximização da produtividade, sendo deixado num segundo plano o desenvolvimento humano do trabalhador. Hargreaves (1998, p. 292-293) evidencia essa condição atribuída à colaboração:

A colaboração também pode ter um caráter controlado e artificial. À semelhança do que acontece na esfera empresarial, embora as decisões sejam tomadas de forma partilhada ao nível do estabelecimento de ensino, a coordenação global dos termos e das condições de colaboração pode ser

excessivamente determinada ao nível central. O processo de colaboração pode ser delimitado pelas – e separado das – decisões tomadas a respeito dos seus produtos.

A colaboração confortável é outra modalidade de colaboração possível de ser constatada na escola. Ela abrange aspectos práticos e imediatos em curto prazo, sem envolver reflexões aprofundadas, discussões e desacordos entre os professores. Estabelece apenas trocas e compartilhamentos em situações diárias de natureza imediata, específica e técnica, representando relações bastante cômodas. Além dessas modalidades de colaboração há uma possibilidade de trabalho conjunto, orientada por um objetivo comum do grupo e relacionado à resolução de um problema. Dessa maneira abrangeria a observação mútua, indagação reflexiva, associado ao processo decisório e planejamento coletivo. O trabalho conjunto seria atribuído ao empenho coletivo envolvendo críticas, negociações e disponibilidade para ser realizado (FULLAN, 2000). Assemelha-se a essa definição, o conceito apresentado por Chaluh (2008 *apud* CASSÃO; CHALUH, 2018, p. 98):

Trabalho coletivo é interlocução e, por isso, reconhece-se a importância da linguagem, do diálogo, criando ambientes propícios para que os sujeitos se enxerguem como corresponsáveis pelo trabalho a ser realizado, buscando atingir objetivos comuns definidos.

Uma alternativa à organização produtiva não dialógica, que desconsidera a participação do trabalhador como sujeito pensante capaz de contribuir na elaboração e planejamento do trabalho, num sistema produtivo e cingido entre o trabalho intelectual e manual, tem sido a insubordinação criativa (D'AMBRÓSIO, 2015).

Essas ações podem ocorrer quando uma pessoa autônoma opta por romper com normas e regras institucionais, deixando de aceitá-las docilmente, por simples intimidação ou subserviência. Conhecedora de seu trabalho, para além da execução imediata e consciente da função social a ser realizada, ela toma para si o poder decisório de ser conivente ou não com a tarefa a ela atribuída por instâncias superiores.

Ao resistir à mera execução subserviente que não atende aos valores éticos ou não representa uma solução satisfatória à resolução de determinado problema, este trabalhador insubordinado negligencia o comando hierárquico, substituindo-o por uma ação criativa que reflete em melhoria do bem-estar, ou ao menos atenua os prejuízos daqueles que delas dependem e serão afetados, preservando princípios éticos, morais e de justiça social (D'AMBRÓSIO, 2015). Ao propor-se à insubordinação criativa o trabalhador demonstra

consciência da complexidade que envolve sua atividade profissional e é capaz de antecipar, por meio de sua capacidade humana de projeção, o produto final de seu trabalho.

Também envolvendo a colaboração na escola, com o movimento da escola inclusiva, as parcerias entre professores regulares e professores de Educação Especial passaram a se fazer presentes nas instituições de Educação Básica, diante dos inúmeros desafios provenientes dessa nova realidade.

Numa revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva de inclusão escolar realizada por Souza e Mendes (2017) foi constatado um aumento na quantidade de pesquisas qualificadas como pesquisas colaborativas, pesquisa-ação e pesquisas participantes, sobre o tema da inclusão escolar desde 2008, com maior concentração entre 2012 e 2014. Entre as considerações apresentadas na categoria formação, foram citados: o trabalho colaborativo como importante na formação dos profissionais da Educação que atuam com a inclusão do público alvo Educação Especial, Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); as ações colaborativas transdisciplinares que contribuíram com a formação profissional e produção de materiais; o trabalho colaborativo com profissionais da saúde no contexto escolar que através de consultoria colaborou com a inclusão do PAEE; o papel da gestão compartilhada, do supervisor educacional e o envolvimento da família como fundamentais na inclusão do PAEE (SOUZA, MENDES, 2017).

Apesar de endossar que a colaboração é importante na atuação docente, Hargreaves (1998) reflete sobre a excessiva preocupação social com ela. Denomina como heresia atitudes contrárias a essas imposições, enfatizando a pressão social favorável à aquisição dessa postura colaborativa, desconsiderando quaisquer outros fatores.

As heresias estão para além dos limites da razão. [...] No âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, uma heresia genérica e crucial é a do individualismo. As qualidades e características que cabem na alçada das etiquetas de “individualismo”, “isolamento” ou “privatismo” dos professores, são amplamente entendidas como ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados. (HARGREAVES, 1998, p. 184, destaque do autor)

Ele defende a construção de relações de colaboração autênticas e relaciona sua potencialização às lideranças sustentáveis (HARGREAVES, 2007). Na contramão à colaboração, o individualismo tem sido criticado e atribuído como opção do sujeito, apesar de

ser uma condição coletiva, resultante da construção social contemporânea, Lima (2002, p. 11) põe à reflexão a condição individual inserida no contexto social.

Aliás, a própria terminologia geralmente utilizada é inadequada: falar de individualismo dos docentes é atribuí-lo a uma característica de personalidade, normalmente apresentada enquanto defeito; pelo contrário, referir o isolamento profissional é concentrarmo-nos numa situação, mais que nas características pessoais do indivíduo que o ocupa e admitir que este isolamento se pode dever a muitos outros factores que não apenas a uma mera predisposição interior para se agir sozinho, longe do olhar dos outros.

Diniz (2015) demonstrou, que essa discussão sobre a construção social do individualismo na profissão docente ultrapassa o território nacional. Ele utilizou-se apenas da literatura internacional, especificamente produzida nos EUA, para discutir esse tema. Para ele:

As condições estruturais das instituições escolares, as diferentes orientações pedagógicas dos professores, bem como a ausência de uma identidade profissional docente compartilhada também criam obstáculos para a efetiva cooperação entre os professores [...]A estrutura e a cultura das escolas são dos fatores mais poderosos que moldam a identidade dos professores. (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 129)

Sobre o isolamento, não podemos reconhecê-lo apenas por meio da ausência do convívio presencial entre os professores. De acordo com Hargreaves (1998, p. 186):

As culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afetado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalharam no passado.

Além disso, as trocas sociais antes ocorriam por meio de redes constituídas de maneira mais lenta, ocasionada pela aproximação humana presencial, nos momentos informais, motivadas pela identificação e interesses comuns. Atualmente elas são impulsionadas pelas novas tecnologias que ampliaram horizontes, possibilitando aproximações e parcerias entre as pessoas de lugares distantes, em tempos antes inviáveis.

A maior parte dos indivíduos está envolvida com outros em múltiplos tipos de relações. Algumas são próximas, outras mais ocasionais ou formais. Uma dura apenas uns momentos, outras estendem-se ao longo de toda uma vida. Algumas são intensas e excitantes, outras dolorosas e humilhantes. Existem

também indivíduos que se mantêm à distância destas conexões e que optam por uma viagem solitária durante toda a sua existência. Olhar para o envolvimento interpessoal em termos de redes de relações constitui uma forma interessantes de retratar estas situações relacionais diversas e socialmente significativas. Permite, também, um modo fascinante de representar a vida relacional dos professores nas escolas. (LIMA, 2002, p. 73)

Nesse período de pandemia em que vivemos, nos quais o trabalho remoto foi imposto como condição de isolamento social, a comunicação digital é preponderante no trabalho docente. Apesar de os professores estarem longe de seus colegas de trabalho fisicamente, ainda assim as parcerias continuam a ocorrer, alterando a compreensão de isolamento do professor alicerçada nos relacionamentos presenciais.

Para complementar a discussão sobre isolamento e conexões em rede não podemos desconsiderar que o professor traz consigo suas memórias e construções, resultantes das diversas interações pessoais e teóricas estabelecidas ao longo da vida, de modo que ao interagir com sua turma de estudantes, reage a partir de construções sociais concebidas e em construção permanente.

Para os seres humanos, o aqui e o ali envolvem sempre um agora, um antes e um depois. Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas, conseqüentemente, contam a história deste mútuo fazer. (FREIRE, 1981, p. 68)

Diante dessa constatação de um processo autobiográfico na evolução humana, o isolamento costuma considerar a dimensão das relações presenciais, desconsiderando os diálogos internos, cujo interlocutor é um sujeito não visível, conforme esclarece Anjos (2006 *apud* CASSÃO; CHALUH, 2018, p. 204): “[...] o professor não está sozinho, [...] existem os sujeitos visíveis (colegas de trabalho, direção, coordenação, alunos, pais) e os não visíveis (leis, políticas educacionais, teorias pedagógicas, imagens, expectativas, coletivo de trabalho)”.

Ao tratarmos das redes colaborativas na escola, pretendemos considerar as interações presenciais, digitais e ainda as invisíveis, ponderando sobre determinados comportamentos identificados entre os professores na escola que oscilam entre interativos ou isolados, sendo observadas as diversas possibilidades de comunicação que apresentem o sentido de estar em relação com o outro, presencialmente ou a distância.

A comunicação a distância pode ser de dois tipos: ou o emissor possui um interlocutor definido, com qual mantém uma troca de mensagens por telefone, e mail, carta, de modo bastante dinâmico, principalmente nos dois primeiros

exemplos; ou seu receptor não é marcado, diluindo-se no tempo e no espaço como um público possível cujo retorno o autor muitas vezes não chega a conhecer ou percebe vagamente, sem um diálogo direto. O processo comunicativo estrutura-se, pois, de modo imediato ou mediato. (AGUIAR, 2004, p. 14)

A partir dessa explicação inferimos que, no processo de comunicação mediato, a memória aciona um interlocutor que permite o diálogo reflexivo e a possível construção da individualidade identitária. Essa ampliação de possibilidades comunicativas remete ao aumento nas conexões entre pessoas e ideias que tecem as redes de interação, podendo ou não ser colaborativas, em diferentes espaços sociais, como a escola.

Finalizadas as considerações teóricas para subsidiar esta tese, passamos para a apresentação metodológica e, posteriormente, a apresentação dos dados produzidos para a pesquisa.

4 FLUXO INVESTIGATIVO

De acordo com Minayo (2009), a metodologia representa o caminho do pensamento, e ela inclui o método, que é a teoria da abordagem; as técnicas, que são os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador que se relaciona diretamente com suas experiências, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade.

Iniciamos retomando a questão problema: Em quais condições ocorre ou não a construção das relações e redes colaborativas na escola? Seguimos mais uma vez apresentando nosso objetivo geral: investigar a construção de relações e redes colaborativas na escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico.

Para organizarmos a pesquisa, estabelecemos objetivos específicos, que nos orientam, delimitando as etapas nesse processo:

- Identificar o contexto escolar, sua dinâmica de funcionamento e os participantes da pesquisa, verificando suas vivências na rede escolar;
- Relacionar o cotidiano escolar a fatos históricos, diretrizes institucionais e legislações educacionais;
- Analisar as práticas pedagógicas, evidenciando elementos potencializadores e dificultadores na construção de relações e redes colaborativas;
- Discutir as práticas pedagógicas e suas possibilidades de constituição de redes num ambiente escolar.

Essa pesquisa possui uma abordagem preponderantemente qualitativa, pois responde a questões particulares e propõe o aprofundamento do significado das relações entre os professores de uma escola, quanto ao aspecto colaborativo em evidência nas atuações pedagógicas, sem desprezar nesse processo investigativo, os dados quantitativos reconhecidos durante o percurso da pesquisa.

Optamos pelo método observacional na abordagem dessa pesquisa, pois todo o percurso investigativo de campo foi estruturado na observação de acontecimentos do cotidiano escolar. De acordo com Gil (2008), enquanto no método experimental o cientista age para que alguma coisa ocorra, tendo em vista observar, o que segue o estudo por observação apenas observa os acontecimentos.

Vale destacar, que a atuação dessa pesquisadora se deu em um campo onde também atuava profissionalmente como docente, a exigência de uma postura de observadora participante no decorrer da pesquisa de campo, mantendo-se em relação direta com os

interlocutores da pesquisa no espaço social da escola, em diferentes períodos do dia, realizando tarefas diferentes, ora atuando em sala de aula como professora, ora circulando pela escola na produção do Jornal Mural Coletivo.

Para Minayo (2009), a observação participante é parte essencial do trabalho de campo pois favorece a compreensão da realidade. Por meio dela o pesquisador participa da vida social dos interlocutores da pesquisa e passa a compreender o contexto. Vale destacar que a sua mera presença possivelmente modifica-o e, da mesma maneira, é modificado por ele. Concordamos com Pacheco (2006, p. 22) quando afirma que a interferência do investigador está presente em qualquer paradigma, sistema, estratégia, método e técnica de recolha de dados, na medida em que não existe a investigação conceitual e metodologicamente neutra.

Em razão de tratar-se de uma investigação que dependeu da participação de parceiros (seres humanos, conforme os padrões de pesquisa nas ciências sociais) sua aprovação junto ao Comitê de Ética da PUC-Campinas foi necessária e gerou o protocolo de aprovação de número 139846/2017.

4.1 Problematização

A escola pública tem sido tema de várias pesquisas e discussões na contemporaneidade. São diversos os problemas que afligem o cotidiano da escola e afetam a qualidade dos serviços nela prestados.

Consideramos que, o trabalho do professor é de fundamental importância para o bom funcionamento da escola. No entanto, o isolamento deste profissional nos espaços onde atua não favorece seu trabalho diante da complexidade da sociedade atual. A compreensão dos fenômenos advindos de uma sociedade globalizada requer olhares multidimensionais, de modo a tornar-se imprescindível a atuação conjunta de profissionais que se apoiem e complementem seus olhares a partir de formações e conhecimentos distintos, construídos em suas singularidades, capazes de contribuir para a compreensão de realidades muito diversas que compõem o cotidiano escolar.

O isolamento do professor em seu trabalho é verificado tanto no discurso leigo — geralmente quando se cobra um posicionamento político coletivo, verificado em afirmações como “Esta é uma categoria muito desunida” — como também em estudos acadêmicos que evidenciam esse fato na atuação pedagógica. Tal aspecto é encontrado em Passos (2010, p. 16)

ao discorrer sobre a formação de professores: “Essas discussões remetem-nos a outros desafios, um deles é o do professor isolado em sua escola”.

Diferente do individualismo, uma característica da personalidade relacionada a um defeito (LIMA, 2002), o isolamento deve-se a vários fatores e situações do contexto, que funcionam como armaduras usadas para proteção ou contra a intromissão e fiscalização (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Apesar da formação do professor ser fundamental para a qualidade da educação, as condições da escola onde seu trabalho é realizado influenciam drasticamente no resultado, de modo que a organização do funcionamento da escola e sua interação com a comunidade escolar podem ser potencializadoras ou enfraquecedoras na efetivação do trabalho docente.

Considerando que as relações estabelecidas pelos participantes da comunidade escolar são fundamentais para que sejam atingidos os objetivos educacionais, este estudo investiga o potencial colaborativo nas relações entre os docentes de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.

4.2 O contexto

A escola onde foi realizado este estudo é a uma instituição pública municipal situada na região leste de uma cidade metropolitana com aproximadamente 1 milhão de habitantes. A inauguração da escola ocorreu oficialmente em 1976, mas ela iniciou seu funcionamento um ano antes, em 1975, quando o Grupo Escolar passou a atender às reivindicações da comunidade local. Em 1977, por meio de um decreto municipal, recebeu a denominação de Escola Municipal de Primeiro Grau Prof. Juarez¹, e em 1999, através de portaria municipal recebeu sua denominação atual, Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Juarez.

Durante todos esses anos de funcionamento atendendo à comunidade local, diferentes gerações já estudaram nesta escola, inclusive porque desde sua fundação ela atendia tanto ao Ensino Fundamental como à Educação de Jovens e adultos, chegando a funcionar em 4 períodos. Em 2012 esta instituição passou a atender apenas os ciclos I e II do Ensino Fundamental, quando efetivou uma equipe de professores recém convocada para o exercício de cargos oferecidos em concurso público do município.

De acordo com levantamento realizado entre os anos de 2016 e 2017, por meio de questionário enviado aos pais dos estudantes, observamos que a comunidade atendida na escola

¹ Nome fictício.

residia no seu entorno e em bairros próximos². Vale destacar que uma parcela omitiu essa informação, revelando possivelmente um grupo de pessoas que alterava seus endereços para conseguir a vaga na escola, uma vez que esta possui uma avaliação positiva da comunidade, além de envolver relações topofílicas com os pais e avós dos estudantes que nela também estudaram. De acordo com Tuan: “[...] topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 2012, p. 5).

Ainda de acordo com a pesquisa realizada com as famílias³, a maioria declarou ter casa própria, apesar de cerca de um terço viver em casas alugadas.

No entanto, há um grupo de estudantes que, no decorrer do ano, ingressa ou sai da escola, solicitando transferências, devido à mudança de residência na própria cidade, para municípios vizinhos ou ainda, para outros estados.

Conforme relato dos próprios estudantes e pais, as mudanças são ocasionadas por vários fatores: alguns pela busca de oportunidades de emprego, como a família de José, que veio da Paraíba, mas que não conseguiu se estabilizar na cidade e um ano e meio depois retornou ao local de origem; ou como a família de Beatriz que conseguiu comprar uma casa própria em uma cidade menor. Ainda como a família de Davi que foi contemplada por um programa de moradia popular num bairro bem distante. A de Carol que foi morar com uma tia, enquanto seus pais cumprem pena criminal; ou ainda famílias que deixam o bairro por conflitos locais, vários deles desencadeados pelo tráfico de drogas. Há ainda aqueles que retornam à casa dos pais ou avós em razão de dificuldades econômicas. Devido a esses inúmeros fatores que influenciam a rotina escolar, estamos em constante movimentação, acolhendo alguns e nos despedindo de outros estudantes.

A seguir trazemos o quadro 1 sobre a caracterização da escola em março de 2018.

Quadro 1 — Caracterização da escola.

Nome fictício	EMEF Prof. Juarez
Estatuto	Pública
Data de fundação	Fevereiro de 1976
Número total de estudantes	427
Períodos/ turmas/ nº de estudantes	Matutino: 3ºB (31), 3ºC (32), 4ºA (28), 4ºB (31), 4º C (26), 5º A (22), 5ºB (24), 5ºC (22). Vespertino: 1ºA (23), 1º B (24), 1ºC (26), 2ºA (24), 2ºB (28), 2ºC (29), 2ºD (28), 3ºA (29).

² Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola, dos anos de 2017 e 2018.

³ Dados obtidos de registros no Projeto Político Pedagógico de 2018.

Nome fictício	EMEF Prof. Juarez
Equipe docente	17 professores polivalentes, 1 professor de Inglês, 2 professores de Ed. Física, 2 professores de Artes, 1 professor de Ed. Especial, 1 professor de sala de recurso, 1 professor de apoio, 2 professores readaptados.
Formação	Todos com Ensino Superior, aproximadamente 75% com especialização, 15% com Pós-Graduação Stricto Sensu
Tempo de magistério na escola	Ingressaram antes de 2012 ⁴ :11 Ingressaram em 2012:11 Ingressaram depois de 2012:7

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em março do ano letivo de 2018.

A seguir apresentamos os participantes da pesquisa com características que julgamos ser importantes para esta investigação.

Para isso, usamos as informações obtidas por meio da aplicação dos *Surveys* realizadas no decorrer do ano letivo, que representam uma amostra acima dos 50% de professores em exercício profissional nessa escola.

Quadro 2 — Escolaridade dos participantes.

Uma graduação completa	04	
Pós-graduação	14	10 possuem uma graduação 04 mais de uma graduação
Total	18	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à formação, todos os professores possuem o Ensino Superior concluído, com graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas, sendo que 8 deles concluíram os cursos em universidades públicas e 10 em universidades privadas.

Entre os 18 participantes, 14 deles possuem pós-graduação, incluindo especialização, mestrado ou doutorado relacionado aos diversos campos na área da Educação, como: Supervisão; Gestão em Educação; Psicopedagogia; Educação Especial; Ciência e Matemática; Didática Geral; Alfabetização e Letramento; Direito Educacional e Ética; Valores e Cidadania na escola. Apenas 1 possui pós-graduação em Dança e Consciência Corporal, área não diretamente relacionada à Educação.

⁴ Foi utilizado o ano de 2012 como parâmetro de comparação de tempo de atuação nesta instituição, por se tratar do ano de ingresso do concurso público, quando a escola passou a funcionar apenas nos períodos da manhã e tarde, com turmas de Ensino Fundamental I.

Entre os professores que possuem pós-graduação, 4 deles, além da Pedagogia, concluíram outras graduações: Letras; Biologia; Direito; e Ciências Sociais.

Quadro 3 — Tempos na docência

	Tempo na profissão	Tempo atuando nesta escola
Até 1 ano	00	01
+1 até 4 anos	01	11
+4 até 10 anos	05	05
+10 até 15 anos	03	00
+15 até 20 anos	03	01
+ 20 anos	06	00
Total	18	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre a caracterização dos professores participantes dessa pesquisa, nesse quadro podemos observar que a maioria deles (12 participantes), tinham mais de 10 anos de experiência profissional. Apenas 1 deles era iniciante na profissão por ocasião da pesquisa, com menos de 4 anos de exercício profissional.

Apesar de se tratar de um grupo de professores experientes como verificamos anteriormente, em relação ao tempo nessa escola, observamos que apenas um atuava ali há mais de 15 anos; 5 professores atuavam há menos de 3 anos; e a maioria deles (10 professores) havia ingressado naquela unidade há menos de 5 anos.

Em relação ao ingresso do professor por concurso público nessa rede de ensino municipal, ao ser convocado a assumir o cargo e fazer a escolha da escola a ser sua sede, o professor necessita cumprir um período de estágio probatório por 3 anos completos na primeira escola que escolheu. Apenas depois desse período tem direito a tentar mudar para outra escola, caso deseje. Como o período em que ocorrem as remoções para outras escolas geralmente é no final do ano, ou seja, entre novembro e dezembro, os professores que ingressam em outros meses do ano acabam cumprindo mais de 3 anos como período probatório, atuando na escola sede até que aconteça o próximo período de remoção.

Quanto à natureza do vínculo empregatício, todos os professores e a diretora são funcionários efetivos do município, admitidos por meio de concurso público. Composto a equipe gestora há também uma funcionária em desvio de função. Todos os demais funcionários responsáveis pela limpeza, cozinha, serviços de caseiro e vigilante são funcionários contratados por empresas terceirizadas.

A localização da escola, a facilidade de acesso e a organização dos horários pedagógicos são atrativas para alguns professores transferirem-se para lá. No entanto, dificuldades em

relação à comunidade e à organização da escola contam negativamente nessa escolha. Por isso, geralmente, os professores e gestores que atuam nessa escola são ingressantes na prefeitura. Eles permanecem ao menos 3 anos no local, cumprindo o período probatório, e só posteriormente é que podem solicitar remoção, caso encontrem vaga disponível em outra escola de sua escolha.

4.3 Procedimentos de pesquisa

A seguir apresentamos o quadro 4, com o cronograma das atividades realizadas em campo no decorrer do ano de 2018 e que finalizaram em janeiro de 2019.

Quadro 4 — Cronograma das atividades.

Atividades em campo realizadas em 2018 e 2019	
FEV	Início das observações na escola e registro em diário de campo; convite aos professores e envio do <i>Survey 1</i> aos professores participantes.
MAR	Início da organização do Jornal Mural da escola, observação e interação com a comunidade escolar.
MAI	Encerramento do primeiro trimestre letivo e envio do <i>Survey 2</i> .
SET	Encerramento do segundo trimestre letivo e envio do <i>Survey 3</i> .
OUT	Convite e envio de <i>Survey</i> específico para os professores “novos” (recém chamados no concurso, ou iniciando a atuação ou que estavam retornando a esta escola após anos).
DEZ	Encerramento do terceiro trimestre e distribuição do questionário final.
DEZ	Reconhecimento dos episódios colaborativos observados no decorrer do ano de 2018, e envio do roteiro da entrevista aos professores diretamente envolvidos nesses episódios.
DEZ	Finalização das atividades do Jornal Mural, encerramento do diário de campo.
JAN	Entrevista com os professores em período de férias escolares.

Fonte: Configurado pela autora.

Considerando o aspecto amplo e multidimensional relacionado à escolha desse tema de estudo, essa pesquisa é um Estudo de Caso, pois se trata de um estudo de aprofundamento sobre os significados das relações docentes em seu aspecto colaborativo, permitindo um conhecimento amplo e detalhado sobre o tema e possibilitando a exploração de situações reais de modo a explicar fenômenos em situações complexas (GIL, 2008).

Ainda sobre essa modalidade de pesquisa, Yin (2005) acrescenta: “O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno e o contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (YIN, 2005, p. 32).

Sobre a caracterização do estudo de caso, diferente do estudo de caso intrínseco que se justifica por sua especificidade, André (2013) esclarece que, “[...] o estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar” (p. 98). Na mesma direção, Mazzotti (2006, p. 642-643) assim afirma:

No estudo de caso instrumental, [...], o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.

A escolha dessa escola como “caso” deu-se pelo fato de ela atender a alguns critérios: ela apresenta características comuns a outras escolas públicas e, apesar de situar-se próxima à região central da cidade, o bairro residencial onde está inserida atende à uma população com características sociais e econômicas comuns às de populações das diversas periferias urbanas. Além disso, esta pesquisadora atuava ali como professora há 6 anos. Ao obter a permissão para atuar como pesquisadora neste local compreendeu a possibilidade de aliar seus conhecimentos em relação à escola, aos procedimentos metodológicos, de modo a obter o aprofundamento investigativo da pesquisa.

A opção pela técnica de observador participante natural (GIL, 2008) possibilitou chegar à vida de um grupo a partir do interior dele. O pertencimento à mesma comunidade, na condição de parceira de trabalho, provavelmente causou menos desconforto e alteração no campo de pesquisa, se comparado à entrada de uma pessoa estranha ao grupo participante da pesquisa.

Considerando alguns preconceitos contra a modalidade metodológica estudo de caso, relacionados à falta de rigor metodológico, ao tempo destinado à pesquisa, ao excesso de dados não utilizados e à dificuldade de generalização (GIL, 2008), planejamos e executamos as etapas e procedimentos metodológicos visando minimizar as limitações desta escolha metodológica.

4.3.1 Instrumentos

A pesquisadora utilizou-se durante todo o período da pesquisa de campo de um diário, onde fez anotações sobre ocorrências que lhe chamavam a atenção ou eram pertinentes à pesquisa. O período letivo teve início em 5 de fevereiro e encerrou-se em 21 de dezembro do

ano de 2018, sendo o recesso escolar do meio do ano, de 7 a 22 de julho. Para Minayo (2009, p. 71):

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

Na primeira semana do ano letivo essa pesquisa foi informada em reunião de planejamento aos professores, gestores e funcionários da escola. Em seguida enviamos o convite para a participação na pesquisa e um questionário inicial, via *WhatsApp*, a todos que manifestaram interesse e disponibilidade em dela participar. Nesse primeiro contato esclarecemos que, no decorrer do ano, seriam enviados questionários simples e rápidos sobre as práticas pedagógicas. Informamos ainda que possivelmente no final do ano seriam realizadas entrevistas com alguns participantes. Nesse início, nossa preocupação era facilitar e motivar a adesão dos participantes à pesquisa. Em razão disso, a escolha desses instrumentos metodológicos teve como foco a praticidade e a impessoalidade, tendo em vista as características do contexto profissional em que estávamos inseridos. Consideramos assim o que afirma Minayo (2009, p. 63):

Embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores.

Tendo em vista a importância da “fala” do participante, em especial nessa pesquisa, percebemos que as afirmações dos parceiros inseridos no cotidiano escolar de ritmo acelerado eram permeadas por tensões próprias do contexto (MINAYO, 2009). A opção metodológica pelo questionário, do tipo *SurveyMonkey*, uma ferramenta gratuita de questionário on-line, foi a alternativa encontrada naquele momento para obter o acompanhamento periódico dos participantes. Isso ocorria geralmente com o uso de telefone móvel pelos participantes.

Para Cendón (2014): “[...] alguns especialistas validam *web surveys* apenas em casos de comunidade de indivíduos com afinidades e características homogêneas” (p. 33), sendo seu uso validado numa comunidade escolar.

Apesar de o questionário ser um instrumento de pesquisa geralmente associado às abordagens quantitativas, a opção por ele nesse momento se deu tendo em vista suas vantagens

quanto à praticidade e impessoalidade, motivando que o maior número de professores se sentisse motivados ou confortáveis a aderir a pesquisa. Esse instrumento possibilitou aos participantes responderem questões simples e objetivas, enviadas por meio de mensagens digitais, permitindo um acompanhamento das práticas docentes realizadas durante o ano letivo, a partir do registro dos professores.

A maioria dos professores mostrou-se disposta a participar. Para facilitar a comunicação foi criado um grupo no aplicativo gratuito de mensagens e chamadas de voz e vídeo, o *WhatsApp*, por onde foram encaminhados os *links* dos questionários do tipo *SurveyMonkey* e realizadas orientações e esclarecimentos que se faziam necessários no percurso.

Foram enviados questionários em 3 diferentes momentos do ano letivo, a fim de obtermos um acompanhamento na atuação profissional dos participantes da pesquisa.

Antes dos envios dos questionários aos participantes eram realizados pré-testes, para assegurar a precisão e a validade desses instrumentos (GIL, 2008). Nesses pré-testes os interlocutores manifestavam seu entendimento e sua opinião sobre o instrumento, permitindo uma adequação e melhoria, quando fosse solicitada.

O *SurveyMonkey* foi utilizado na primeira semana de fevereiro, após o retorno das férias dos professores. Esse primeiro questionário contou com a participação de 18 profissionais, entre eles: professores do período da manhã e da tarde; a diretora; professores readaptados que atuavam na secretaria; professores especialistas; e de Educação Especial.

Esse primeiro questionário foi composto por 5 questões abertas e todos os participantes responderam no prazo estabelecido de uma semana. Vários deles, nesse primeiro questionário, deram a devolutiva no mesmo dia.

Sobre os tipos de questões, Gil (2008, p. 123) esclarece:

Em relação à forma, podem ser definidos três tipos de questão: fechadas, abertas e dependentes. Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas [...]. Esse tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para sua tabulação.

Nesse primeiro questionário, priorizamos obter a caracterização dos participantes e suas expectativas e propostas para o ano que se iniciava.

A seguir apresentamos as questões enviadas, por meio de um *link*, de modo que os participantes pudessem ter acesso por meio de computador, mas também, ou principalmente, por celulares facilitando a participação e evitando a desistência.

Quadro 5 — Caracterização e expectativas.

<i>Survey 1</i>
1) Qual é o seu tempo de atuação no magistério?
2) Qual é o seu tempo de atuação nesta escola?
3) Qual é a sua graduação? Em que instituição você estudou? Tem pós-graduação? Qual?
4) Quais são as suas primeiras impressões em relação ao ano letivo que se inicia (quanto ao trabalho, aos profissionais, à organização da escola, aos desafios, e outros)?
5) Quais são suas expectativas em relação a esse ano letivo? Pretende participar de alguma formação, realizar parcerias de trabalho, desenvolver algum projeto relacionado a sua atuação profissional?

Fonte: Configurado pela autora.

Apesar da escolha por questões abertas que permitiam a liberdade de escrita aos participantes (GIL, 2008), a ferramenta utilizada e o próprio ritmo acelerado da vida cotidiana dos professores induziam as respostas curtas e objetivas. Afinal, teclar as respostas, geralmente fazendo uso de celulares, dificultava a habilidade de escrita e construção do raciocínio. Provavelmente em decorrência disso, vários participantes se desculparam por eventuais erros gramaticais, justificando-se por terem respondido às questões em curtos períodos de tempo, entre uma tarefa e outra do cotidiano. Por fazerem uso do celular, não conseguiam muitas vezes visualizar todo o texto digitado, e sim apenas as últimas palavras que apareciam na tela.

Quanto ao segundo questionário, denominado de *Survey 2*, aplicamos após o encerramento do primeiro trimestre letivo. Novamente os participantes tiveram uma semana de prazo para respondê-lo. De modo geral, todos os participantes foram muito prontos e rápidos. Vários se desculparam pelas falhas na escrita, com a mesma justificativa: haviam realizado a digitação no próprio celular, por praticidade. Apenas um questionário foi recebido posteriormente, pois o participante precisou receber o *link* via *e-mail*, devido a problemas com o celular.

Nesse segundo questionário houve a redução de 3 participantes, 2 por não atuarem mais nessa escola e a outra por optar sair do grupo de *WhatsApp*, devido a problemas ocorridos no decorrer desse ano, que envolviam a comunicação dos professores por esse canal de comunicação.

O segundo questionário também foi composto por 5 questões abertas, sendo as primeiras 3 relacionadas ao conteúdo do *Survey 1*, possibilitando um acompanhamento em relação às colocações iniciais dos participantes, sobre suas expectativas e propostas iniciais. As demais voltadas a identificar as relações estabelecidas pelos professores entre si e em contextos mais amplos. Essas foram as questões aplicadas nesse segundo momento.

Quadro 6 — Acompanhamento das práticas pedagógicas.

<i>Survey 2</i>
1) Sobre o primeiro trimestre do ano letivo, ele atendeu suas expectativas profissionais? (quanto à realização do trabalho pedagógico, quanto às parcerias de trabalho, quanto à organização da escola). Conte um pouco as conquistas e os desafios).
2) Você conseguiu ou está conseguindo participar de formações profissionais nesse trimestre? Por quê? Se sim, quais são? Elas estão contribuindo de alguma forma com sua atuação?
3) Você contou com pessoas ou instituições parceiras que contribuíram para a realização do seu trabalho na escola, direta ou indiretamente? Conte algumas situações para exemplificar.
4) Quando você passa por momentos difíceis no trabalho, quais são os seus apoios? E em que momentos e espaços você pode contar com esses apoios?
5) O que você faz fora do seu horário de trabalho que você acredita contribuir com sua atuação profissional?

Fonte: Configurado pela autora.

A partir das respostas identificadas no *Survey 2* e das aspirações em continuar participando da pesquisa, elaboramos o *Survey 3* que foi aplicado no final do segundo trimestre letivo, em setembro. Nesse terceiro questionário, com um total de 5 questões abertas, as 3 primeiras tinham por objetivo identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas até aquele período do ano, e as outras duas questões estavam relacionadas às percepções e reflexões dos professores sobre essas práticas. Diferente dos questionários anteriores, vários participantes demoraram a respondê-lo, alegando esquecimento e excesso de tarefas a serem cumpridas naquele período do ano letivo.

A seguir apresentamos as questões do *Survey 3*.

Quadro 7 — Caracterização e percepção das práticas pedagógicas.

<i>Survey 3</i>
1) Estamos finalizando o segundo trimestre. Por favor, entre as diversas atividades, ações, projetos, que foram realizados durante esse ano, cite uma realização pedagógica desenvolvida por você que envolveu outros profissionais, estagiários ou comunidade (algo que já foi finalizado ou esteja em andamento).
2) Quais foram os seus parceiros nessa realização pedagógica (pessoas da comunidade escolar ou externas, como profissionais de outras instituições)? Por que essas pessoas?
3) Quando ocorreu esse trabalho e como os envolvidos nesse trabalho se organizaram e planejaram as ações?
4) Por que esse trabalho foi desenvolvido conjuntamente e não de forma individual?
5) O que mais lhe chamou atenção nesse trabalho? Que sentimento lhe trouxe?

Fonte: Configurado pela autora.

Considerando o ingresso de novos professores no decorrer deste ano letivo, decidimos verificar a relação estabelecida entre os professores ingressantes na escola e o grupo já

existente. Convidamos os professores novos ao ambiente escolar a participar desta pesquisa respondendo um questionário, também do tipo *Survey*.

Esse questionário, composto por 5 questões abertas, foi enviado para as 6 professoras. Ao todo foram 7 professoras que somaram ao grupo docente dessa escola em 2018. Porém, uma delas já não estava atuando na escola quando foi aplicado o questionário. Entre as professoras “novas”, algumas eram polivalentes nos períodos da manhã ou da tarde e outras, professoras especialistas.

Algumas participantes responderam o “*Survey Novas*” no prazo de uma semana, mas a maioria levou mais de 1 mês para respondê-lo. Durante esse período de espera, houve uma professora que se mostrou insegura em responder, outra disse que não havia compreendido e as demais ou mantiveram-se em silêncio ou alegaram esquecimento, devido a tantas tarefas.

A seguir, apresentamos as questões aplicadas às novas professoras na escola.

Quadro 8 — Professoras novas.

Survey Novas
1) Esse ano você iniciou sua atuação nessa escola. Conte um pouco como você veio parar nesta escola.
2) Quais foram as primeiras impressões sobre a escola e a equipe? Como foram seus primeiros dias de trabalho?
3) Na sua atuação cotidiana, você geralmente pode contar com a ajuda/parceria de alguém? Exemplifique* .
4) Por que são essas pessoas que assumem o papel de parceiros no seu trabalho, e não outras pessoas?
5) Você percebe se há fatores que dificultam, prejudicam ou impossibilitam a formação de parcerias entre os professores? Se há, quais seriam esses fatores?

Fonte: Configurado pela autora.

*No item 3 optamos por colocar em evidência a palavra “Exemplifique”, para chamar a atenção dos participantes a essa solicitação.

A opção pelo envio periódico de questionários permitiu que, além do acompanhamento da pesquisadora às diferentes práticas e atuações dos professores participantes, fosse preservado o distanciamento e delimitação entre a pesquisadora, a professora e seus colegas de trabalho. Isso em razão de que a pesquisa participante é caracterizada pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados (GIL, 2008). Com o uso de instrumentos variados, foi possível ampliar o olhar sobre a realidade, na compreensão de que “[...] o principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis” (GIL, 2008, p. 101).

Ampliando as possibilidades de observação do cotidiano escolar, esta pesquisadora, que também atuava como professora em uma turma de 5º ano no período matutino nessa unidade escolar desenvolveu em horários livres, um projeto de Jornal Mural, autorizado pela gestão da escola e pela supervisão. Esse projeto baseava-se na exposição e divulgação de práticas escolares, notícias e materiais produzidos ou informados por estudantes, professores e funcionários de quaisquer turmas da escola, além de propostas interativas como adivinhações e desafios envolvendo todos os leitores na dinâmica de atualização do mural.

O projeto do Jornal Mural foi realizado nas horas pedagógicas da professora e pesquisadora, que atuou como uma animadora cultural, coordenando exposições e incentivando a divulgação das práticas e produções dos estudantes. Essas horas de trabalho pedagógico autorizadas pela gestão e supervisão da escola, são previstas e remuneradas pelo município, para o desenvolvimento de ações pedagógicas junto aos estudantes visando propor situações complementares à aprendizagem, sendo desenvolvida por professores regulares.

Nas 4 horas-aula semanais destinadas às horas pedagógicas, a professora e pesquisadora pode desenvolver o projeto do Jornal Mural, que possibilitou contato e interação com os vários participantes da comunidade escolar nos diferentes períodos de funcionamento da escola. Tais informações foram registradas cotidianamente no diário de campo da pesquisadora. Apesar de esse projeto ter sido muito importante para ampliar o olhar da pesquisadora quanto aos diferentes tempos e espaços da escola, ele representou apenas um instrumento de pesquisa, com vistas a diversificar as possibilidades de observação, e somou-se aos questionários e às entrevistas, contribuindo com a investigação nesse estudo de caso.

A opção metodológica feita pela pesquisadora foi da pesquisa participante e não pela pesquisa-ação (GIL, 2008), em razão de estar diretamente relacionada ao objetivo da pesquisa, qual seja, compreender as relações desenvolvidas pelos professores, num aspecto coletivo, possivelmente em rede. O foco está na relação entre os vários agentes atuantes na escola, que acontecia em múltiplos espaços e tempos, não se limitando à interação com a pesquisadora na produção do Jornal Mural.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram sendo delineados de acordo com os objetivos e as necessidades da pesquisa e das possibilidades e características do campo. De acordo com Sandoval (2018, p. 77):

Em meio às diversidades de métodos de registro de fatos sociais, o pesquisador enfrenta a tarefa criativa de formular uma abordagem metodológica mais adequada para o fenômeno social que investiga. [...] A elaboração do plano metodológico não é aleatória nem a priori, mas a

consequência da natureza empírica e teórica daquela fatia da realidade social a ser investigada. Não há método universal de coleta e registro de dados sociais, por isso há várias modalidades e métodos nas ciências humanas.

Em dezembro, restando poucas semanas para o encerramento do ano letivo, optamos por realizar um questionário final com todos os professores atuantes na escola. Para isso, entramos em contato presencial com os professores que, de início, não haviam se prontificado a participar da pesquisa e que, ao verem o questionário final impresso e diante de nosso pedido, aceitaram a proposta amigavelmente.

Esse questionário, diferente dos demais, foi impresso e distribuído em mãos a cada professor da escola, a quem explicamos seu objetivo e a forma de preenchimento.

A proposta desse questionário final surgiu a partir da pesquisa teórica sobre o tema “colaboração”, quando a partir de uma das leituras foi possível nosso aprofundamento metodológico ao entrarmos em contato com o autor de um dos livros que utilizamos como referência (LIMA, 2002). Os textos foram disponibilizados pelo autor, professor Dr. Jorge de Ávila Lima, que por *e-mail* nos proporcionou o acesso a seu instrumento de pesquisa. Tal ação nos serviu de inspiração para o formato utilizado no questionário final da pesquisa.

Dividimos o questionário em duas partes. A primeira visava, basicamente, identificar e quantificar as interações realizadas pelos professores com seus colegas de trabalho no decorrer do ano letivo. Registramos o nome de cada um dos professores e também as diferentes formas de interação possíveis, para que cada um dos participantes assinalasse e quantificasse uma a uma todas as alternativas.

A seguir apresentamos um trecho da primeira parte do questionário aplicado, pois ele todo ocupava 3 páginas, em razão de entendermos necessário repetir a mesma questão para cada um dos nomes dos professores atuantes na escola.

Quadro 9 — Questionário final.

PROFESSORES	INTERAÇÕES		
Any	() Conversaram sobre os alunos?	() Conversaram sobre práticas pedagógicas?	() Compartilharam materiais e ideias?
	() Desenvolveram materiais pedagógicos juntas (os)?	() Prepararam ou planejaram aulas juntas (os)?	() Lecionaram juntas (os) ou compartilharam as aulas?
	() Houve outras interações que repercutiram na atuação pedagógica?		Quais?
Aurora	() Conversaram sobre os alunos?	() Conversaram sobre práticas pedagógicas?	() Compartilharam materiais e ideias?
	() Desenvolveram materiais pedagógicos juntas (os)?	() Prepararam ou planejaram aulas juntas (os)?	() Lecionaram juntas (os) ou compartilharam as aulas?
	() Houve outras interações que repercutiram na atuação pedagógica?		Quais?

Fonte: Configurado pela autora.

Na segunda parte do questionário final utilizamos 4 questões abertas, solicitando mais detalhes sobre essas interações ocorridas na escola, bem como relatos sobre as interações vividas pelo participante fora da escola.

A seguir apresentamos a segunda parte do questionário final.

Quadro 10 — Questionário final 2.

1) Qual foi o tempo utilizado nessas interações?
2) Em que lugares vocês se encontravam?
3) Quais foram suas experiências em participação coletiva no decorrer de sua vida? (lazer, associações de bairro, esportes, comunidades religiosas).
4) Atualmente, fora do período de trabalho na escola, você convive coletivamente, em quais situações?

Fonte: Configurado pela autora.

Além dessas informações, no questionário final foi solicitado aos participantes que sugerissem um codinome a ser usado para identificá-los nessa pesquisa, configurando o anonimato seguro. Dessa forma, o trecho do questionário demonstrado acima contém os nomes sugeridos pelos participantes, num total de 25 professores, sendo excluídos dessa etapa da pesquisa os representantes da gestão e os professores readaptados, por não exercerem atividades na sala de aula.

Utilizando as observações ocorridas em diferentes períodos e momentos do ano letivo, acrescentadas as informações obtidas também nos questionários respondidos pelos professores,

no final do terceiro trimestre letivo, após uma análise inicial dos dados produzidos, foi possível evidenciar alguns elementos significativos relacionados às práticas pedagógicas realizadas pelos professores no decorrer daquele ano.

Entre os 27 participantes, convidamos 10 professores para participar de uma entrevista para aprofundamento das informações fornecidas por meio dos questionários respondidos e das observações que realizamos ao longo do ano letivo. O critério usado para a seleção desses 10 participantes se deu em razão da relevância de suas práticas docentes quanto às características das relações de colaboração docente, encontradas em: Lima (2002); Fullan e Hargreaves (2000); e Hargreaves (1998). A partir de tal intenção foi possível delimitar informações para a pesquisa, com foco no seu objetivo central, visando compreender as relações docentes, em seu aspecto colaborativo.

Sobre a delimitação na pesquisa, André (2013, p. 99) esclarece:

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada.

Foi preciso considerar, naquele momento, alguns aspectos: a exaustão dos professores, característica do mês de dezembro; a sobrecarga de atividades de finalização de ano letivo; a pertinência do conteúdo das entrevistas a serem realizadas. Em razão do exposto, optamos por apenas enviar um roteiro detalhado da entrevista e agendar para janeiro a devolutiva dessas, por meio de arquivos em áudio ou de um diálogo em encontros presenciais, no período das férias escolares. Para Minayo (2009) e Gil (2008) a entrevista é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (SELLTIZ *et al.*, 1967 *apud* GIL, 2008, p. 109)

Sobre o roteiro, Gil (2008) esclarece que numa entrevista informal ele é definido por tópicos de interesse, ficando o desenvolvimento por conta das habilidades do entrevistador. Já numa entrevista estruturada, a redação do roteiro assemelha-se a um questionário. Minayo (2009) propõe a entrevista semiestruturada que permite ao pesquisador direcionar o tema em

questão, sem necessariamente se prender à indagação formulada. A seguir apresentamos o roteiro das entrevistas:

Quadro 11 — Roteiro das entrevistas.

<p>1) No decorrer deste ano houve várias oportunidades em que você desenvolveu trabalhos em parceria com outros profissionais, aqui na escola. Você pode contar detalhadamente A PRINCIPAL EXPERIÊNCIA que você viveu este ano, envolvendo parceiros para tal realização?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como este trabalho teve início? - Quais foram as motivações que desencadearam esse trabalho? - Outras pessoas com quem você teve contato influenciaram as ações que você realizou? - Você conseguiu planejar todas as etapas deste trabalho ou envolveu imprevistos? - Em que momentos deste trabalho você necessitou de parcerias? Porquê? - A busca por parceiros foi opção ou necessidade? - Quais parcerias acrescentaram ao seu trabalho? - Quais parcerias não funcionaram ou não atenderam às suas expectativas? Porquê?
<p>2) Conte como foi o desenvolvimento desse trabalho em parceria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como era a comunicação com seus parceiros de trabalho? - Há proximidade entre você e seus parceiros? Se sim, como foi construída esta relação? - Quais foram os desafios e dificuldades encontrados no dia a dia para a realização desse trabalho? - No decorrer deste trabalho houve momentos difíceis? Quais? - Vocês pensaram em desistir? - Ter parceiros interferiu no andamento deste trabalho? Porquê? - Seria possível desenvolver esse trabalho individualmente? Quais seriam as vantagens e desvantagens?
<p>3) O que te fez aproximar-se desses parceiros de trabalho?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que essas pessoas e não outras? - Há algumas características específicas em alguns parceiros que facilitaram a realização desse trabalho colaborativo? Quais? - Você deixou de realizar alguma parceria com pessoas ou instituições no decorrer desse trabalho. Porquê? - Cite algumas características humanas que dificultariam a formação de parcerias em um trabalho que você fosse desenvolver.
<p>4) Você acha que esse trabalho deva ser realizado novamente, no próximo ano? Por quê?</p>
<p>5) Quais foram os principais aspectos positivos desse trabalho que você desenvolveu em parceria com suas colegas, este ano?</p>
<p>6) No decorrer desse ano você realizou formações ou teve contato com outras pessoas fora da escola, que direta ou indiretamente repercutiram em suas ideias, posturas e/ou pontos de vista, durante a atuação profissional? Cite exemplos em que o seu contexto social, numa visão ampla de sociedade, tenha repercutido em sua atuação profissional.</p>
<p>7) Se você precisasse resumir suas experiências com seus parceiros de trabalho em uma só ideia. O que você diria?</p>

Fonte: Configurado pela autora.

OBS: Mantivemos neste quadro a mesma configuração usada no roteiro original, mantendo algumas questões em negrito, de modo a diferenciá-las em relação às demais, que são complementares.

Enviamos os roteiros para as 10 professoras cuja participação mostrou-se relevante para os objetivos dessa pesquisa, de acordo com o acompanhamento realizado pela pesquisadora durante o ano de 2018, por meio de observação participante e leitura das respostas aos questionários.

Em relação a esse período de convívio entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa Minayo (2009, p. 68) avalia:

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade. Em geral, os melhores trabalhadores de campo são os mais simpáticos e que melhor se relacionam com os entrevistados. A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa.

As devolutivas das entrevistas aconteceram por meio de áudios enviados pelo celular, em diferentes datas, num período que teve início no último dia de dezembro até o último dia de janeiro. Uma participante insistiu em responder utilizando material escrito e apenas uma participante não enviou as respostas.

Por se tratar de entrevistas, mesmo que a distância, em alguns casos a pesquisadora retornou aos participantes áudios solicitando mais esclarecimentos e complementações. Mas, de modo geral, apesar de discorrerem livremente sobre os temas, os participantes consideraram o roteiro anteriormente enviado em suas respostas, o que permitiu que mantivessem o foco no tema em questão.

Em posse dos áudios realizamos as transcrições e organizamos os conteúdos das respostas em agrupamentos por eixos temáticos, para melhor visualizarmos o material.

Convém destacar que as gravações, transcrições e as anotações realizadas ao longo da investigação serão guardadas, durante e após a utilização das mesmas, sob absoluto sigilo para a configuração dos dados da pesquisa. Com o decurso do prazo estabelecido por lei (Resolução n.º 466), ou seja, 5 anos, elas serão destruídas.

5 SINAPSES

Nesse capítulo, tendo por referência o objetivo geral dessa pesquisa, qual seja, investigar a construção de relações e redes colaborativas numa escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico, apresentamos análises dos dados construídos, com vistas a alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o contexto escolar, sua dinâmica de funcionamento e os participantes da pesquisa, verificando suas vivências na rede escolar;
- Relacionar o cotidiano escolar a fatos históricos, diretrizes institucionais e legislações educacionais;
- Analisar as práticas pedagógicas, evidenciando elementos potencializadores e dificultadores na construção de relações e redes colaborativas;
- Discutir as práticas pedagógicas e suas possibilidades de constituição de redes num ambiente escolar.

Como anteriormente indicado, durante o período de um ano letivo estivemos na escola acompanhando o trabalho docente e observando as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Esse estudo de caso teve início em fevereiro de 2018, se estendendo até o mês de janeiro de 2019, quando foram entregues as respostas das últimas entrevistas pelos professores participantes. Por se tratar de um longo período de pesquisa de campo, foram vários os dados construídos e os registros feitos, de modo que, apesar dos instrumentos e procedimentos terem sido descritos no capítulo metodológico, faremos uma breve explanação cronológica a seguir, acrescentando elementos relacionados aos tempos de execução e às ocorrências no contexto escolar, que contribuem para essa discussão, visando analisar a pergunta do problema de pesquisa: Em quais condições ocorrem (ou não) as relações e redes colaborativas na escola?

Considerando que o grupo estudado é majoritariamente feminino, utilizaremos esse gênero para tratar das participantes dessa pesquisa, salvo em situações que a diferenciação se faça necessária.

Esse estudo de caso ocorreu no decorrer do ano de 2018 e neste ano letivo realizamos 4 questionários do tipo *SurveyMonkey*, com participantes voluntárias da equipe escolar. Conforme o calendário da rede municipal de Campinas, o ano letivo é dividido em 3 trimestres, e no ano de 2018 os trimestres foram organizados da seguinte forma: o 1º trimestre, compreendido entre 05/02 e 20/05; o 2º trimestre, entre 21/05 e 09/09; e o 3º trimestre entre

10/09 a 21/12. Os 3 primeiros questionários foram enviados e respondidos entre o início do primeiro e o final do segundo trimestre letivo, ou seja, entre fevereiro e setembro de 2018.

A partir desses primeiros questionários e das observações de campo, obtivemos informações que contribuíram para a análise quanto ao perfil das participantes e de suas percepções em relação ao contexto escolar, além de permitir um mapeamento das práticas pedagógicas coletivas desenvolvidas na escola. Tais ações foram por nós acompanhadas a partir de observações no decorrer de todo o ano letivo.

Iniciamos nossa análise apresentando a quantidade de participantes voluntárias que eram integrantes da equipe escolar e os instrumentos utilizados no decorrer do estudo de caso. A adesão à pesquisa ocorreu de forma diferenciada no decorrer do ano letivo, como podemos observar no quadro 12 abaixo.

Quadro 12 — Quantidade de participantes por instrumento.

Instrumento	Nº de participantes
<i>Survey 1</i>	18
<i>Survey 2</i>	15
<i>Survey 3</i>	15 + 3
<i>Survey “Novos”</i>	4
Questionário final	26
Entrevistas	9

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro questionário do tipo *SurveyMonkey*, que identificamos como *Survey 1*, voltou-se à caracterização das participantes e suas expectativas profissionais. Obtivemos retorno de 18 participantes, que aceitaram o convite realizado durante a primeira reunião com todos os professores e gestores, no ano letivo de 2018, na semana de retorno às aulas. A adesão desses professores à participação na pesquisa pode ser atribuída à curiosidade, ao companheirismo em relação a esta pesquisadora que também compunha o grupo docente há 5 anos, e/ou ao compromisso com a construção do conhecimento por meio da realização de pesquisas no cotidiano escolar.

O segundo questionário, denominado *Survey 2*, solicitou a devolutiva quanto às expectativas iniciais e o reconhecimento dos possíveis parceiros. Buscamos perceber o apoio dos professores para a continuidade da pesquisa. Contamos neste momento com a redução de 3 participantes em comparação ao anterior, devido à saída de 2 professoras dessa escola, entre os meses de fevereiro a maio, além da desistência de participação por uma professora que se

sentiu insegura em participar da pesquisa, respondendo os questionários, diante de incômodos manifestados por alguns representantes da gestão quanto à comunicação particular entre os professores. Tal desconforto não necessariamente se relacionava à pesquisa, mas a todas as intermediações referentes à escola por meio do aplicativo *WhatsApp*.

O terceiro questionário, *Survey 3*, tratou sobre as práticas pedagógicas coletivas desenvolvidas até o momento da sua aplicação, no início de setembro. As mesmas 15 participantes do *Survey* anterior responderam, além de 2 novas parceiras, que passaram a integrar o grupo de professores nessa escola. A professora que havia desistido de participar da pesquisa, mas que a pedido da pesquisadora resolveu retornar, na condição de responder o questionário em papel, e não de forma digital, aceitou novamente fazer parte do grupo de respondentes. Esse número permitiu o acompanhamento do trabalho docente, por meio da descrição das práticas pedagógicas realizadas nos 2 primeiros trimestres.

O quarto questionário, que denominamos como *Survey* “Novos”, foi direcionado especificamente aos professores que passaram a integrar a equipe da escola no decorrer do ano letivo de 2018, e foi realizado no início do mês de setembro, no terceiro trimestre do ano letivo. Este questionário teve a participação de 4 professoras que passaram a integrar a equipe escolar no decorrer do ano letivo de 2018, sendo 2 delas recém-ingressantes entre os funcionários públicos do município, uma que passou a ampliar sua jornada de trabalho assumindo algumas aulas nessa escola e outra já atuante nessa rede de ensino na condição de professora adjunta, que foi realocada de escola, a fim de suprir a vaga existente que não havia sido preenchida no período de remoção de professores, ação que ocorre antes do início do ano letivo.

Além das 4 professoras participantes desse questionário, houve o ingresso na escola de mais 3 professoras nesse intervalo de tempo. No entanto, 2 dessas professoras não responderam ao questionário e a terceira, nesse curto período de atuação, envolveu-se em intercorrências junto a representantes da comunidade e foi removida para outra unidade escolar. Devido à limitação de tempo em que esta terceira professora atuou nesta escola, nem chegamos a fazer contato e convidá-la a participar da pesquisa.

Diante de situações adversas escolares com algumas professoras, o grupo docente, de maneira geral, encontrava-se inseguro, principalmente as novas integrantes, manifestando essa preocupação ao serem convidadas a participar da pesquisa.

Ainda sobre a presença de professoras novas, houve a mudança de período de uma professora que atuava no período da tarde para o período da manhã, por meio de inscrição em processo de remoção, passando a compor o grupo de professoras do período da manhã. No

entanto, ela não aceitou participar da pesquisa, e demonstrava estar se adaptando ao novo grupo de trabalho.

Sobre os questionários, do tipo *Survey*, esclarecemos que, apesar de não ser muito usual sua utilização em pesquisas qualitativas, nesse estudo de caso eles representaram uma opção favorável por atender as necessidades específicas dessa realidade, contribuindo com a impessoalidade dos participantes. Os questionários foram aplicados à distância e de forma anônima, sendo os *links* enviados pelo *WhatsApp* e por *e-mail* aos participantes que respondiam em poucos minutos em algum intervalo de tempo dentro da rotina geralmente agitada dos professores.

Diante das condições anteriormente apresentadas, ao analisarmos os dados advindos desses instrumentos de pesquisa, buscamos prezar pelo anonimato, de modo que os discursos serão exibidos como informações não pessoais.

Após o acompanhamento dos trabalhos docentes durante todo o ano letivo de 2018, por meio de observação participante, na reunião final de avaliação institucional em dezembro, onde todas as professoras que atuaram com os estudantes até o último dia letivo estavam reunidas, a pesquisadora solicitou a colaboração de todas no sentido de responder, por escrito, a partir de recebimento impresso, a um questionário final.

A entrega foi feita a todas as professoras que estavam na sala de reunião, ou seja, 26 participantes sendo que todas responderam de imediato. A adesão pareceu unânime e demonstrou estar relacionada ao sentimento de maior tranquilidade do grupo de professoras diante da finalização do ano letivo e encerramento das atividades docentes, num quase impulso por entregar todas as tarefas pendentes e desfrutar do período de recesso escolar. Entre as professoras da equipe, 8 haviam se inscrito no processo de remoção para outras escolas e 5 haviam conseguido transferir-se, o que também ocorreu com a diretora da escola.

Após a aplicação do questionário final, propusemos as entrevistas a 10 professoras, no grupo de 26 que estavam presentes na reunião final. Como critério de seleção, ancoramo-nos nas evidências das práticas pedagógicas coletivas por elas desenvolvidas no decorrer do ano letivo de 2018, aquelas que haviam sido mapeadas por meio dos *Surveys* e acompanhadas pela observação participante realizada pela pesquisadora. Tal observação ocorria nas visitas consentidas às salas de aula dessas professoras, para tratar sobre a participação das turmas na exposição de atividades no Jornal Mural. A pesquisadora aproveitava também horários livres de entrada, lanche e saída, nos diferentes períodos de funcionamento da escola, diariamente.

As 10 professoras convidadas a participar da entrevista aceitaram prontamente. Porém, uma delas não enviou a devolutiva das questões até o prazo definido como o último dia de

janeiro de 2019, quando finalizaria o período de férias escolares. Posteriormente, esta professora desculpou-se pelo esquecimento e ainda se propôs participar. Optamos pela não participação, evitando mesclar aspectos do ano letivo de 2018, quando foi realizada a pesquisa, com o ano em curso. Em posse dos arquivos em áudio, recebidos pelo *WhatsApp*, realizamos as transcrições.

Apesar de as entrevistas ocorrerem a distância, elas nos permitiram mais interação, esclarecimentos e adequações às circunstâncias de aplicação, do que os questionários. Mesmo a partir das ligações telefônicas ou do aplicativo *WhatsApp* foi possível uma troca e conversa com características de aproximação.

Analizamos o conteúdo dos diferentes questionários e das transcrições das entrevistas apoiados no Método de Interpretação de Sentidos que, de acordo com Minayo (2009, p. 105-106):

[...] é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema [...] Nele, ancorados numa base teórica conceitual que procura articular concepções da filosofia e das ciências sociais, tentamos caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados de uma pesquisa.

Apoiados na autora, como primeira etapa desse processo de análise, realizamos leituras compreensivas e aprofundadas de todos os registros e materiais produzidos em estudo de campo (atitude hermenêutica), de modo a identificarmos temas implícitos ou explícitos, tanto nos depoimentos individuais, como no conjunto do material da pesquisa. Por meio das contradições identificadas, estabelecemos uma análise crítica da realidade.

Com o foco no objetivo geral da pesquisa — investigar a construção de relações e redes colaborativas numa escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico — após algumas leituras das respostas, realizamos a organização dos dados empíricos visando caracterizar as participantes (as professoras) e as percepções sobre o contexto (a escola), evidenciando aspectos potencializadores e dificultadores na realização das práticas pedagógicas.

Após a apresentação dos dados produzidos, realizamos a discussão baseada no referencial teórico, com destaque para dois eixos de discussão que estão associados diretamente ao objetivo geral dessa pesquisa:

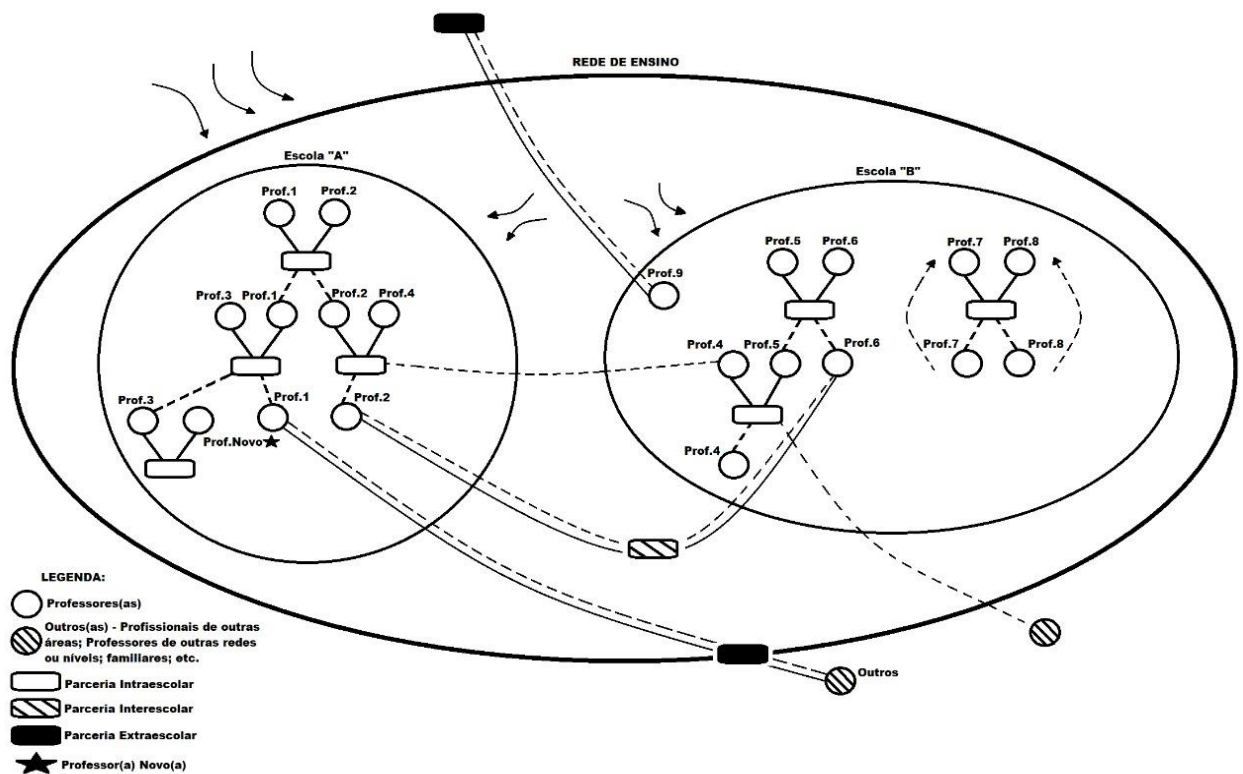
Eixo 1: As evidências de interação/comunicação;

Eixo 2: As parcerias realizadas durante a pesquisa.

Apresentamos inicialmente uma ilustração pensada a partir dos elementos em evidência nessa pesquisa: os participantes; o contexto; as relações; e parcerias; de modo que, ao visualizar os aspectos gerais, possamos compreender a relação parte e todo, na análise dessa pesquisa.

Esclarecemos que a Figura 1, (Panorama da pesquisa), tem como foco de representação os fluxos das parcerias que ocorrem entre os professores em sua atuação profissional na escola.

Figura 1 — Panorama da pesquisa.



Fonte: Configurado pela autora.

Na figura 1, fazemos uma representação simplificada da realidade a ser considerada nessa pesquisa, onde a elipse maior representa o macrossistema de ensino, que é constituído por instâncias federais, estaduais e municipais e respectivas normatizações e legislações. Nesse sistema de ensino oficial, hierarquicamente constituído, as instituições escolares, simbolizadas pela elipse menor e o círculo, representam interfaces onde os trabalhos educativos fins são executados e os profissionais atuam diretamente com o público. Tais aspectos justificam a existência dessa cadeia hierárquica: os estudantes.

Na ilustração encontramos dois microssistemas que exemplificam as escolas sendo que, cada uma delas, apesar de inserida nesse sistema educacional único, possui cultura institucional própria, constituída historicamente por meio da interação com a comunidade escolar e com o

contexto no qual foi constituída. Os professores inseridos no microssistema educacional escolar, com perfis e histórias de formação singulares e diferenciados, atuam de maneiras diversas no cotidiano escolar.

As setas externas, direcionadas para o macro e os microssistemas, representam as influências e pressões sociais existentes nessa dinâmica de funcionamento que, por sua concepção formal e legal, possuem tempos de atuação diferentes das solicitações diárias provenientes da realidade cotidiana, de modo que as respostas às demandas, geralmente estão por vir.

Nesse contexto em que a organização política e econômica tem intensificado a exploração dos trabalhadores — no caso específico, do trabalho docente — a escola e seus profissionais são constantemente pressionados pelas reivindicações advindas das transformações sociais, o que repercute na organização das relações entre os professores, por meio de aproximações e parcerias na produção de trabalhos coletivos, ou pelo isolamento, como estratégia de “fuga” e tentativa ilusória de proteção diante das muitas exigências e desgastes no trabalho diário. Tais situações foram representadas na figura 1 (p. 86), pelos pequenos círculos que simbolizam os professores distribuídos em diferentes posições no espaço.

A partir da natureza das interações entre os membros do grupo de professores, e destes com o contexto no qual realizam o seu trabalho, pode ocorrer o fortalecimento ou o desgaste nas relações estabelecidas no convívio docente, influenciando a constituição ou não da cultura colaborativa na escola, conforme encontrado em Hargreaves (1998).

A representação do fluxo inicial das interações está simbolizada pelas linhas contínuas e o fluxo final das interações pelas linhas pontilhadas na figura 1, (p. 86). Tal registro oferece a diferenciação da condição inicial do professor antes e depois das parcerias, que estão demonstradas por meio dos retângulos.

Ainda na figura, podemos visualizar elementos que representam a permanência ou mobilidade dos professores nas escolas, podendo ser consequência das necessidades específicas de cada professor, resultantes de um contexto mais amplo para além da escola ou de fatores associados ao processo de aproximação e identificação ao grupo, à gestão e à comunidade da escola e às possibilidades de inserção e reconstrução da cultura institucional por meio do trabalho coletivo dos participantes da comunidade escolar. De acordo com Megid (2015), o diálogo ocorrido nesses espaços promove aprendizagens, troca de saberes e, como consequência, desenvolve a formação de professores.

Verificamos que na impossibilidade desse diálogo e reconfiguração escolar a partir das demandas do grupo, as tensões acarretam posicionamentos distintos, entre os diferentes perfis

de professores que oscilam entre a permanência e a mudança, em tempos variados. Esse comportamento pode ser verificado tanto no micro quanto no macrosistema educacional, com a saída ou afastamento de professores para atuar em outros setores da escola (readaptação), em outras escolas (remoção/transferência), em outras instâncias educacionais (outros cargos) ou em outros campos profissionais.

Devido às limitações da figura 1, apenas representamos a entrada e saída de professores das escolas e redes de ensino, não sendo possível observar nesse esquema as readaptações ou mudanças de cargos dentro das escolas ou das redes de ensino.

Um elemento que podemos verificar na ilustração é a presença de parceiros externos, representando outras possibilidades de interação dos professores, em suas buscas por respostas às situações educativas complexas, como alguns processos inclusivos, que extrapolam a atuação pedagógica escolar e demandam conhecimentos específicos de outras áreas, ocasionando parcerias dos professores com diferentes profissionais e parceria da escola com instituições que ao complementarem o atendimento dos estudantes, tornando possível a realização das funções didático pedagógicas da escola, e contribuindo com a ampliação de saberes que proporciona o desenvolvimento dos envolvidos.

Essas interações, intra, inter ou extraescolares, simbolizadas pelos retângulos com diferentes preenchimentos, não apenas excedem os espaços escolares e de ensino formal, como também, os tempos de trabalho e os tempos na história de vida dos professores. De maneira assíncrona, mediado por tecnologias, vídeos, imagens, registros escritos, ou recordações, o professor acessa recursos, em espaços e tempos diversos dos escolares e utiliza esse conteúdo para realizar seu trabalho docente no contexto em que atua. De acordo com Demoly e Chagas (2020, p. 176):

Podemos compreender que os seres vivos humanos se distinguem dos demais porque sustentam a conservação do viver tecendo redes conversacionais. Todas as distintas formas elementares e materiais de viver do humano é resultado de mudanças em torno da conservação do viver. Quando falamos de redes conversacionais, falamos de um espaço relacional onde interagimos, nos perturbamos mutuamente, o que pode ou não acontecer na Internet.

Na figura 1 (p. 86), as parcerias representadas pelos diferentes retângulos marcam o encontro dos fluxos (ideias, posições, propostas) vindas de cada um dos professores, que se misturam e, por meio de negociações, conflitos e consentimentos temporários, assumem um formato comum nas práticas pedagógicas coletivas, oportunizadas pelas parcerias. Aquelas que obtêm sucesso e são harmônicas tendem a se manter em outros trabalhos. As conflituosas

direcionam-se a buscar outras configurações, caso o contexto se mantenha com características semelhantes, e os professores priorizem a praticidade e situações mais controladas e confortáveis. No entanto, essa permanência na mesma configuração pode gerar práticas pedagógicas menos inovadoras, pois os laços fortes, conforme apresentado por Granovetter (1973) representam mais segurança e estabilidade, cabendo a essas parcerias estáveis, buscar contribuições ao desenvolvimento profissional em outras interações.

A partir desse panorama geral, trataremos os aspectos específicos que compõem essa pesquisa, apresentando a análise de dados sobre os participantes e sobre o contexto da pesquisa, de maneira a contribuir com a análise de possibilidades relativas à construção de relações e de redes colaborativas de professores na escola, evidenciando elementos potencializadores e inibidores à cultura colaborativa.

5.1 As professoras

Faremos inicialmente a apresentação de dados que caracterizam as professoras, abrangendo aspectos sobre a formação, o tempo de experiência profissional e o tempo de atuação nessa escola.

A equipe docente apresentada no início do ano letivo era composta por 27 professoras, sendo 2 homens e 25 mulheres, que trabalhavam na mesma escola. Durante o ano esse número sofreu alterações, conforme apresentaremos mais adiante. Apesar de todos serem denominados da mesma forma no que se refere à categoria profissional, cada professor apresentava suas singularidades de acordo com a constituição profissional e humana, e com especificidades de sua área de atuação, realizando trabalhos diferentes, em condições diferentes, com grupos diferentes de estudantes.

Essas diferenças na atuação profissional foram identificadas em relação à diferentes funções, conforme apresentaremos a seguir.

1. Composição do grupo de estudantes com os quais atuavam. De acordo com a especificidade na formação ou com o cargo que ocupavam, as professoras podiam ser responsáveis por agrupamentos de estudantes diferenciados. As turmas variavam de 1º ao 5º ano, num acompanhamento contínuo ao longo do ano. Atuavam também em condição de substituição, ou com grupos menores de crianças que faziam parte do público da Educação Especial no contraturno destes, ou ainda acompanhando-os durante as aulas junto à professora titular da turma. Em outros casos, contracenavam

com grupos de estudantes com dificuldades ou déficit no aprendizado em momentos de aulas complementares.

2. Jornadas de trabalho e organização do tempo dessas jornadas: os professores dessa escola podem ter suas aulas concentradas em um único turno, como no caso das professoras polivalentes, professoras adjuntas (de apoio), ou readaptadas. Podem ainda ter suas horas aulas distribuídas nos 2 turnos de funcionamento da escola e em diferentes dias da semana, como acontece com a distribuição das aulas das especialistas em Artes, em Educação Física, em Educação Especial ou sala de recursos. Ocorre o mesmo para a professora de Inglês, que tem sua jornada distribuída em diferentes escolas, pois possui apenas 1 hora aula de 50 minutos semanais em cada uma das 3 turmas de 4º e 5º anos, comparecendo a escola apenas 1 vez por semana. Sobre as jornadas de trabalho, algumas professoras atuam em outras redes de ensino municipais e estaduais. Podem, ainda, ampliar sua jornada em outras escolas desse município.
3. A ocupação dos espaços na escola: primeiramente, ao tratarmos sobre a ocupação dos espaços pelas professoras na escola, consideramos relevante a diferenciação do acesso das professoras à escola. A maioria delas utiliza-se de condução própria para ir e vir ao trabalho. Apenas 3 utilizam transporte público, veículos por aplicativo ou são transportadas por familiares. Duas professoras residem a aproximadamente 2 quilômetros da escola, boa parte reside em diferentes bairros da cidade e ainda 5 delas em cidades vizinhas.

Entre as 27 professoras do grupo inicial, aproximadamente 12 possui outro emprego, realizando outro tipo de atividade profissional ou atuando como professora em diferentes escolas do mesmo município, municípios vizinhos ou em redes de ensino particular. Dessa forma, o acesso à escola não representa o único ponto de destino durante o dia, mas parte do percurso e, portanto, a localização da escola, nessas situações, é essencial, permitindo que o tempo de deslocamento e o espaço adequem-se às necessidades de trabalho.

Diante das especificidades descritas, podemos inferir que alguns professores têm mais familiaridade com o entorno da escola e suas características do que outros. Atribuímos a possibilidade de que isso ocorra em razão da proximidade de localização de residência ou tempo de circulação disponível, podendo essa proximidade refletir nas atuações pedagógicas. A entrevista da professora Maria Cristina nos apresenta esse dado:

A parte mais fácil foi sair pelo bairro fotografando os campinhos do bairro, fotografando as crianças, mas os momentos difíceis são os empecilhos que são colocados para que a gente desista, para que a gente desanime. (Maria Cristina)

Em relação à ocupação dos espaços na escola, os professores tendem a se diferenciar na frequência e uso, distribuindo-se nas salas de aula, sala de recursos, uso do refeitório (duas turmas de cada vez), parque (uma turma por vez) ou, eventualmente, em atividades coletivas com mais de uma turma na quadra. Há ainda a possibilidade de partilhar dos mesmos espaços, no caso da professora de Educação Especial e os professores polivalentes que têm em comum estudantes da Educação Especial e atuam juntas.

Além das diferenças identificadas em relação às condições dos professores e seu trabalho, numa mesma escola, podemos citar a diferente faixa etária dos professores e dos grupos de estudantes por ano escolar e as diferentes características de cada etapa do desenvolvimento da criança, ou as diferenças culturais de cada professor e estudante pertencente a famílias com histórias singulares. Vale destacar que ao nos referirmos “às professoras”, precisamos ter clareza da heterogeneidade desse grupo, como acrescenta Hargreaves (1998, p. 42):

Ainda importante é o estágio de vida e profissão em que se encontram, e o efeito disso sobre sua confiança na forma de ensinar, seu senso do real e suas atitudes quanto à mudança. O sexo do professor é outro fator, em especial a maneira como o ensino e o trabalho, em geral, no caso de homens e mulheres, costumam estar ligados a diferentes tipos de vida e de interesses.

Considerando essa diversidade, entendemos não ser possível considerar o grupo de professoras como homogêneo e evidenciamos a diversidade e as especificidades nos fazeres pedagógicos relacionados ao desenvolvimento profissional desse grupo.

Compondo o perfil das professoras participantes, no decorrer dessa pesquisa, conforme o quadro 12, que traz informações relativas ao Tempo de docência, verificamos que a maioria dos professores que responderam ao primeiro questionário, 12 de 18, relataram ter mais de 10 anos de atuação em sala de aula. Inferimos que, em decorrência das vivências anteriores, possuem um repertório pedagógico mais amplo e uma maturidade profissional, como verificamos nesse trecho da entrevista da professora Maria Cristina:

Outra coisa que colabora muito para o meu trabalho é que como eu tive experiência durante anos em escola particular e ainda tenho contato com as

minhas colegas de escolas particulares, muitas vezes as professoras das escolas dos meus filhos, minhas colegas de trabalho de rede privada, compartilham algumas experiências que a gente adapta para a realidade dos nossos alunos. (Maria Cristina)

Sobre o tempo de atuação na escola, apenas 1 professora, entre as 18 respondentes do primeiro questionário, relatou atuar nessa mesma escola de 15 a 20 anos. Destacamos ainda que, entre os que responderam esse questionário, 12 afirmaram ter até 4 anos de atuação nessa escola. Ainda sobre o tempo de atividades nessa escola, de acordo com o quadro 1 (p. 65-66) Caracterização da escola, entre as 27 professoras que iniciaram o ano letivo de 2018, nessa escola, 11 haviam ingressado antes de 2012, 11 ingressaram em 2012, quando houve a convocação de professores aprovados em concurso, e 7 após essa data, em convocações posteriores.

No ano de 2018, seria novamente renovado o grupo de professores com uma outra chamada de professores ingressantes por concurso público e preenchimento de vagas liberadas devido à remoção ou transferência de alguns professores.

Além da experiência profissional, as professoras relataram sua escolaridade, como podemos verificar no quadro 2 (p. 66). Todas elas possuem ensino superior, sendo que 6 entre as 18 que responderam o primeiro questionário estudaram em universidades públicas, 14 possuíam pós-graduação. No caso dessas últimas, 4 haviam realizado mais de uma graduação, o que nos permite inferir tratar-se de um grupo que, além de formação adequada para o exercício da profissão, demonstrava estar bem preparado para atuar nesse campo de trabalho por conhecê-lo bem, seja por meio das experiências profissionais vividas, seja pelo conhecimento adquirido no Ensino Superior ou pelo aprofundamento obtido nas pós-graduações, lato ou stricto sensu, finalizadas ou em andamento no ano de 2018. Tal fato encontra-se explícito verificar no trecho da entrevista da professora Manu que trazemos a seguir:

Acho que o mestrado iniciado em 2018 tem contribuído muito na reflexão do âmbito escolar. As leituras, as discussões proporcionadas nas aulas da pós auxiliam na formação. A gente está em constante formação o tempo todo né. Acho que estudar, vivenciar atividades diferentes contribui muito na atuação do professor. (Manu)

Esse perfil de professores está relacionado às exigências para acessar esse emprego, por meio de um concurso público, em que as vagas são muito disputadas. A concorrência é grande, pois é a oportunidade de um emprego estável e com a remunerada de trabalho atrativa, comparando-a à oferta disponível de empregos, para os profissionais dessa área, nessa região.

Ainda, no que se refere à formação continuada, no primeiro questionário realizado com os professores, sobre suas intenções quanto à formação no ano de 2018, todo o grupo manifestou a expectativa em realizar ações formativas diversificadas, como: formações promovidas pela Secretaria de Educação do município; formações externas ao sistema municipal; e propostas relacionadas ao cotidiano da escola de iniciativa coletiva do grupo de professoras. Como exemplo, destacamos os projetos interdisciplinares. No entanto, algumas professoras apresentaram incertezas devido as suas situações de trabalho, uma vez que envolviam acúmulo ou readaptação de cargos.

Essas expectativas associam-se a perfis profissionais que buscam superar-se e aprimorar o desenvolvimento profissional, por se entenderem como seres inconclusos e conscientes dessa condição de inacabamento inerente à própria vida (FREIRE, 1996), e desafiados constantemente em sua atuação profissional.

No segundo questionário aplicado no fim do primeiro trimestre, que tratou sobre as devolutivas das expectativas iniciais em relação à formação, verificamos que apesar do grupo manter o posicionamento inicial em relação à realização de formações, alguns elementos contextuais surgiram direcionando a busca temática dessas formações, ou representando dificuldades e barreiras aos planos iniciais, conforme observamos no quadro 13 a seguir.

Quadro 13 — Expectativas quanto à formação e devolutivas (*Surveys* 1 e 2, maio de 2018).

Início do 1º Trimestre	Fim do 1º Trimestre
<p>Formações da SME deste município:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Participar do curso do PNAIC;</i> ✓ <i>Cursos de formação em alfabetização;</i> ✓ <i>Cursos oferecidos pela SME;</i> ✓ <i>Continuarei minha formação no curso do PNAIC;</i> ✓ <i>Coordenarei um Grupo de Trabalho e estudo sobre DI pela SME.</i> <p>Formações externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Continuarei participando de grupos de estudos;</i> ✓ <i>Iniciarei o curso de Mestrado;</i> ✓ <i>Farei curso de libras.</i> <p>Projetos na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Desenvolver projetos na escola; Parcerias de trabalho e projetos;</i> ✓ <i>Pretendo trabalhar em conjunto com outras profissionais;</i> ✓ <i>Continuarei o projeto junto a CPA da escola a qual coordenei e continuarei esse ano.</i> <p>Incertezas e pausas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Precisarei otimizar meu tempo devido ao acúmulo de cargo para participar de alguma formação;</i> ✓ <i>Ano passado participei de várias formações,</i> 	<p>Formações da SME deste município:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Não atendeu minhas expectativas quanto à realização do trabalho pedagógico;</i> ✓ <i>Estou participando do PNAIC;</i> ✓ <i>Sim, tenho participado dos encontros do PNAIC;</i> ✓ <i>Apenas em uma formação, oferecida pela prefeitura e vem contribuindo sim nas práticas pedagógicas;</i> ✓ <i>PNAIC, participo porque recebo as horas destinadas à formação e isso é um grande incentivo;</i> ✓ <i>Formação se faz através da CHP (Carga Horária Pedagógica).</i> <p>Formações externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Estou fazendo mestrado em Educação;</i> ✓ <i>Participo de um grupo de estudos;</i> ✓ <i>Estou no curso de mestrado;</i> ✓ <i>Estou participando de formações específicas sobre o autismo que vem sendo o meu maior desafio;</i> ✓ <i>Estou fazendo pós-graduação em Psicopedagogia clínica;</i> ✓ <i>Participo de uma formação continuada,</i>

Início do 1º Trimestre	Fim do 1º Trimestre
<p><i>inclusive terminei uma pós, confesso que este ano estou cansada e não pretendo realizar nenhuma formação, mas acredito que com o grupo de trabalho iremos sim desenvolver alguns projetos;</i></p> <p>✓ <i>Sempre participei de formação, procurando um aprimoramento pessoal e profissional. Hoje essa realidade está mais distante, por eu não estar diretamente com alunos. Sinto falta de novos conhecimentos.</i></p>	<p><i>grupo de estudos em uma Universidade.</i></p> <p>Pausas:</p> <p>✓ <i>Como estou fora da sala de aula, sinto-me bastante defasada, porque todos os cursos de formação necessitam de uma clientela que já não me pertence;</i></p> <p>✓ <i>Não, por dificuldade de acesso e incompatibilidade de horários. Sinto falta disto;</i></p> <p>✓ <i>Esse ano ainda não participei de nenhuma formação;</i></p> <p>✓ <i>Não, por falta de tempo.</i></p>

Fonte: Elaboração da autora.

Na primeira semana de aula, dentre as 18 participantes da pesquisa, apenas 2 afirmaram que não participariam de formações durante o ano letivo de 2018. Uma participante justificou a busca por um ano menos agitado em relação ao anterior e a outra justificou tal escolha por não estar atuando diretamente com estudantes. Informou ainda que, devido à readaptação de suas atividades profissionais, menos oportunidades de formação institucional eram disponibilizadas nessa rede municipal, pois a prioridade é dada às professoras que estão inseridas em sala de aula.

As demais professoras manifestavam a intenção em realizar formações por meio de pós-graduações, grupos de estudo, cursos de aperfeiçoamento, além da realização de projetos na escola. Indicavam também desejo de atuar em diferentes espaços escolares com os estudantes, como na Comissão Própria de Avaliação (CPA), responsável por realizar a avaliação da unidade escolar por meio da constituição de uma comissão composta por professores, estudantes e representantes da comunidade escolar. Para a organização dessa comissão uma professora voluntária é escolhida na escola, o que lhe permite ampliar em 9 horas-aula a sua carga horária semanal, sendo remunerada por esse trabalho.

Ao final do trimestre, 11 professoras estavam participando de formações, sendo 6 em formações oferecidas pela Secretaria de Educação deste Município de forma remunerada e os outros 5 espaços acadêmicos, realizando cursos de pós-graduação ou participando de grupos de estudo desvinculados da Secretaria de Educação do Município. As demais participantes justificaram, entre as dificuldades para desenvolver formações, os horários e a limitação de tempo. Tais fatores se fizeram presentes principalmente na realidade das professoras que trabalhavam em mais de uma escola.

Apesar do aumento da jornada das professoras, resultante de mais de um vínculo de trabalho ou da ampliação da sua jornada na mesma rede de ensino representar limitações em

aspectos de horário e disponibilidade de tempo, essa atuação em outra unidade escolar proporciona conhecimento de outras realidades e convívio com outros professores e repertórios pedagógicos diversificados, o que também representa uma possibilidade de formação e desenvolvimento profissional, como a professora Rosinha comentou em sua entrevista.

Durante este ano eu fiz um curso de mídia e tecnologia que me inspirou bastante no meu trabalho de sala de aula. Eu acho que me inspirou de forma bastante positiva, inclusive coisas que eu aprendi no curso eu coloquei em uso na sala de aula, principalmente nos projetos que realizei. Fora da escola, em outro serviço, que eu estava trabalhando, teve professoras de outra escola que também me inspiraram bastante, pude trocar ideias com essas outras professoras, dessa outra escola onde eu trabalhava, que eu trabalhei no período da tarde, e de forma geral, em todo o ambiente a gente está se inspirando para trazer novas coisas para dentro da sala de aula, novas formas de aprendizagem para dentro da sala de aula (Rosinha).

Outro elemento que podemos considerar na concretização dessas expectativas iniciais sobre as formações é o fator indutor representado pela remuneração das horas de formação nos cursos ou grupos de estudo oferecidos pela Secretaria de Educação desse Município, as denominadas Horas Pedagógicas (HPs) remuneradas. Além disso, havia o recebimento de uma bolsa de ajuda de custo para a participação no Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) promovido pelo governo federal.

Ainda sobre o fator indutor, o reconhecimento da obtenção de títulos de especialista, mestre e doutor pelas professoras também é previsto na legislação municipal. A evolução profissional e consequente acréscimo no salário ocorre ao final de cada uma dessas etapas. Porém, devido a alegação de crise nas condições financeiras do município, esse reconhecimento deixou de acontecer durante aproximadamente 4 anos, sendo normalizado no ano de 2019.

Apesar da remuneração pelas horas de formação ter sua relevância na escolha e permanência das formações, ela não parece ser determinista, pois, algumas professoras, que poderiam participar dessas formações remuneradas, optavam por outras não recompensadas financeiramente, que inclusive envolviam investimento próprio, mas que se justificavam por virem ao encontro das necessidades imediatas e específicas nas atuações pedagógicas vividas naquele ano letivo.

A participação em eventos também foi citada em entrevistas como uma maneira encontrada por algumas professoras de buscar repostas aos desafios encontrados no trabalho docente. Essa possibilidade de formação, apesar de envolver um custeamento da professora, é incentivada pelo município, por meio de liberação anual do trabalho por até 5 dias; Ela está sujeita a avaliação, aceitação pela gestão escolar, mediante a divulgação dos conteúdos do

evento, sendo possível ao grupo de professoras na escola, ou durante as reuniões previstas em calendário municipal.

Outros espaços de formação citados foram os grupos de estudo e pesquisa, tanto os que acontecem nas universidades e possibilitam a interlocução das professoras com outras colegas de profissão que atuam em diferentes redes de ensino ou diferentes níveis de escolarização, além de estudantes/pesquisadores de graduação e pós-graduação, como os promovidos pela Secretaria de Educação do Município, e organizados por profissionais dessa rede de ensino. Trazemos como exemplo, o grupo de estudo e pesquisa citado pela professora Aurora:

Sim. Vou coordenador o Grupo de Trabalho Deficiência Intelectual que tem por objetivo a produção de um caderno temático sobre práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual. (Aurora)

No discurso coletivo, obtido por meio do *Survey 2*, podemos verificar na resposta de uma das professoras a importância dessas formações e da relação destas com os fatores indutores.

Sim, estou participando do PNAIC. Faço essa formação para ter estagiária na minha sala, mas a estagiária ainda não chegou. Devido ao grande número de alunos, 31 na minha classe, sendo 2 da educação especial e outros não alfabetizados, a estagiária seria muito importante. Também estou fazendo mestrado em Educação. O mestrado tem contribuído muito com a minha formação, é crescimento pessoal. O PNAIC neste momento não tem acrescentado muito na questão pedagógica, pois sinto que está sendo uma repetição dos PNAIC s anteriores. Também participo do GECOPEF que tem contribuído com a questão da autorregulação na aprendizagem dos alunos.

Diante da diversidade de possibilidades de formações realizadas pelas participantes dessa pesquisa, colocamos foco sobre as diferentes necessidades pedagógicas demandadas em cada relação de ensino-aprendizado, com cada criança, nas diversas turmas e na diversidade de maneiras de compreender e intervir nessas realidades, por meio de apoios e recursos diferenciados. Tais escolhas pelas professoras ancoram-se no fato de serem significativas na história de formação de cada profissional. Hargreaves (1998, p. 49) coaduna com a diversidade nas necessidades formativas, pois segundo ele: “Isso nos faz lembrar que as estratégias de ensino não podem ser padronizadas; a sensibilidade ao contexto é fundamental quando tentamos aperfeiçoar o ensino”.

Ainda em relação aos aspectos das professoras dessa escola, apresentamos o quadro 14 - Interação docente em pares - que sintetiza em parte, dados quantitativos obtidos com a

aplicação do questionário final impresso, ao grupo de 26 professoras, em dezembro, no encerramento do ano letivo de 2018, após a Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI).

Esse instrumento possibilitou um levantamento quantitativo dos diferentes tipos de interações das professoras, considerando critérios de frequência, intensidade e a amplitude nas interações, conforme Lima (2002), a partir da percepção dos próprios professores sobre suas práticas. Realizamos ainda, nesse mesmo questionário, um levantamento qualitativo sobre os espaços e tempos das interações e sobre as interações coletivas dessas professoras, vividas no decorrer de suas vidas, no passado e no presente.

Esclarecemos que o termo percepção é compreendido por nós, ancoradas em Bacha, Strehlau e Romano (2006, p. 6), como o processo por meio do qual um indivíduo reconhece, seleciona, organiza e interpreta a informação que recebe do ambiente, através dos cinco sentidos.

A seguir, apresentamos o quadro 14 (p. 98), com a representação das interações em pares, sendo que cada número representa uma professora. Lembramos que exerciam atividades diferenciadas: algumas eram polivalentes; outras adjuntas (de apoio); outras ainda especialistas ou de Educação Especial, atuando diretamente com os estudantes até o final do ano letivo de 2018. Seus codinomes estão no quadro 14 sequenciados por ordem alfabética.

Seguimos assinalando em cinza escuro os quadradinhos para registrar a existência de interação; os quadradinhos em cinza claro representam a ausência de interação entre as professoras. Destacamos também que o número 14 representa o codinome de uma professora que não fazia mais parte do grupo da escola no momento da aplicação do questionário, mas foi mantida nessa relação, pois havia interagido com várias professoras durante o primeiro semestre, enquanto ainda atuava ali.

Nas linhas do quadro 14 estão registradas as percepções das professoras em relação aos colegas com um (■); nas colunas a percepção do grupo relativas às interações existentes em relação a cada professora, com o mesmo recurso (■). Nos quadradinhos onde se encontram as linhas e colunas da mesma professora, preenchemos com um asterisco. Os demais, representam ausência de percepção de interação entre as professoras.

Na última coluna da direita, há o número total de parceiras com as quais a professora afirmou ter interagido durante o ano. E, na última linha do quadro 14, há o registro do total de parceiras com as quais o grupo afirma que cada professora interagiu durante o período escolar.

Quadro 14 — Interação docente em pares (Questionário final, dezembro 2018).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
1Adriana	*																										18	
2Ana		*																										25
3Anthaeus			*																									25
4Any				*																								14
5Aretusa					*																							15
6Atena						*																						18
7Aurora							*																					25
8Beta								*																				8
9Cida									*																			18
10Gabriela										*																		19
11Jack											*																	17
12João												*																12
13Keilyan													*															12
14Lais														*														0
15Ludy															*													10
16Manu																*												12
17Maria																	*											8
18MªClara																		*										10
19MªCristina																			*									19
20Meg																				*								20
21Mila																					*							2
22Neusa																						*						11
23Oswaldo																							*					13
24Pérola																								*				12
25Rosinha																									*			18
26Trovão																										*		25
	18	20	14	15	17	15	22	13	14	16	16	12	19	6	14	13	10	13	16	15	13	13	14	19	18	11	386	

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com os dados do questionário final, verificamos que o grupo demonstra ser interativo entre si. Foram registradas 676 interações possíveis entre as 26 professoras, excluindo 26 que consistiam em interações pessoais, ou seja, da professora consigo mesma. Assim, foram 650 interações possíveis. Por meio dos questionários, verificamos que o grupo somou 386 pares de interação, ou seja, 59,38% das interações possíveis nas diferentes percepções, do indivíduo em relação ao grupo, e do grupo em relação ao indivíduo, foram entre pares.

É possível verificar também que nesse grupo há percepções bem diferentes em relação às interações. Algumas professoras responderam ter um número grande de pares de interação e outras um número reduzido. No entanto, quando comparamos as respostas das professoras sobre sua interação com o grupo, às respostas do grupo em relação à interação com estas, observamos algumas diferenças, como podemos verificar no próximo quadro 15.

Quadro 15 — Diferença quanto às percepções.

Professores	Percepção do professor em relação ao grupo	Percepção do grupo em relação ao professor	Diferença nas percepções
1 Adriana	18	18	0
2 Ana	25	20	5
3 Anthaeus	25	14	11
4 Any	14	15	1
5 Aretusa	15	17	2
6 Atena	18	15	3
7 Aurora	25	22	3
8 Beta	8	13	5
9 Cida	18	14	4
10 Gabriela	19	6	3
11 Jack	17	16	1
12 João	12	12	0
13 Keilyan	12	19	7
14 Lais	0	6	6
15 Ludy	10	14	4
16 Manu	12	13	1
17 Maria	8	10	2
18 Maria Clara	10	13	3
19 Maria Cristina	19	16	3
20 Meg	20	15	5
21 Mila	2	13	11
22 Neusa	11	13	2
23 Oswaldo	13	14	1
24 Pérola	12	19	7
25 Rosinha	18	18	0
26 Trovão	25	11	14

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro comparativo que acabamos de apresentar (Quadro 15), a primeira coluna à esquerda refere-se ao número de interações expressas pelas professoras em relação a cada componente do grupo. Na coluna do meio, está o número de interações que o grupo expressa em relação a cada uma das professoras. Ao compararmos as quantidades, verificamos que as percepções podem traduzir em diferenças, registradas na coluna à direita.

Como podemos observar, algumas professoras sentem-se mais interativas do que realmente são, de acordo com a percepção do grupo. O contrário também ocorre, algumas professoras são mais percebidas pelo grupo em suas interações do que julgam ser.

Diante disso podemos refletir sobre a qualidade das interações e o que as fazem perceptíveis ou não em relação ao outro. Vale refletir ainda sobre as diferentes formas de interpretação das interações entre pessoas que convivem numa escola.

Entre o total de participantes, 4 delas, Ana, Anthaeus, Aurora e Trovão, apresentam o maior número de interações a partir de suas próprias percepções, enquanto Beta, Maria e Mila demonstram o menor número de interações, também conforme suas próprias percepções. Esta diferença na quantidade de interações de acordo com a percepção das professoras, pode estar relacionada tanto às características individuais de personalidades que vão desde as muito comunicativas até as introspectivas, como também podem relacionar-se a características do contexto, como as condições de atuação desses profissionais na escola: o período de trabalho (manhã, tarde ou os dois); histórico da relação com a comunidade escolar; tempo de atuação na escola e no período; identificação com os parceiros; tipo de atuação (professora polivalente, professora adjunta, professora especialista, professora de Educação Especial ou de sala de recursos, professora de complementação pedagógica fora do turno do estudante, o conhecido reforço escolar).

As diferentes condições de atuação profissional, vão gerar diferentes necessidades, parcerias e contextos de interação no cotidiano escolar, sendo algumas condições de atuação expostas a um maior número de parceiros de interação e outras a um número menor.

Ainda sobre a diferença na quantidade de parceiros de interação, precisamos considerar que esses dados representam às percepções individuais em relação ao grupo, que não coincidem em todos os casos com a percepção do grupo em relação a professora, como observamos no quadro15 (p. 99), que retrata a Diferença quanto às percepções.

Nos dados apresentados sobre as diferenças quanto às percepções, apenas 3 professoras estão em sintonia com o número de percepções apresentados pelo grupo. As demais apresentaram diferenças na percepção. Algumas professoras, como no caso de Anthaeus, Mila

e Trovão a diferença entre as percepções individuais e do grupo foram as maiores, 11, 11 e 14 respectivamente, o que nos chamou a atenção.

Enquanto Anthaeus e Trovão expressaram mais interações em relação ao grupo, Mila apresenta o inverso, ela relata um número menor de parceiros de interação do que a quantidade expressa pelo grupo.

Essa diferença nas percepções pode estar relacionada à natureza das interações e aos sentidos e significados atribuídos individualmente a essas interações. Afinal, nem sempre todos os envolvidos têm a mesma percepção em relação às interações que acontecem. Para alguns as interações podem ser sentidas, significadas e registradas na memória e para outras pessoas, ou em outras circunstâncias, os mesmos tipos de interação podem passar despercebidos e ficarem esquecidos.

Visando ampliar as informações sobre os professores e aspectos de sua constituição, no questionário final, nas duas últimas questões abertas, indagamos sobre quais coletivos sociais estas professoras haviam participado no passado e participavam naquele momento. A seguir apresentamos as respostas obtidas, agrupadas por semelhanças.

Quadro 16 — Interações em coletivos no passado e presente (questionário final, dezembro de 2018).

No passado	No presente
<p>Familiares e amigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupos familiares; ✓ Grupo de amigos. <p>Esporte e artístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esportes (grupos amadores, aulas de natação, prática de yoga, grupos e campeonatos de dança) ✓ Frequentar clubes esportivos; ✓ Grupos de teatro e circo amador. <p>Espirituais/ religiosos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Religião (comunidade religiosa desde a infância, encontro de catequese, trabalhos sociais); ✓ Constelações familiares. <p>Sociais/ políticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Associação de bairro; ✓ Grêmio e DCE. <p>Trabalho e estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola da família; ✓ Grupos de estudo, formação, cursos. 	<p>Familiares e amigos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comemorações familiares; ✓ Grupo de amigos para o lazer (grupos de colegas de instituições por onde passei, de trabalho e estudo e que mantemos vínculo, colegas da dança de salão). <p>Esporte e artístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhos artísticos; ✓ Esporte (academia, treinos de vôlei). <p>Espirituais/religiosos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunidade religiosa (teatro cristão, grupo de orações, estudos bíblicos, catecismo). <p>Sociais/políticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniões do condomínio; ✓ Grupo de mães do condomínio; ✓ Grupo de mães da escola dos meus filhos.

Fonte: Elaboração da autora.

Apesar das categorias encontradas para agrupar as repostas das duas questões, serem as mesmas, observamos que o papel ocupado pelos indivíduos nesses coletivos altera-se com o passar do tempo. Por exemplo: no passado alguns participavam do grupo da catequese e nos

grupos religiosos como aprendizes e, no momento de responderem o questionário atuavam em frentes religiosas, como o grupo de orações, estudos bíblicos, entre outros.

Entre os coletivos socializadores, foram apresentados: família; amigos; grupos de esporte; grupos artísticos; espirituais/religiosos; de trabalho e de estudo, e mesmo grupos sociais e políticos, tanto quando se referiam ao passado e quanto àquele momento. De modo geral, em relação às interações em coletivos no passado e no presente, apesar das respostas estarem um pouco indefinidas - pois não delimitamos um período no passado -, verificamos que no início da vida as pessoas assumiam os papéis de observadores e aprendizes. Com o tempo, passaram assumir papéis mais ativos, como atuação na comunidade, seja em participação nos grupos de condomínio, nas atividades religiosas ou ainda assumindo outros papéis familiares. Dessa forma o vínculo com essa coletividade tendia a permanecer, alterando-se os papéis sociais assumidos durante o ciclo de vida.

A partir desses dados inferimos sobre os processos de socialização que, associados aos processos de escolarização, constituíram esses profissionais, compondo seus registros de memória e suas histórias de vida, que dialogam no cotidiano de suas atividades profissionais, como nos apresenta na entrevista o professor Oswaldo:

Eu venho da rede pública também, e eu tenho uma história parecida com a das crianças para quem eu dou aula. Então eu acho, acho não né, [eu sei] a Arte, ela me levou para outro mundo, para outra vida, então o que eu quero dar para elas é o mesmo que eu tive [...]. (Oswaldo)

Alguns aprendizados relacionados à vida em grupo, pensamento coletivo, formação de lideranças, atuações sociais, vivências de solidariedade, alteridade, estão relacionados também, às vivências em outros espaços de socialização. Para além da escola, os aprendizados ocorrem em outras instituições socializadoras, nas quais também são desenvolvidos os valores, habilidades e competências presentes nas relações de interação consigo mesmo (nas experiências espirituais/religiosas), com outras pessoas, com os seres vivos de modo geral e com o planeta onde vivemos. Hargreaves afirma que: “Os professores tornam-se os professores que são não somente através do hábito. Ensinar está associado à sua vida, à sua biografia, ao tipo de pessoa que eles se tornaram” (HARGREAVES, 1998, p. 42).

O meio e as vivências que ele oportuniza estão associados diretamente com o desenvolvimento das pessoas, de modo que ao pesquisar as relações colaborativas na escola, se faz necessário o conhecimento deste lugar onde acontecem as vivências dos professores.

5.2 A escola

Em continuidade a apresentação dos dados e análise, reunimos aspectos relacionados à escola, ao seu entorno e a fatos cotidianos, observados durante o período de estudo de campo e identificados nos questionários e entrevistas.

Tendo em vista o objetivo de investigar a construção das relações e redes colaborativas numa escola pública, tomando por foco o trabalho pedagógico, nos propusemos contextualizar a escola, considerando os aspectos internos e externos a ela, apenas apresentados separadamente para fins de organização do texto, pois entendemos que esses aspectos mantêm diálogo constante e intrínseco na constituição da realidade como um todo.

Sobre os aspectos externos, primeiramente, consideramos a organização sociopolítica brasileira, de economia capitalista, que tem se caracterizado pelo tensionamento na condição exploratória do trabalhador. De acordo com Antunes (2018) a intensificação do processo laborativo nessa nova organização e controle do trabalho, procura reduzir, e até eliminar, a improdutividade no trabalho, enfatizando o envolvimento qualitativo do trabalhador.

Contextualizando, geograficamente, a escola está situada em um bairro com características de região periférica, apesar de estar próximo ao centro do município, que é considerado o terceiro mais populoso do estado de São Paulo, conforme o Censo Demográfico do IBGE (2010).

A história da escola está relacionada com o crescimento do bairro e a reivindicação popular por vagas. Diante disso, ela foi concebida de maneira funcional, sendo construída em um terreno disponível pelo município, em região próxima à várzea de um córrego. A população que utiliza os serviços da escola mora nas proximidades, é composta por famílias com baixa renda e os responsáveis pela manutenção econômica são trabalhadores, prestadores de serviços e pequenos comerciantes, de modo geral. Ainda, nas proximidades do bairro, há regiões de vulnerabilidade social, onde são encontrados locais de comércio de substâncias ilícitas, motivo pelo qual acontecem eventualmente conflitos com a polícia. Tais características revelam aspectos da natureza das necessidades apresentadas pelos estudantes e familiares que se utilizam do serviço dessa escola pública.

Sendo uma escola de Ensino Fundamental, essa instituição está sob a responsabilidade administrativa do município, por meio da Secretaria de Educação. Seu funcionamento é regido por legislações e normatizações federais, estaduais e municipais, tendo sido avaliada nas verificações externas bianuais, com os seguintes Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEBs): 2013 (5,0); 2017 (6,3); e 2019 (5,6).

Em relação aos aspectos internos, partimos do panorama apresentado no quadro 16 (p. 101), Caracterização da escola, onde sintetizamos as informações sobre as turmas e os períodos, a quantidade de estudantes e professores, dados históricos da escola, formação e tempo dos professores na escola. A partir dessas informações esboçamos as delimitações de tempo e espaço nos quais são desenvolvidos o trabalho docente.

A organização das turmas ocorre a partir do agrupamento de crianças por idades próximas, no ato da matrícula do 1º ano, sendo agrupados do 1º ao 3º ano no Ciclo I, e do 4º ao 5º ano, no Ciclo II, de acordo com normatização municipal, visando o desenvolvimento do aprendizado de modo contínuo em cada ciclo. A mudança de ciclos envolve avaliação contínua do aproveitamento dos estudantes em relação ao aprendizado esperado ao fim do ciclo, devendo avançar ao próximo ciclo aqueles que demonstrarem ter condições de desenvolvimento escolar adequado definido para aquela etapa da escolarização.

O tempo escolar também é organizado por meio de um calendário letivo previsto pelo município, onde são apresentados os dias com e sem aulas durante o ano cronológico, somando a quantidade mínima de 200 dias letivos, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Esse calendário letivo municipal passa por algumas adequações nas escolas, onde são incluídas algumas especificidades.

A organização do tempo na rotina da escola ocorre de diferentes formas: pelo calendário escolar, pelas entradas e saídas dos estudantes e professores, pelas mudanças de aulas, horário das refeições, sequência das atividades pedagógicas propostas em sala de aula, entre outros.

Esses tempos representam construções sociais estabelecidos historicamente, que, para Hargreaves (1998), podem ser diferenciados em: micropolíticos tecno racionais; fenomenológicos; e sociopolíticos, ou seja, são construções humanas relacionadas a objetivos específicos de organização do trabalho, e incorporadas pela cultura escolar, com origem na criação da escola moderna e da sociedade industrial.

De acordo com Tardif (2014), os tempos de aprender, dentro do sistema produtivo, são considerados dispendiosos e improdutivos, enquanto que a docência fica subordinada à esfera de produção, cuja missão é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. No ambiente estudado tais considerações são muito pertinentes e balizadoras das ponderações que fazemos neste estudo.

Em relação às construções históricas do espaço escolar, a própria arquitetura da escola apresenta marcas do processo histórico em que foi concebida, fruto de reivindicação popular, e que, com o passar dos anos, tem sido alterada com a ampliação de mais salas para atender a procura por vagas e as necessidades dos estudantes.

A organização da escola, a posição das salas, dos móveis, dos objetos, a limpeza dos espaços, suas condições de uso, a postura das pessoas que pertencem ao lugar, a maneira como se expressam, agem e interagem, compõem também o contexto escolar.

A organização das salas ao longo de um corredor pressupõe o trabalho individual dos professores. As dimensões desses espaços não são adequadas ao trabalho com mais de uma turma, visto que em cada período o ambiente se destina a uma turma diferente, com materiais e necessidades particulares. A preocupação com a limpeza, o silêncio e a organização dos espaços implícita nas normas institucionais, sobrepõe aos objetivos de aprendizagem dos estudantes, intimidando professores de realizar práticas pedagógicas mais ousadas. De alguma maneira, o professor constantemente fica constrangido com as limitações estabelecidas. A esse respeito Hargreaves (1998) esclarece:

São características do contexto que estabelecem limites importantes ao que os professores podem fazer, às possibilidades reais de inovação. Muitas dessas realidades, como o isolamento na sala de aula, acham-se fortemente institucionalizadas. Possuem raízes históricas. Como elas parecem elementos imutáveis, não necessitam ser modificadas. (HARGREAVES, 1998, p. 50)

Há poucos espaços para interação entre as turmas. No refeitório cabem 2 turmas por vez e nas 2 quadras há espaço para várias turmas juntas. Porém as quadras, por não possuírem cobertura, estão sujeitas às condições climáticas, como a forte incidência de sol ou da chuva. Mas a maior restrição está no fato de que o agrupamento de várias turmas na quadra era inibido como prática rotineira, apenas considerada viável em datas comemorativas ou propostas pontuais de atividades entre turmas, pela gestão da escola.

A sala com os computadores e a sala destinada à biblioteca da escola eram pequenas. Esses espaços sofreram alterações ao longo do tempo, sendo destinados a outras funções como mais uma sala de aula, sala com trocador para algumas crianças da Educação Especial, ou sala para reforço escolar.

Complementando os dados da pesquisa, no questionário final, em 2 questões abertas perguntamos sobre os tempos e espaços onde ocorrem as interações dos professores. Como não fomos específicos nas perguntas (Qual foi o tempo utilizado nessas interações? e Em que lugares vocês se encontravam?), as respostas trouxeram diferentes elementos quanto a esses tempos e espaços de interação. Considerações a esse respeito traremos a seguir.

TEMPOS DE INTERAÇÃO

Duração:

- *Mensuração (entre 15 min. a 1h30 min., as mais curtas entre 5 a 10 minutos, as mais longas entre 30 min. a 1hora, com diferentes colegas).*

Delimitados na carga horária do professor:

- *Tempo destinado ao Trabalho Docente Individual (TDI);*
- *Tempo destinado ao Trabalho Docente Coletivo (TDC);*
- *Reuniões (planejamento, Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional coletiva (RPAI));*
- *Nas formações e cursos.*

Informais:

- *Aulas vagas;*
- *Hora do lanche/café dos professores;*
- *No lazer, fora da escola.*

Entre/Inter tempos:

- *Trocas das aulas;*
- *Durante as aulas (visitas rápidas na sala das colegas);*
- *Conversas rápidas, poucas palavras, expressões e gestos.*

Tempos comuns:

- *Nos dias que nos encontramos na escola (professores especialistas).*

Mediados:

- *Em tempos assíncronos por bilhetes deixados para as colegas, mensagens digitais, postagens em redes sociais.*

A partir da variedade identificada de possibilidades, verificamos que as interações não são limitadas pelo tempo oficial previsto na organização do trabalho, apesar deste ser um elemento importante no encontro entre os professores.

A apropriação do tempo nesse contexto de interações acontece de diferentes maneiras. Em primeiro, aquelas inseridas nas delimitações oficiais e institucionais, como os tempos das aulas, os Tempos de Trabalhos Individuais (TDIs), Tempos de Trabalhos Coletivos (TDCs), as Reuniões de Avaliação Institucional (RPAIs). Mas há também os tempos construídos diante da

necessidade, como o tempo entre os tempos oficiais, os tempos em comum na jornada dos professores, os tempos informais que ocorriam nas pausas do café, nas trocas comunicativas rápidas no caminho de entrada e saída da sala de aula. Havia ainda os tempos de não encontro, por meio de interações assíncronas, possibilitado por mediações, digitais ou não, por bilhetinhos no mural da sala dos professores ou deixados nas gavetas da mesa usada em comum por professores de turnos diferentes, ou ainda os recados comunicados por uma terceira pessoa. As interações aconteciam de variados estilos e tempos, desde que os interlocutores estivessem disponíveis para que ocorressem.

Em relação aos espaços das interações, as categorias identificadas foram as seguintes:

ESPAÇOS DAS INTERAÇÕES

Estrutura escolar:

- *Escola;*
- *Sala dos professores;*
- *Salas de aula;*
- *Quadras (quando as turmas se encontram durante as aulas ou troca de aulas);*
- *Estacionamento.*

Espaços externos à escola:

- *Casa;*
- *Redes sociais.*
- *(Estudo/trabalho) Outras instituições destinadas à formação remunerada prevista na carga horária do professor;*
- *(Lazer) Locais públicos como: bar, lanchonete, padaria, clubes, exposições, parques.*

Assim como em relação ao tempo, verificamos que os espaços de interação dos professores extrapolam a escola e as interações podem acontecer em locais de formação, de lazer, além do espaço da própria casa, presencialmente ou por meios virtuais.

Complementando a apresentação do contexto e condição da escola, consideramos as percepções dos professores em relação a ela, apresentadas nos questionários ao longo do ano e nas entrevistas. Apresentamos a seguir, as principais impressões e expectativas manifestadas nos *Surveys* 1 e 2, ou seja, realizados no início de fevereiro e no final de maio.

Quadro 17 — Primeiras impressões (Survey 1, realizado em fevereiro, de 2018).

Preocupações	Constatações e Avanços
<p>Quanto ao funcionamento da escola como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Desorganização na atribuição das turmas;</i> ✓ <i>Equipe gestora incompleta;</i> ✓ <i>Acúmulo de funções;</i> ✓ <i>Falta de planejamento para as ações coletivas;</i> ✓ <i>Fragmentação das disciplinas;</i> ✓ <i>Organização da escola aquém do desejado;</i> ✓ <i>Sobrecarga de trabalho;</i> ✓ <i>Demandas de trabalho enorme e falta de profissionais.</i> <p>Quanto às turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Nível de aprendizagem da turma de alunos está aquém ao desempenho esperado para o ano escolar;</i> ✓ <i>Várias suspeitas de alunos com alguma deficiência continuam sem laudo;</i> ✓ <i>O aprendizado não tem sido a meta de muitos alunos.</i> <p>Incertezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Estou em situação indefinida aguardando a chegada da professora nova assumir a turma;</i> ✓ <i>Incertezas.</i> 	<p>Quanto ao funcionamento da escola como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Equipe excelente qualificada e competente;</i> ✓ <i>Professores ativos e bem articulados;</i> ✓ <i>Clima melhor em relação ao ano anterior;</i> ✓ <i>Grupo mais unido, gestão mais organizada;</i> ✓ <i>Planejamento em conjunto com mais segurança nas escolhas;</i> ✓ <i>Animada com várias ideias sobre projetos e visitas externas com os alunos;</i> ✓ <i>Estar na escola bastante tempo facilita a comunicação e colaboração com os pares;</i> ✓ <i>Ano começou mais organizado;</i> ✓ <i>Mais espaço para decisões;</i> ✓ <i>Direção, funcionários e professores comprometidos;</i> ✓ <i>Expectativa pela chegada de novos professores à equipe.</i> <p>Incertezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>O grupo está mais forte e entrosado.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

As primeiras impressões relatadas pelas professoras na primeira semana de aula envolviam várias preocupações sobre a organização da escola como um todo. Referiam-se ao currículo e aos recursos humanos, indicando preocupações mais pontuais com as turmas e as suas especificidades.

Entre as preocupações, algumas estavam atreladas às incertezas quanto às condições de trabalho, uma vez que atuavam provisoriamente com os estudantes, em caráter de substituição, à espera da chegada das professoras que assumiriam definitivamente as turmas.

Apesar das incertezas, os relatos eram otimistas e demonstravam confiança no potencial do grupo de professores. As primeiras impressões também expunham os avanços observados em relação ao ano anterior, quanto à organização, ao clima de cooperação, ao fortalecimento e entrosamento do grupo e à percepção de possíveis aberturas para comunicação e decisões coletivas na escola.

Seguindo em nossas análises, apresentamos o quadro 18, com a síntese das devolutivas do segundo questionário, respondido pelos professores.

Quadro 18 — Devolutiva sobre as expectativas iniciais (Survey 2, maio de 2018).

Dificuldades	Conquistas
<p>Quanto ao funcionamento da escola como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Organização da escola quanto a compra de materiais e recursos pedagógicos;</i> ✓ <i>Falta de tempo para o planejamento;</i> ✓ <i>Falta de profissionais e sobrecarga de trabalho,</i> ✓ <i>Falta organização na escola;</i> ✓ <i>Falta de funcionários;</i> ✓ <i>Mudanças constantes nos horários de lanche quebram a rotina dos alunos;</i> ✓ <i>Escassez de recursos humanos;</i> ✓ <i>Solicitação de estagiários para ações fora da sala de aula;</i> ✓ <i>Dificuldade na montagem dos horários dos professores;</i> ✓ <i>Dificuldade em alinhar o trabalho com os anseios da direção;</i> ✓ <i>Acúmulo de trabalho.</i> <p>Quanto às turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Indisciplina;</i> ✓ <i>Alunos faltosos;</i> ✓ <i>Turmas lotadas.</i> <p>Clima escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Conflitos internos na gestão;</i> ✓ <i>Desgaste na relação com os pais, professores suprimidos, direção submissa;</i> ✓ <i>Frustração da equipe diante de situações incomuns;</i> ✓ <i>Situações aconteceram com alguns professores que me assustaram quanto a postura da gestão na resolução desses problemas;</i> ✓ <i>Força externa à equipe pedagógica que tira a autonomia do professor e gestão, e causa conflitos constantes;</i> ✓ <i>Clima tenso na escola.</i> 	<p>Quanto ao funcionamento da escola como um todo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gestão e coordenação de ciclo estão fazendo um bom trabalho;</i> ✓ <i>Apesar de pouco tempo para planejar, conseguimos compartilhar ideias e fazer um bom trabalho.</i> <p>Quanto às turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Atividades extracurriculares com os alunos;</i> ✓ <i>Planejamento e desenvolvimento dos alunos;</i> ✓ <i>Avanço no aprendizado das turmas.</i> <p>Quanto às buscas por soluções:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Parcerias significativas;</i> ✓ <i>Otimizamos os tempos pedagógicos para planejamento e trocas;</i> ✓ <i>Parcerias entre os professores;</i> ✓ <i>Boas parcerias com professores e familiares dos alunos;</i> ✓ <i>Superação das dificuldades com ajuda de parceiros;</i> ✓ <i>Trabalho coletivo mais efetivo.</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Passado um trimestre, as mesmas professoras nos deram as devolutivas quanto às suas expectativas e às dificuldades encontradas. Houve 3 queixas que se referiam às questões da sala de aula: alunos faltosos; turmas lotadas; e indisciplina das crianças. Outras 17 eram sobre o funcionamento da escola de modo geral, como a organização dos horários das professoras e rotina dos alunos, à falta de recursos humanos e sobrecarga de trabalho e ainda, situações e conflitos entre a equipe escolar e os representantes da comunidade que geravam um clima tenso, limitando a autonomia das professoras.

Apesar das dificuldades, 11 conquistas foram relatadas, e destas, 2 referiam-se aos avanços no aprendizado dos estudantes enquanto as demais expunham as soluções encontradas

pelo grupo para atender as suas demandas de trabalho. Nos relatos 5 delas apresentavam explicitamente em seus discursos possibilidades de alternativas e soluções por meio do trabalho coletivo e realização de parcerias entre os profissionais. Para Lima (2002, p. 96): “Uma rede conectada é aquela em que existe uma trajetória (um laço quer direto, quer indireto) entre todos os pares possíveis de atores. Nesse tipo de rede, cada ator é contactável por qualquer outro”. Tal experiência amplia, por consequência, as possibilidades de organização coletiva em torno das necessidades educativas.

Entre o primeiro questionário realizado no trimestre inicial do ano letivo e o terceiro questionário realizado no final do segundo trimestre, houve o ingresso e a saída de professoras nessa escola.

Como indicando anteriormente, visando obter as impressões dessas professoras recém-chegadas, propusemos um questionário direcionado exclusivamente a elas. Não apenas o conteúdo das respostas desse questionário, mas o processo de realização deste contribuiu com elementos sobre as suas impressões em relação ao ambiente escolar.

Quadro 19 — Impressões das professoras “Novas” (*Survey* “Novas”, realizado em setembro de 2018).

Impressões
<i>Percebo uma escola organizada, com professores com ideias inovadoras e com vontade de sair de um lugar comum.</i>
<i>Já conhecia a escola, pois já tinha dado aula aqui há 6 anos. Aos poucos fui conhecendo a equipe de trabalho.</i>
<i>As minhas primeiras impressões sobre a equipe foram de um grupo comprometido com aprendizagem dos alunos, sempre pronto a me auxiliar nas minhas dificuldades como professora ingressando no ensino fundamental.</i>
<i>Percebi que o perfil dos alunos da escola era bastante desafiador, visto que a escola fica em um bairro de periferia e alguns alunos possuem um perfil agressivo e outros possuem muita dificuldade de aprendizagem. No entanto, notei que a equipe da escola é muito unida e comprometida em fazer um bom trabalho, apesar de passarem muito estresse devido ao perfil dos alunos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as 7 professoras “novas” que passaram a fazer parte do grupo dessa escola no decorrer do ano de 2018, apenas 4 aceitaram responder ao questionário. Elas demonstravam, de forma geral, insegurança nas relações interpessoais com o grupo e buscavam informar-se sobre a organização e regras da escola, tentando adaptar-se à cultura escolar e às atribuições de sua função. Apesar da manifestação quanto às impressões positivas em relação à organização da escola e ao perfil e receptividade do grupo de professoras, as características da comunidade e dos estudantes representavam uma questão preocupante às professoras.

Em relação a adjetivação “novas”, ela se justifica por referir-se a professoras que naquele ano letivo ingressavam na escola. Apesar disso, constituíam um grupo heterogêneo, com professoras que eram recém-ingressantes no concurso público e passavam a atuar naquela escola e outras adjuntas que já atuavam em diferentes escolas dessa rede municipal, mas vieram completar o grupo docente por tempo limitado, enquanto outro professor efetivo não assumisse a turma livre.

Das 7 professoras ingressantes, 5 eram recém-admitidas, e 1 era professora adjunta, ou seja, professora substituta. Outra completava sua jornada com algumas aulas, estando presente apenas um dia da semana nessa escola, atuando em outras escolas nos outros dias.

Na devolutiva das expectativas relatadas no segundo questionário, conforme o quadro 18, Devolutiva sobre as expectativas iniciais (p. 108), os professores elencaram diversas dificuldades e mostraram-se abalados diante de situações ocorridas no cotidiano, envolvendo a gestão, a comunidade, estudantes e professores. Essas percepções em relação ao contexto escolar também podiam ser verificadas no quadro 19, Impressões das professoras “novas” (p. 110). Nos relatos as professoras recém-chegadas faziam referência à organização do espaço escolar, ao trabalho docente e às características dos estudantes e da comunidade.

Complementando esse panorama sobre o contexto escolar, consideramos a rotatividade das professoras nessa unidade escolar. Foi observado que, passado o período probatório em que a professora ingressante precisava cumprir 3 anos na mesma escola, ou às vezes alguns meses a mais, caso ingressasse com o ano em andamento, com alguma frequência havia a ocorrência de remoções para outras escolas. O ingresso de novas professoras, em 2012 foram 11; em 2018 foram 7 e a posterior remoção de 5 ao final do ano, além da remoção da diretora, para outra escola, são aspectos que nos trazem indícios do panorama daquela unidade escolar.

Sobre as saídas de 3 professoras no andamento do ano de 2018, quando essa pesquisa foi realizada, foram identificados como motivos conflitos e ameaças de pais e membros da comunidade. Em um dos casos, em que a professora era gestante, houve a necessidade de acompanhamento policial para a sua saída da escola e posterior retorno para retirar seus pertences, devido à ameaça de agressão física que somente não se consumou em razão da intervenção da gestão.

Essas professoras, após as ocorrências, não retornavam à escola e eram realocadas em outras unidades escolares. Suas vagas eram ocupadas por professoras adjuntas, que assumiam as turmas em condição de substituição, até que estas turmas fossem atribuídas novamente a outras professoras da rede municipal, no período de remoção ao final do ano, ou por convocação

de novas ingressantes aprovadas em concurso público. A professora Maria Cristina, em trecho de sua entrevista, trata sobre essa realidade conflituosa:

[...] porque nós estávamos em uma escola onde há uma relação muito conflituosa na equipe gestora e esses conflitos, eles acabam sempre prejudicando o nosso trabalho. Então é como se a gente fosse o empecilho para aquela situação de conflito. [...] Como eu falei na [entrevista] anterior, eu acho que é uma escola que tem uma característica, que tem uma comunidade difícil e uma equipe gestora que vive em conflito, e todos os conflitos sempre acabam estourando no pedagógico. (Maria Cristina)

Sobre estas ocorrências, elas eram pouco verbalizadas, sobretudo nas reuniões coletivas. Por acontecerem com alguma frequência na história de funcionamento dessa escola e suas causas fugirem ao controle das autoridades legais e competentes, a situação não era discutida coletivamente. Essa vulnerabilidade do grupo de professores, expostos constantemente a problemas com a comunidade e com elementos particulares da gestão, possivelmente desencadeava um movimento inverso ao que Hargreaves (1998, p. 49) expõe:

A existência de modelos notáveis de união entre professores, em algumas escolas, não deve nos levar a crer que possam ser estabelecidas normas de cooperação de maneira assim tão fácil em outras escolas. A análise de pesquisas existentes neste campo de estudo, na verdade, sugere que a união entre professores de uma escola tende a prosperar em ambientes de trabalho mais apropriados, uma seleção mais cuidadosa dos professores e um senso de esperança e de possibilidade mais acentuado. Isso não constitui um argumento para que sejam abandonadas as tentativas de criação de ambientes de maior união em escolas menos favorecidas.

A aproximação e união do grupo de professores, nesse contexto escolar, representava também uma estratégia de proteção, diante da realidade conflituosa, apesar das dificuldades encontradas como, por exemplo, a rotatividade de professores no grupo e o controle das interações por parte de determinados elementos da gestão. Para a professora Manu essa aproximação no trabalho docente demonstra ser positiva:

O trabalho coletivo ele é muito gratificante, não só para o aluno que pode ter oportunidade de vivenciar práticas diferentes, mas para professores se apoiarem e superarem dificuldades que encontram no âmbito escolar. Um grupo forte coletivamente é capaz de transpor qualquer dificuldade. (Manu)

Sendo uma realidade desafiadora, de acordo com Hargreaves (1998, p. 50), essa aproximação do grupo pode apresentar aspectos importantes de serem identificados, de modo a contribuir na organização de outras realidades.

Trata-se, isto sim, de reconhecer de forma realista que o desafio da união entre professores, em escolas das classes populares, por exemplo, pode ser diferente e, provavelmente, maior do que naqueles casos exemplares, entendidos como fontes de inspiração a serem seguidas por todos os outros.

Constatada a aproximação entre as professoras do grupo nesse contexto escolar, dando continuidade à pesquisa, por meio do eixo que estamos analisando, “As Relações”, mais uma vez colocaremos em diálogo a *colaboração* encontrada nos dados empíricos obtidos no estudo de campo e os autores estudados, associados às relações que envolvem o trabalho docente na escola, com o foco no aspecto pedagógico.

5.3 Eixo de discussão 1: as evidências de interação/comunicação

Ao tratarmos das relações entre as professoras, primeiramente consideramos que elas precisam saber da existência uma da outra, para possivelmente estabelecerem contato por meio de interações.

Apesar de atuarem no mesmo local de trabalho, algumas professoras se encontram com outras apenas quando todo o coletivo é reunido: em festas; datas comemorativas; e atividades escolares previstas no calendário letivo, e geralmente quando todo o coletivo se reúne, as professoras costumam aproximar-se das colegas com as quais convivem diariamente, e desenvolvem mais afinidade.

No quadro 14, Interação docente em pares (p. 98), verificamos a soma de 386 pares de interação por ano, ou seja, 59,38% em relação ao total de pares possíveis, considerando a combinação de um grupo composto por 26 participantes e a percepção da professora em relação ao grupo e do grupo em relação a ela.

Como analisamos anteriormente na caracterização das professoras e da escola, ao evidenciarmos a especificidade desse grupo no contexto em que está inserido, observamos que os números de interação e a ausência deles, declarados pelas professoras, estão associados a aspectos externos e internos aos indivíduos que realizam a ação, expressos na iniciativa e receptividade individual de cada uma às interações, como verificamos anteriormente.

O tempo de atuação profissional na escola, entre os aspectos associados às interações, demonstrou-se relevante nos relatos das professoras, pois aquelas que ali atuavam a mais tempo conheciam melhor o grupo e possuíam a percepção da dinâmica escolar como um todo, além de terem sido expostas a diferentes situações coletivas, presenciando diferentes acontecimentos. Tais ações trouxeram oportunidade de estabelecimento de contatos mais amplos e com um

maior número de colegas de trabalho. Em geral, aproximavam-se daquelas com as quais tiveram mais afinidade, como podemos observar em trecho da entrevista da professora Any:

Essa parceria aconteceu porque a gente já tinha afinidade de trabalho, estamos há 5 anos no primeiro ano, trabalhando juntas. A partir do ano passado isso se firmou mais assim, tanto que o ano passado a gente conseguiu separar as crianças por níveis, então a gente ficou com um grupo que estava alfabético. Aí a gente trabalhou muita estruturação e produção de texto, eu fiquei com essa turma. (Any)

Dessa forma, verificamos que a historicidade nas relações representa um fator importante nas interações do grupo, dando oportunidade para que ocorram aproximações ou afastamentos dos professores.

Por meio das entrevistas realizadas verificamos alguns fatores associados às aproximações das professoras, como apresentaremos em seguida.

As diferentes subcategorias de professoras (especialistas, polivalentes, adjuntos) podem influenciar as interações por subgrupos, com os quais mantêm relação de identificação. Tais semelhanças tendem a aproximar os professores por vivenciarem situações comuns no trabalho, nos mesmos períodos e espaços de atuação, estabelecendo objetivos semelhantes e enfrentando dificuldades parecidas. Dessa forma, podem se aproximar movidos pelas condições contextuais, construir identidades comuns por meio de suas vivências compartilhadas e apoiarem-se. Tudo isso os fortalece em suas práticas diárias, como podemos observar nos relatos da professora Gabriela e do professor Oswaldo:

Eu, observando as aulas do Oswaldo, e o Oswaldo, observando as minhas aulas, nós nos identificamos um com o outro, e ali nós fomos encaixando o que podíamos trabalhar juntos, em vários conteúdos, desde esse que eu falei de percussão corporal, como atividades circenses, como trabalhar com o tema “Indígena” (Gabriela).

Tem coisas que só acontecem nas aulas de Artes e de Educação Física, então a gente acaba se tornando muito parceiro nisso, e, já trabalhei com os anos finais onde tem mais essa troca de professores, mas nos anos iniciais, os especialistas acabam se juntando mesmo, porque tem o mesmo diálogo, eu acho que é mais por isso assim, acho que os especialistas acabam se juntando mesmo e não por nenhum tipo de exclusão (Oswaldo).

A aproximação também acontece visando atender necessidades relacionadas às limitações do professor na execução das práticas pedagógicas. Tal aspecto fica indicado na afirmação da professora Any que encontra no colega de trabalho João, a possibilidade de

realizar seu trabalho de intervenção com as crianças em processo de aquisição da linguagem escrita:

Daí o que a gente conseguia fazer era tirar as crianças em outro período. Por exemplo, na sala dela, ela estava trabalhando produção de texto, estruturação e que demanda a criança estar alfabética e entender esse contexto. Aí eu conseguia tirar essas crianças que estavam com mais dificuldade e trabalhar essas intervenções para ela chegar nessa questão de produção, produção autônoma do texto, porque essas crianças que a gente já fazia as intervenções, elas faziam as produções delas sim, a gente entendia a escrita, mas ainda precisava estar completamente alfabética, que é o que a gente acredita né? (Any)

Como outro exemplo, trazemos o indicado pelo professor Oswaldo, que necessita da colega Gabriela para realizar as atividades de circo, pois não tem condições de realizar sozinho todo o esforço físico na execução das práticas com as crianças:

[...] e essa parceria assim, acaba sendo um pouco de necessidade, eu fui trazendo os suportes, eu trabalhava com o tecido, e com o tecido eu preciso de uma ajuda física mesmo, porque às vezes, as crianças são grandes, elas são pesadas, e aí tem coisa que eu não posso fazer sozinha e eu preciso de alguém. (Oswaldo)

A aproximação relacionada às necessidades de complementação pedagógica pode ser observada no exemplo das professoras Adriana e Atena, polivalentes, juntamente com Aretusa, especialista em Artes. Ao proporem um trabalho com projetos, depararam-se com as próprias limitações em relação às diferentes áreas do conhecimento e, diante disso, a aproximação possibilitou a integração entre diferentes áreas do conhecimento e um trabalho pedagógico menos fragmentado.

A professora Aretusa, especialista em Artes, relata a sua participação no projeto “Animais”, proposto por suas colegas polivalentes que, ao realizarem o planejamento, sentiram a necessidade de complementação de conhecimentos específicos no desenvolvimento do projeto.

O interesse surgiu no planejamento, no início do ano, quando nos reunimos e eu tomei ciência desse projeto. Já estavam definidas as estratégias previamente e aí elas me comunicaram sobre a necessidade do auxílio da disciplina de Arte para a parte lúdica do projeto e me convidaram a participar e eu aceitei com prazer. (Aretusa)

A motivação decorrente da necessidade do outro como mediador para a realização da própria função também foi identificada como fator de aproximação entre as professoras Aurora, de Educação Especial, e Keilyam, professora polivalente. O processo inclusivo de alguns estudantes pressupunha conhecimentos específicos da professora de Educação Especial, responsável em apoiar e dar suporte à professora da turma, permitindo a esta desenvolver suas funções didáticas pedagógicas direcionadas ao avanço pedagógico do estudante, em particular, e também de toda turma num contexto inclusivo.

A professora polivalente Keilyan, em trecho do seu relato, refere-se à necessidade de parceria com a professora de Educação Especial desde o ingresso do estudante com Síndrome do Espectro Autista, em sua turma no ensino regular:

No ano de 2018 recebi um aluno de inclusão com o laudo de Síndrome do espectro autista. Com ele veio não só o desafio da inclusão, mas também da necessidade de se ter parcerias [...] A parceria se estabeleceu no início entre eu, professora titular, e a professora de Ed. Especial, essa parceria se deu por afinidade, necessidade e principalmente na busca do sucesso do aluno. (Keilyan)

Sintetizando, a aproximação entre as professoras e o estabelecimento de vínculos entre elas, a partir dos dados obtidos, pode estar associada a diferentes fatores como:

- O pertencimento a mesma categoria ou subcategorias;
- A necessidade por limitação ou insuficiência de recursos na execução do trabalho;
- A necessidade por complementação pedagógica e atividades que extrapolam a organização por disciplinas (como os projetos);
- As necessidades de mediação comunicativa e suporte de conhecimentos específicos para a realização da função docente;
- A afinidade entre as professoras, por colocarem em evidências características comuns na construção de suas identidades.

Ao tratarmos das interações entre os professores estamos generalizando diversos tipos de aproximações e trocas, desde as mais descompromissadas e superficiais até as mais profundas, o que pode causar equívocos quanto às relações colaborativas do grupo, de acordo com Lima (2002, p. 10):

Efetivamente, nos tipos de interação mais complexos (por exemplo, a troca de materiais de ensino, o desenvolvimento conjunto de materiais, a planificação em grupo ou o ensino em equipa), nas nossas escolas é notória a raridade das

situações de colaboração profissional. É possível por isso, estabelecer uma distinção básica entre dois tipos de interação profissional no ensino: as conversas entre colegas, mais comuns e frequentes, e as atividades práticas conjuntas, comparativamente menos frequentes e implicando níveis mais elevados de interdependência, mais tempo e um maior esforço de coordenação.

A seguir, apresentamos a quantificação das interações, compreendidas pelo autor como relacionamento de trabalho entre os professores, com o foco no ensino, de cada uma das professoras com seus pares, de acordo com o tipo de interação, sugerido por Lima (2002). Na última coluna, acrescentamos a quantidade referente a outros tipos de interação, relatadas pelos professores no questionário.

Quadro 20 — Percepção da professora quanto aos tipos de interação. (Questionário final, Dezembro de 2018)

Números e codinomes dos participantes	Conversa sobre alunos	Conversa sobre práticas	Compartilhamento de materiais e ideias	Desenvolvimento de materiais juntos	Planejamento. Ou prep. Juntos	Lecionar junto ou comp. Aula	Outras interações
1 Adriana	19	11	10	3	6	2	6
2 Ana	25	23	18	8	4	2	25
3 Anthaeus	22	25	8	2	3	1	3
4 Any	13	10	12	8	8	4	10
5 Aretusa	14	8	6	2	4	0	0
6 Atena	18	18	12	8	4	2	0
7 Aurora	25	24	24	24	24	24	0
8 Beta	11	11	3	2	4	0	0
9 Cida	18	13	7	6	5	6	0
10 Gabriela	19	11	5	2	3	2	4
11 Jack	17	12	8	7	7	4	4
12 João	10	12	10	3	4	5	0
13 Keilyan	11	9	5	2	3	3	1
14 Lais*							
15 Ludy	10	5	1	0	0	0	1
16 Manu	11	3	5	0	1	2	2
17 Maria	8	0	0	0	0	0	8
18 Maria Clara	9	4	4	0	0	1	0
19 Maria Cristina	15	18	14	9	9	9	16
20 Meg	19	8	6	2	2	1	0
21 Mila	2	2	1	1	1	1	1
22 Neusa	10	9	1	0	0	0	0
23 Oswaldo	13	11	6	1	2	1	1
24 Pérola	11	12	3	2	2	2	2
25 Rosinha	18	15	15	5	5	5	7

Números e codinomes dos participantes	Conversa sobre alunos	Conversa sobre práticas	Compartilhamento de materiais e ideias	Desenvolvimento de materiais juntos	Planejamento. Ou prep. Juntos	Lecionar junto ou comp. Aula	Outras interações
26 Trovão	25	24	24	24	24	24	0
TOTAL	373	298	208	121	125	101	91

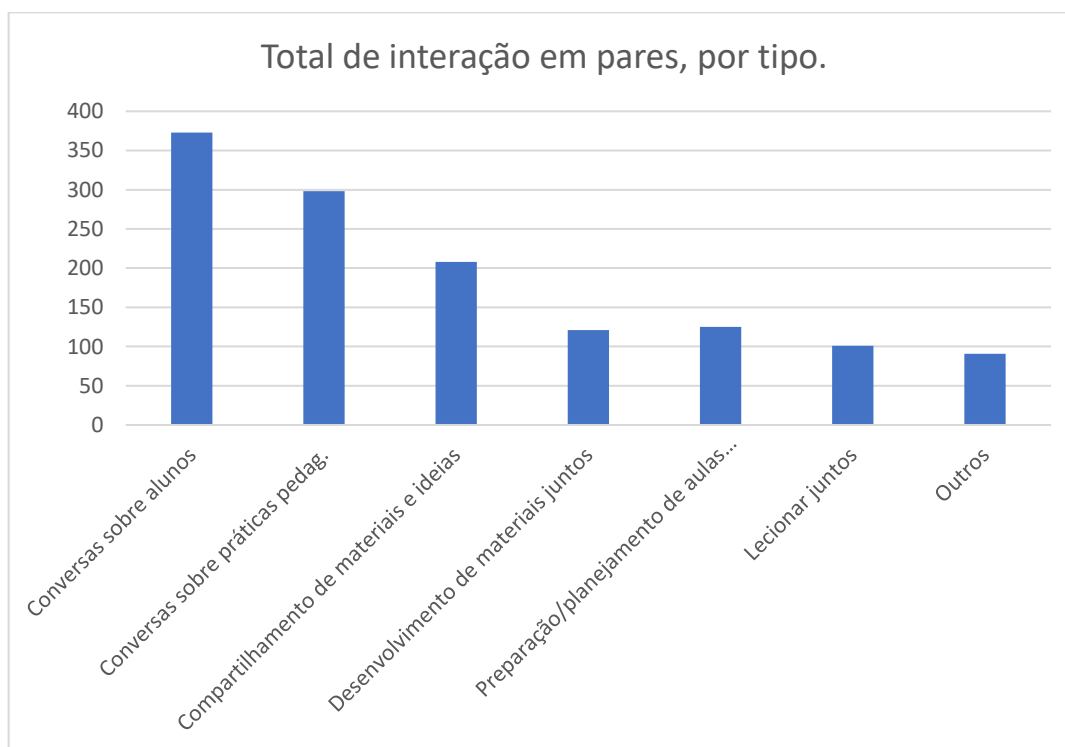
Fonte: Elaborado pela autora.

*Essa professora, apesar de citada no questionário, não fazia mais parte do grupo de professores da escola.

No quadro 20, podemos observar que a quantidade de interações é alterada de acordo com a diversidade sugerida. Aquelas que estão nas 3 primeiras colunas da esquerda trazem um número mais substancial que as demais, pois representam ações menos compromissadas e corriqueiras no cotidiano do professor. As demais interações das colunas da direita revelam um grau maior de aprofundamento nas relações que, em consequência, apresentam um número menor de existência.

A seguir organizamos em gráfico o total de interações das professoras, por tipo de interação, explicitando visualmente a proporção inversa entre a quantidade de interações e o aprofundamento das relações.

Gráfico 1 — Total de interação em pares, por tipo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ilustrando os dados que identificam diferentes graus de dificuldade quanto às interações, esse gráfico apresenta o total delas por natureza da ocorrência. Nele podemos verificar as interações mais frequentes e as menos frequentes entre as professoras da escola durante o ano. Conversar sobre os alunos são as interações pedagógicas que acontecem com a maior incidência entre as professoras. Lecionar juntos, entre as alternativas existentes no questionário, foi aquela com menor ocorrência. As interações identificadas por “Outros”, apesar de serem as menos numerosas identificadas nos questionários, foram acrescentadas pelas professoras ao questionário. É possível afirmar que elas se associam às especificidades pedagógicas de cada profissional, mas demonstraram-se relevantes para atualização, ampliação ou revisão dos tipos de interação considerados como critérios para reconhecimento de culturas colaborativas que tem sido utilizado em estudos anteriores, como Lima (2002), nas escolas secundárias em Portugal.

Considerando a relevância das interações citadas pelas participantes, agrupamos as respostas em categorias e listadas a seguir em 5 categorias: Educação Especial; informais; projetos; virtuais; e externas.

Educação Especial:

- *Preparo de atividades especializadas para alunos da Educação Especial;*
- *Mediação de alunos da Educação Especial;*
- *Orientação de estudantes da Educação Especial durante as aulas.*

Informalidade:

- *Conversas informais sobre a vida profissional e questões administrativas;*
- *Conversas informais sobre experiências escolares e ideias pedagógicas;*
- *Desabaços pessoais sobre conquistas, fracassos, companheirismo, amizade;*
- *Comunicação informal de e com contatos para a substituição nas ausências dos professores regulares;*
- *Aprendizado sobre as características do outro por meio da observação e convívio diário.*

Projetos:

- *Socialização e delineamento de projetos escolares;*
- *Conversas informativas sobre atrativos e agendamento de estudos do meio;*

- *Participação nas atividades desenvolvidas em aulas de outros professores que envolvam projetos da turma.*

Externas:

- *Divulgação de projetos escolares em eventos acadêmicos.*

Virtuais:

- *Troca de mensagens via aplicativo digital sobre informações do cotidiano escolar;*
- *Compartilhamento de postagens com sugestões e ideias aplicáveis no cotidiano escolar.*

Por meio das interações citadas podemos inferir sobre a ampliação do contexto interativo das professoras, com interlocutores que não se limitam ao território escolar, podendo estar em ambientes virtuais ou presenciais diversos, como o acadêmico por exemplo. A partir desses dados verificamos ainda que questões relacionadas à Educação Especial e aos projetos escolares desencadeiam interações diversas e contínuas, envolvendo as professoras no decorrer do ano letivo ou até que o trabalho seja finalizado, abrangendo os diferentes tipos de interação, mas pressupondo relações de interação aprofundadas.

Complementando os diferentes tipos de interação, a informalidade foi um tema citado em 7 dos 14 tipos de interação descritas no questionário. Essas interações envolvem outros aspectos da vida escolar do professor, que influenciam o fazer pedagógico, como: ações do grupo administrativo; o emocional; o pessoal; o profissional, entre outros.

As interações informais, por envolverem questões abrangentes, articulam os diversos aspectos da vida das professoras como um todo. No momento em que elas ocorrem é possível realizar um processo comunicativo mais amplo e profundo se houver a identificação entre as participantes.

Uma vez feita a conexão entre pares e despertado o interesse e/ou necessidades interativas, a ausência ou limitação de tempo e espaços comuns de contato institucionais deixam de ser determinantes ao processo interativo dos professores, como verificamos no relato da professora Manu, que demonstra as alternativas encontradas pelos professores para a interação no cotidiano escolar:

Ao final da aula eu comentei com a professora da turma sobre a atividade e ela já pensou em introduzir no projeto mural da copa. A parceria surgiu nesse contexto, foi tudo no improviso. Tanto que para a Educação Física, se encerrou nisso, mas servia de tema para discutir outras coisas. [...] Para esse

*trabalho a comunicação foi realizada nos corredores, nas trocas de aulas.
(Manu)*

Encontrando dificuldade de comunicação durante a realização do trabalho pedagógico, pois os tempos oficiais destinados ao planejamento e socialização das práticas não acompanham a fluidez das ações cotidianas e seus encaminhamentos, os professores passam a utilizar alternativas para se manterem em sintonia com seus parceiros, buscando compartilhar suas ideias da maneira que estiver ao seu alcance, de modo que: “Os propósitos dos professores motivam o seu fazer [...]” (HARGREAVES, 1998, p. 35), e a ausência deles pode desmotivá-los.

O estabelecimento de um processo interativo está sujeito às condições do ambiente, que podem contribuir para a aproximação dos professores ou não, tanto promovendo oportunidades de contato e descobertas das características e interesses uns dos outros, como possibilitando a construção de uma identidade coletiva e o fortalecimento do grupo, enquanto todo. Pode ainda promover a fragmentação do grupo, dificultando a comunicação e incentivando a rivalidade e posturas individualistas. Nesse sentido Lima (2002) enfatiza, que falar em individualismo do professor é incorrer em equívoco, por atribuí-lo a característica de personalidade do professor, desconsiderando os outros fatores. Hargreaves (1998) amplia a discussão criticando o posicionamento combativo às características associadas ao individualismo, isolamento ou privatismo docente. Para o autor: “Isolamento e individualismo são como armaduras, nesses casos, uma proteção contra a intromissão e contra a fiscalização” (HARGREAVES, 1998, p. 59).

O processo interativo também está relacionado às percepções individuais, como verificamos no quadro 15 Diferença quanto às percepções (p. 99). Ao ocorrer um ato interativo envolvendo duas ou mais pessoas, esse ato pode não necessariamente ter a mesma significação a todos os envolvidos, pois cada participante desenvolve sua percepção e apreende o conteúdo comunicado a partir das construções individuais que possui resultantes de sua história de desenvolvimento pessoal.

Diante disso, ao compreender que o ambiente influencia a maneira como acontecem os processos comunicativos, e que estes são responsáveis pela transmissão de ideias, o ser social determina a elaboração do pensamento (SILVA, 2019). Dessa forma, a realidade da escola, suas condições estruturais arquitetônicas e históricas, as diferentes orientações pedagógicas resultantes da descontinuidade de políticas educacionais, a fragmentação curricular, a ausência de uma identidade profissional coletiva e a reprodução da cultura escolar (DINIZ-PEREIRA,

2015), muito informam a cada integrante desse espaço e condicionam sua comunicação com as demais.

Considerando o perfil das professoras, o contexto da escola e os aspectos interativos e comunicativos desse estudo de caso, no próximo eixo discutiremos as práticas pedagógicas à luz do ancoramento teórico sobre colaboração e cultura colaborativa.

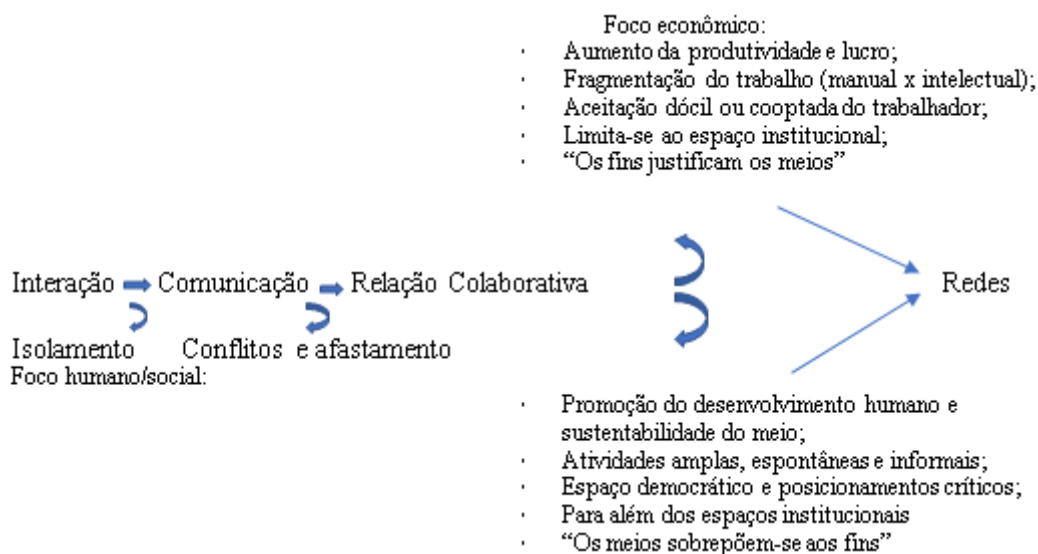
5.4 Eixo de discussão 2: as parcerias realizadas durante a pesquisa

Seguindo com nossas análises, apresentamos o eixo “As parcerias realizadas durante a pesquisa”. Nele tomaremos por foco as práticas pedagógicas relatadas pelas professoras nos questionários e entrevistas, discutindo, sobretudo seus aspectos colaborativos.

O sentido de colaboração ao qual faremos referência durante a discussão, pauta-se no conceito de trabalho como atividade humana (MARX, 1980). Dessa forma, colaboração pressupõe atividades realizadas em conjunto, que promovam o desenvolvimento a todos os envolvidos.

No diálogo entre os aspectos das práticas pedagógicas, com a teoria da cultura colaborativa de Hargreaves (1998) também apresentado por Lima (2002), pretendemos identificar a natureza das relações estabelecidas pelos professores participantes desse Estudo de Caso. Para isso, no esquema apresentado a seguir, sintetizamos algumas etapas do processo que promove, no nosso entender, a constituição de relações colaborativas, que se diferenciam essencialmente por suas finalidades, ampliando-se com a formação de redes.

Figura 2 — Síntese das relações colaborativas



Fonte: Elaboração da autora.

No esquema, verificamos que algumas relações colaborativas pressupõem que as etapas anteriores sejam superadas. Quando isso não ocorre, outras relações são estabelecidas, como o isolamento e as relações de conflito que podem promover afastamento.

A partir desse esquema pretendemos estabelecer referências conceituais, balizando as próximas discussões dessa pesquisa. Apresentamos a seguir, o mapeamento das práticas pedagógicas obtido em setembro de 2018 e as escolhas realizadas por esta pesquisadora na seleção das entrevistadas, até chegarmos à exposição do conteúdo delas, aqueles que subsidiam as discussões sobre as relações colaborativas na escola.

O quadro 21 com as práticas pedagógicas descritas no *Survey 3* foi composto pelas respostas de 15 professoras que se dispuseram a participar desde o início dessa pesquisa, 2 professoras “novas” e ainda, a professora que havia desistido de participar do questionário anterior e aceitou retornar, na condição de responder as questões por escrito e me entregar em mãos. Desta forma, no *Survey 3*, contamos com a participação de 18 professoras que contribuíram para direcionar nossas observações, permitindo o acompanhamento e o aprofundamento da pesquisa sobre o trabalho docente coletivo que acontecia na escola.

Como os questionários não pediam a identificação do participante, trataremos aqui de discursos coletivos, sem a preocupação de associá-los aos autores, pois o foco dessa pesquisa está nas relações estabelecidas entre os professores e nas práticas pedagógicas que delas resultam.

Quadro 21 — Mapeamento das práticas pedagógicas (Survey 3, Setembro de 2018).

Temas	Práticas pedagógicas descritas no Survey 3
Inclusão	<p>Esse trabalho de inclusão precisa ser realizado com toda a escola, pois o aluno está sob cuidado de todos.</p> <p>Atividades que envolvem a inclusão de alunos autistas severos que nunca frequentaram a escola regular. Estas atividades ainda estão em andamento e envolvem a parceria com a família (com coleta de informações) e parcerias com profissionais da saúde (instruções de trabalho). Além disso, todo o trabalho envolveu as professoras de classe comum e gestão escolar.</p> <p>Por receber meu aluno de inclusão, não consegui depositar tempo em outros projetos a não ser a inclusão dele que envolveu toda a escola.</p> <p>O Trabalho Docente Individualizado (TDI) foi realizado em parceria com a professora de sala, na sala desta, com o aluno especial.</p>
Projeto: Álbum	<p>O projeto álbum de torcedores foi desenvolvido pelas professoras da série, porém precisamos da ajuda da equipe gestões e estagiários para confeccionar o material e realizar as atividades de troca entre as crianças [...].</p> <p>Porque era um conteúdo comum para os segundos anos, porque dependíamos dos horários umas das outras, para realizarmos as trocas de figurinhas, porque a integração entre as salas era um dos objetivos do projeto e porque sempre planejamos em conjunto [...].</p> <p>Álbum de figurinha da Copa, porque se tratava de uma integração envolvendo várias turmas e sem ajuda seria impossível realizar.</p>
Projeto: Jornal	<p>Apesar dessas atividades que irei citar não terem sido planejadas coletiva e previamente, uma prática realizada na aula teve uma articulação com o projeto mural dos quintos anos. Uma atividade dos quartos anos que consiste em reinventar/ criar jogos e brincadeiras, cujo produto final será a criação de um livro, poderá ser incluída no pesco, projeto com quartos anos.</p> <p>Por se tratar de um assunto que poderia se estender de muitas formas, cada uma das professoras desenvolveu trabalhos de formas diferentes com a sua turma e apresentávamos o resultado através do jornal mural.</p>
Projetos variados	<p>Conteúdo de percussão corporal feito com a professora de Artes que resultou numa coreografia com todos os alunos 1ºs anos ao 3ºs anos [...].</p> <p>[...] estou realizando uma atividade pedagógica com alunos de 3º anos em parceria com as professoras dessas salas, sobre os animais, as professoras trabalham com a parte teórica e eu entro com atividades artísticas dessas espécies.</p> <p>Atividade colaborativa denominada Caça à Bandeira foi realizada junto a professora do 5º ano, professora de Educação Física e com a Professora de Artes.</p> <p>Projeto PESCO - pesquisa e conhecimento na escola” (Projeto relacionado a um curso oferecido pela SME.</p> <p>O trabalho de alfabetização e letramento que venho desenvolvendo desde o início do ano letivo, envolve o estagiário da sala e as famílias dos alunos [...].</p> <p>Esse trabalho é feito em parceria entre o professor de apoio e o professor da turma, auxiliando alunos com grande defasagem no aprendizado dos conteúdos e indisciplina.</p>
Indiretas	<p>Acredito que a reforma da unidade apesar de não ser considerada como uma ação efetivamente pedagógica acarreta implicações pedagógicas. Foi uma ação que contou com a parceria de todos.</p> <p>Na verdade, considero pedagógico porque está ligado diretamente às crianças. Atualizei o prontuário, primeiro dos quintos anos, depois as demais salas, corrigindo endereços, buscando respostas com os professores, alunos ou diretamente com os pais. Essa atualização se deu na SED. Agora vou precisar atualizar no Integre, pois não há migração de dados.</p>
Não citou	Não tive.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas práticas relatadas, 15 estavam diretamente relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Apenas 2 referiam-se à organização e funcionamento da escola envolvendo a atualização de prontuários dos estudantes e a reforma do prédio, pois os participantes não atuavam diretamente com os estudantes, mas seus relatos representavam aspectos do contexto escolar, externos às salas de aula. Uma participante relatou nenhuma prática.

Das práticas pedagógicas, 4 delas tratavam sobre a Inclusão escolar; 3 destacavam que o tema era o Projeto de Figurinhas da Copa; 2 sobre o Jornal Mural, e as demais práticas envolviam projetos interdisciplinares diferenciados: Alfabetização e Letramento, Animais, Caça Bandeiras, Percussão Corporal, Apoio ao professor, Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola, um convênio entre a Prefeitura desse Município e a Embrapa (PESCO), e uma resposta dizia não ter realizado atividades que envolvessem outros profissionais.

Mesmo os professores respondendo os questionários em tempos e espaços distintos uns dos outros, por meio de ferramenta digital individualizada, verificamos que várias respostas se articulavam e juntas teciam narrativas comuns, que contavam sobre práticas pedagógicas coletivas.

O desenvolvimento das práticas docentes, com as características observadas esteve ainda relacionado à ausência da profissional responsável pela Orientação Pedagógica durante o ano, o que permitiu mais liberdade e autonomia no trabalho pedagógico do grupo. Mas esse não é o padrão. “A realidade, no entanto, para a maioria dos professores comuns é o contrário; orientações detalhadas constituem prisões limitantes, ao invés de um conjunto de oportunidades” (HARGREAVES, 1998, p. 52).

Considerando o objetivo dessa pesquisa, qual seja, o de investigar as possíveis relações colaborativas entre os professores, daremos continuidade a esta análise realizando o aprofundamento sobre as práticas pedagógicas, que acreditamos ser um objeto potente no estudo sobre as relações colaborativas na escola, ao demonstrar, por meio das observações, dos questionários e entrevistas, o envolvimento de vários participantes, docentes e demais integrantes da comunidade escolar, trabalhando juntos em função de um ponto em comum. Tais condições vão ao encontro da compreensão de cultura colaborativa apresentada por Hargreaves (1998, p. 67):

O principal refere-se a qualidades, a atitudes e a comportamentos difusos que permeiam as relações entre os professores e funcionários, a cada momento, a cada dia. Ajuda, apoio, confiança e abertura formam o cerne dessas relações. Por trás de tudo isso, há um comprometimento com a valorização das pessoas como indivíduos e dos grupos aos quais pertencem.

Diante das práticas relatadas por 17 das 18 participantes, descartamos aquelas que não envolviam um coletivo de professores da escola e que não mantinham relação direta com a aprendizagem dos estudantes.

As práticas pedagógicas colocadas em evidência por meio da observação e dos conteúdos dos questionários de acompanhamento que atenderam aos critérios foram:

1. Práticas inclusivas;
2. Alfabetização e letramento;
3. Percussão e circo;
4. Jornal Mural;
5. Caça ao tesouro.

Entre os participantes da pesquisa, convidamos 10 professoras que se mostraram acessíveis e que estavam envolvidas diretamente na realização dessas práticas pedagógicas coletivas em evidência. Em um total de aproximadamente 28 professoras, selecionamos uma amostra de 10 participantes, composta por 1 professora de Educação Especial, 4 especialistas em disciplinas específicas e 5 polivalentes (licenciadas em Pedagogia).

Da amostra de 10 participantes, 9 responderam a entrevista semiestruturada, o que tornou possível o aprofundamento dessa pesquisa, no que se refere à compreensão sobre as relações docentes envolvidas nessas práticas pedagógicas.

Em posse dessas entrevistas, buscando aspectos que se relacionavam às práticas pedagógicas, realizamos o agrupamento do conteúdo desse material por meio dos temas que estiveram em evidência: a) Inclusão; b) Projetos; e c) Desenvolvimento profissional.

Apesar das entrevistas encontrarem-se, em alguns pontos, tratando sobre temas comuns, seus conteúdos também trouxeram elementos diversos sobre o contexto produtivo das práticas pedagógicas.

Podemos observar, que os 3 temas abordavam questões complexas em relação à realidade da educação escolar. Dessa forma, tais questões, quando presentes no cotidiano, extrapolam o trabalho individual da professora na sala de aula e pressupõem a participação de outros profissionais para atender às necessidades.

Agrupados os conteúdos das entrevistas sobre as práticas pedagógicas por temas, damos continuidade à discussão desses dados.

a) Inclusão

Esse tema esteve em evidência no conteúdo de 3 entrevistas, sendo uma questão relevante na realidade da educação escolar, por impactar todos os envolvidos no processo de escolarização e, portanto, ser um tema que abrange toda a organização escolar.

Apesar de essa categoria temática referir-se ao atendimento escolar a todos os que têm “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade [...]” (BRASIL, 2008, p. 14), considerando suas especificidades como público da Educação Especial, enfatizamos que o tema inclusão na escola é mais abrangente não se limitando ao público delimitado pela legislação de Educação Especial. Entendemos que tratar de inclusão na escola pública brasileira é dialogar com o processo histórico e cultural de sociedade brasileira. Incluir, para nós, significa considerar todos e cada um, de acordo com suas próprias especificidades.

Se legalmente as questões inclusivas já estão definidas nos documentos, no cotidiano a adequação das escolas à inclusão precisa acontecer a todo o momento, diante das especificidades de cada estudante, representando um desafio constante às práticas pedagógicas. Este trabalho, de acordo com Viralunga, Mendes e Zerbato (2016, p. 68), “Envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto e habilidades de comunicação e relação interpessoal que são construídas em longo prazo”. Essas adequações podem envolver mudanças no planejamento e nas práticas do cotidiano da escola, como expõe a professora Any, ao contar sobre o projeto que costumava desenvolver nos anos anteriores:

Um projeto de Arte que a gente tinha como iniciativa no começo do ano, nós não conseguimos levar a diante por questões de inclusão que nós tivemos na sala. Tanto ele (professor João), quanto eu, a gente queria, porque demanda muito tempo a organização de propostas com as inclusões, tanto que nos outros questionários eu respondi, eu falei dessas dificuldades que nós tivemos com a inclusão e tivemos que pensar em projetos que envolvessem a inclusão (Any).

As adequações inclusivas geralmente, devido às limitações de tempo e recursos humanos, substituem outras práticas, sendo interpretadas como perdas, propostas que deixam de ser desenvolvidas.

Foi muito produtivo, foi muito legal, mas esse ano com as crianças de inclusão foi muito difícil, foi um trabalho muito complicado, a gente não conseguiu essa divisão, porque a gente não dava conta desse trabalho (Any).

A inclusão na escola está muito relacionada a experiências novas e inesperadas, tanto para o estudante e seus familiares, como para os profissionais e demais envolvidos. A professora de Educação Especial, Aurora, narra sua experiência:

A experiência foi inclusive bastante significativa tanto para a escola como para o aluno, porque foi a primeira vez que o aluno frequentava uma escola de ensino regular [...] ele vinha de uma escola especial, uma escola muito pequena, poucos alunos em sala de aula, então foi um super desafio, [para o aluno] indo para um quarto ano. E a inclusão dele, eu confesso que quando ele entrou para a escola, eu fiquei muito feliz que ele foi para uma professora que eu gosto do trabalho dela. Eu sei que para a professora foi um desafio, a priori ele iria para uma professora que estava grávida, mas por estar grávida ela pediu para não receber esse aluno, ficou insegura. Enfim, ele foi para uma outra professora que a priori também se sentia insegura, porque ela já tinha uma inclusão em sala de aula. Não insegura, ela se sentiu sobrecarregada e com razão, porque realmente foi um ano muito sobrecarregado para ela. Mas eu particularmente fiquei super feliz porque é uma professora que eu tenho muita abertura e muita comunicação. Então a gente teve um TDI, Trabalho Docente Individual, que a gente tinha uma vez por semana, garantido que o TDI dessa professora seria feito comigo para que a gente pudesse conversar sobre o aluno, porque toda a inclusão desse aluno foi sendo criada, não teve nenhuma receita pronta, a gente criou no dia-a-dia, fomos juntas descobrindo como vencer umas questões (Aurora).

Diante desse desafio, os professores buscam apoios institucionais visando suprir as necessidades e possibilitando a realização do trabalho docente. No entanto, a professora Keilyan comenta da dificuldade em estabelecer parcerias e apoios.

[...] no ano de 2018 recebi um aluno de inclusão com o laudo de Síndrome do espectro autista. Com ele veio não só o desafio da inclusão, mas também da necessidade de se ter parcerias. Coloco isso como um desafio, pois estabelecer parcerias produtivas onde todos aprendam efetivamente é um desafio, talvez até maior do que a própria inclusão, pois o individualismo e a preocupação apenas consigo mesmos dificultam as parcerias (Keilyan).

Além disso, a professora Keilyan comenta sobre a tensão existente envolvendo a inclusão de uma criança e as parcerias estabelecidas em relação às práticas pedagógicas:

A inclusão no ambiente escolar é um trabalho que requer parcerias e não havendo possibilidade de desistir, por isso em diversos momentos os atritos acabam acontecendo (Keilyan).

A inclusão gera a necessidade do exercício profissional docente em parcerias, pois é a complementação do trabalho do outro profissional que torna possível a realização das práticas pedagógicas, como podemos verificar no depoimento da professora Aurora:

[...] posso dizer que, como eu sou professora de Educação Especial, no meu trabalho é super importante eu ter parcerias com os professores dos alunos. Com isso, além do aluno, o meu trabalho é com o professor desse aluno. Porque veja só, tenho uma carga horária que eu estou na escola junto a 18 crianças de inclusão. Eu acabo estando com cada criança uma ou duas horas na semana, e fora desse tempo eles estão na escola, tem direito à frequência regular. O meu trabalho é com os professores desses alunos, além de ser com a criança também. [...] Para mim não é opcional, faz parte da minha característica de trabalho ser colaborativa, estar junto com os professores. É claro que tem professores que me recebem melhor e professores que me recebem pior, mas nessa unidade que eu estou, estive por seis anos, eu nunca tive dificuldade de aproximação com os professores. Mas é claro, existem perfis profissionais que facilitam o meu trabalho. (Aurora)

A professora Aurora, no depoimento anterior, utiliza dois tempos verbais no discurso, pois essa entrevista foi realizada entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019, e nesse período ela havia pedido transferência dessa escola para outra nas proximidades, assim como outras 4 professoras.

A professora Aurora, de Educação Especial, acrescenta sobre o processo inclusivo na escola, no que abrange o atendimento às necessidades específicas e a parceria entre o professor polivalente e o professor de Educação Especial, pressupondo a complementação de conhecimentos desses profissionais:

Eu trazia uma informação técnica e ela ia lá e transformava isso em uma adaptação pedagógica, além de outras questões. [...] eu acrescentei muito em termos técnicos, eu trouxe muito para ela sobre as características da criança autista, o que as pesquisas mostram o que é o autismo, algumas sugestões de teorizações pedagógicas de trabalho com esse aluno. Ela, por outro lado, tem uma experiência pedagógica muito boa e soube utilizar com o aluno autista até mesmo a produção de material, porque ela produziu um material muito legal [...]. (Aurora)

Além dos professores, a presença do cuidador tem se mostrado essencial no atendimento escolar de algumas crianças, como verificamos na fala da professora Aurora:

Tais ações são possíveis graças a um trabalho conjunto que a gente tinha, porque seria impossível para mim desenvolver a inclusão do aluno se eu não tivesse a parceria da professora. Como eu falei, ele está na sala de aula, o trabalho desenvolvido com ele é na sala de aula. Ressalto também, que eu acabei não comentando o trabalho da cuidadora, que é uma profissional maravilhosa. Ele teve duas ao longo do ano, mas as duas foram ótimas, trabalhavam muito em parceria. A professora de sala trabalhava muito em parceria com essa profissional, a cuidadora, no sentido de orientar quando ela podia acompanhar o aluno fora da sala. Quando ele estivesse fora da sala, por exemplo, na quadra, então não deveria ficar só observando-o. Poderia haver sinais de violência, quando ele começava a gritar e bater a cabeça, aí

ela corria para chamar algum adulto para ajudar. Com isso a gente foi tendo esses tipos de orientações, mas sozinha é uma inclusão que a gente não conseguiria jamais. (Aurora)

Esse engajamento entre os diferentes profissionais envolvidos na realização do trabalho pedagógico precisa ser constante, para que todos compreendam sua importância e desempenhem adequadamente seu papel enquanto parceiros. Ao discutir sobre os vários níveis de barreiras para as práticas de colaboração, Viralonga, Mendes e Zerbine (2016) reconhecem, que ainda são encontradas muitas barreiras centradas nas relações interpessoais e profissionais entre professores de ensino comum e especial. Para, além disso, que a cultura escolar e as formas de se trabalhar na escola, ainda não são capazes de promover e possibilitar a colaboração entre os professores.

A parceria se estabeleceu no início entre mim, professora titular, e a professora de Ed. Especial. Essa parceria se deu por afinidade, necessidade e principalmente na busca do sucesso do aluno. Nos encontrávamos semanalmente para planejar todas as atividades que seriam desenvolvidas e avaliar o processo. [...] Estabelecemos parceria também com a cuidadora, responsável pelo aluno fora da sala de aula. Foi uma parceria com um pouco menos de sucesso, pois contamos com diferentes profissionais. A troca era constante e, assim, até criarmos vínculos e segurança a parceria não acontecia efetivamente. (Keilyan)

A percepção da professora Keilyan e da professora Aurora apresentam diferenças quanto à relação com a cuidadora. A professora Keilyan complementa sua dificuldade em relação a mudança de profissionais e da construção e reconstrução de vínculos com a criança, além da aproximação e fortalecimento da confiança com os demais profissionais.

É preciso ressaltar que para se ter parceria é preciso ter segurança no colega ou colegas com quem iremos trabalhar. Segurança quer dizer, confiança, alinhamento no trabalho, autonomia e tudo isso gera a parceria. (Keilyan)

A professora Keilyan também comenta sobre dificuldades em relação às intervenções equivocadas de outros profissionais da escola, que não atuavam diretamente com o estudante.

A grande dificuldade na parceria apareceu aqui pois as pessoas não entendiam essa necessidade do aluno e interferiam muitas vezes de maneira equivocada. (Keilyan)

O trabalho coletivo é interlocução, reconhece a importância da linguagem, do diálogo, corresponsabilidades dos sujeitos em relação aos objetivos (CHALUH, 2018), à comunicação

entre os envolvidos, além de tornar o trabalho mais claro e eficiente, permite que a aproximação entre eles sirva de apoio e motivação no decorrer do percurso, fortalecendo a atuação coletiva, como verificamos na explanação da professora Aurora:

Então a gente conversava direto sobre isso, e sempre era uma novidade, sempre era uma perspectiva, uma acolhendo a outra. Na verdade, eu também não tinha respostas prontas, nem a professora. A gente fez mais um acolhimento uma da outra e juntas encontramos alguns caminhos que basicamente estão ancorados em muita paciência, muita tolerância, muito respeito com o outro. Eu vejo assim, não teria como eu ter realizado meu trabalho de inclusão desse aluno sem parcerias, principalmente com a professora de sala de aula. (Aurora)

O contrário, ou seja, as falhas ou ausências de comunicação podem gerar problemas na compreensão do trabalho docente e, como consequência, dificultar as parcerias, como podemos verificar no depoimento da professora Aurora sobre a relação com a família do estudante:

Eu acho que a gente falhou um pouco com a gestão da escola. No que se refere à família, a gente deveria ter acolhido melhor no sentido de realmente conversar com os responsáveis toda a semana, toda semana passar a devolutiva de como o aluno ficou na escola. Com isso a família só falava com a gestão da escola, muito pouco comigo e com a professora do aluno. Eles tinham expectativas sobre a inclusão que não eram as reais, porque pouco conversavam com os principais envolvidos, protagonistas do processo, que foram eu e a professora desse aluno. (Aurora)

No entanto, o cotidiano da escola é dinâmico e geralmente, devido à limitação de tempo, prioriza-se o agir em detrimento do falar sobre a ação, o que pode acarretar falhas na comunicação, como na situação exposta.

No dia a dia, a gente ia vendo as conquistas do aluno. Ele levantava na sala, ele abraçava um colega, o que o deixava por vezes nervoso. São situações que a gente deveria ter passado para a mãe semanalmente, mas infelizmente a gente não conseguiu esse tempo, e esse tempo não era visto como importante na inclusão desse aluno, por ambas as partes, tanto pelos professores como pela gestão da escola. (Aurora)

As escolas geralmente possuem culturas próprias e já estabelecidas. As mudanças nessa organização e rotina em função das causas inclusivas precisam envolver a adesão de um coletivo de profissionais, pois o espaço que o estudante está incluído abrange a interação com todos os participantes da comunidade escolar, não se limitando ao professor e seus colegas de turma, como destacado pela professora Aurora:

A gente planejou as etapas pedagógicas desse trabalho, eu e a professora de sala, mas no decorrer do ano surgiram outras demandas que formam as questões do social, do emocional, essenciais para que o aluno fosse bem incluído na escola. (Aurora)

Assim como quaisquer outras situações, o trabalho escolar com estudantes da Educação Especial está sujeito a imprevistos. Essas situações inusitadas pressupõem uma estrutura de apoio e orientações institucionais que subsidiem os profissionais no trabalho diário, como verificamos na exposição da professora Aurora:

Apesar desse planejamento, nem tudo foram flores. No decorrer do ano tivemos algumas dificuldades novas com relação ao comportamento, a adaptação do aluno na escola. Em razão disso a gente sempre estava sentando e revendo a inclusão dele. [...] No momento em que fugiu à nossa alçada pedagógica, a gente teve que acionar a nossa supervisão para nos orientar sobre o que fazer, porque a violência dele poderia atingir outras crianças. Mas foi só um período de susto e depois foi uma adaptação. A gente mais aliviada e tendo esse apoio da supervisora que foi muito importante, a gente retomou o trabalho de inclusão com o José e eu terminei super satisfeita diante do que a tínhamos como objetivo, e que alcançamos: ele teve uma adaptação, uma socialização escolar. (Aurora)

A aproximação e fortalecimento das parcerias podem dar sustentação e suporte aos envolvidos nos momentos de crise, como demonstra o depoimento da professora Aurora:

A gente sempre teve junta nesse processo, mesmo em um episódio muito difícil como aquele que eu falei de violência. Mas a gente sempre acreditou na inclusão dele. No momento que envolveu uma violência física foi o momento que a gente teve que fazer uma pausa e chamar a supervisora de ensino e a professora de referência de Educação Especial para alguns direcionamentos de trabalho. (Aurora)

O movimento inclusivo na escola pressupõe mudanças, o que requer um trabalho coletivo e articulado, envolvendo a atuação de diversos participantes que se complementam na execução dos trabalhos. Caso haja escassez de recursos humanos, dificuldade na execução coletiva e/ou ausência de articulação nas atuações individuais, a complexidade da situação pode dar origem a uma sobrecarga de trabalho aos que atuam diretamente com os estudantes.

Como eu falei, nem com todos os professores eu consigo ter parcerias de trabalho, a maioria eu consigo. Esse ano teve uma professora que realmente eu não consegui ter muita parceria, no sentido de a gente ser corresponsável pelo processo, de pensarmos juntas. Acho que isso ocorre mesmo pela demanda de trabalho de ambas as partes. Eu também estive muito sobrecarregada esse ano, a professora esteve muito sobrecarregada, com

uma turma muito cheia. Em decorrência, a gente teve pouco tempo de se encontrar e talvez isso dificulte um pouco algumas colaborações. (Aurora)

A prática isolada do trabalho docente, diante de questões complexas como as inclusivas, costuma resultar em frustração aos envolvidos devido à obtenção de resultados aquém dos esperados. Quanto a essa questão, a professora Aurora relata o caso de inclusão que acompanhou durante todo o ano letivo de 2018:

[...] sozinha seria uma inclusão que a gente não conseguiria. (Aurora)

As questões inclusivas na escola extrapolam os limites de uma organização fragmentada em que os profissionais realizam suas funções individualmente. Pelo contrário, a execução das práticas inclusivas requer um coletivo articulado, cada qual responsável por suas responsabilidades.

Nas entrevistas verificamos que as parcerias entre as professoras polivalentes, a professora de Educação Especial e as cuidadoras foram fundamentais, mas não necessariamente espontâneas, pois a execução da atividade inclusiva por essas profissionais faz parte das atribuições de seu trabalho.

De acordo com Hargreaves (1998) a colegialidade artificial, um dos tipos de colaboração abordados por ele, é caracterizada por práticas formais, burocráticas e obrigatórias, que atende às regulamentações administrativas contando com tempos e espaços previsíveis para acontecerem.

A colaboração artificial, também denominada pelo mesmo autor como colegialidade arquitetada, tem objetivos definidos externamente em outras instâncias de poder, podendo ser sentida como uma imposição indesejada pelos professores ou acontecer sob forma de cooptação dos docentes, no sentido de concretizarem os propósitos externos.

A imprevisibilidade das culturas cooperativas pode também levar os administradores a buscarem formas colegiadas que eles possam controlar, regular ou subjugar. Esses métodos de maior controle sobre a colaboração são conhecidos como colegiado arquitetado. (HARGREAVES, 1998, p. 77)

Trata-se, portanto, de um tipo de colaboração manifestada pela execução e aceitação às imposições. Na análise das práticas inclusivas pode ser decorrente do atendimento à legislação educacional vigente e às normatizações municipais e institucionais. Apesar dessa caracterização, Hargreaves (1998, p. 80) reconhece possibilidades de mudanças nesse tipo de colaboração: “Quando utilizada de uma forma facilitadora e não controladora, ela pode

constituir um ponto de partida e um passo inicial necessário na construção de culturas cooperativas com foco e com profundidade”.

Nesse enfoque, os tipos de colaboração estão sujeitos a mudanças ou permanências, conforme os fatores que influenciam o contexto de produção nas relações.

b) Projetos

Entre as 9 entrevistas realizadas, em 7 delas os trabalhos com projetos foram citados explicitamente, o que colocou em evidência nessa pesquisa a relevância da organização curricular que abrange as disciplinas, os tempos e os espaços e a maneira como os professores atuam nessa organização.

Quando tratamos sobre projetos na escola estamos nos referindo a trabalhos pedagógicos que envolvem elementos disciplinares diversos e abordam conteúdos de forma ampla, o que demanda um pensamento problematizador e conhecimentos que extrapolem a rigidez na delimitação de conteúdos disciplinares. O trabalho pedagógico interdisciplinar ou por projetos promove a comunicação entre conteúdos diversos de uma série e, por consequência, gera reflexões que extrapolam respostas simplificadas, promovendo a conexão entre os diferentes conhecimentos. Tal fato representa um grande desafio ao professor pois, para se manter atuante no processo de mediação entre os estudantes e o conhecimento, necessita de apoio e formação contínua, acessando conhecimentos complementares aos que possui, seja por meio de pesquisa ou por parceria com outros profissionais.

O trabalho docente, ancorado em práticas pedagógicas interdisciplinares ou em projetos, representa um movimento de superação em relação à fragmentação do conhecimento no currículo escolar. Ele demanda propostas de diálogo entre profissionais e disciplinas escolares, além da reorganização de tempos e espaços para a prática docente.

Analisamos a seguir o conteúdo das 7 entrevistas que abordaram esse tema, por meios dos seguintes projetos: Jornal Mural; Animais; Percussão Corporal; Letramento; e Álbum de figurinhas. Optamos por organizar o conteúdo dessas entrevistas, numa sequência padronizada de itens, visando a comparação entre os dados e a facilitação de análise deste material de pesquisa que, apesar de extenso, justifica-se pela especificidade do conteúdo elaborado e a impossibilidade de apresentá-lo nos apêndices, de forma original, devido às características do contexto nesse Estudo de Caso.

A seguir analisamos os 5 projetos trazendo em evidência os **participantes**, os **fatores de aproximação** e a **caracterização da relação entre os participantes**.

b1) Projeto Jornal Mural

Iniciamos fazendo considerações relacionadas aos participantes do Projeto Jornal Mural. Esse projeto foi proposto por 2 professoras dos 5ºs anos, que já haviam realizado juntas, envolvendo as suas turmas, esse projeto em anos anteriores. Ele previa a participação de toda a comunidade escolar na exposição de materiais produzidos na escola, além da divulgação de comunicados e anúncios da comunidade em geral.

Sobre os **participantes** desse projeto, a professora Rosinha comenta alguns fatores responsáveis pela aproximação:

[...] o fato de a gente estar no mesmo ano, todo mundo trabalhando com o quinto ano, mesmo junto com as professoras de Arte e de Educação Física... Isso é o grande motivo para a gente se envolver. Por que essas pessoas? Primeiro lugar porque são pessoas que, além de estarem trabalhando no mesmo ciclo e ano que eu, são pessoas que contribuem com o trabalho, são pessoas parceiras e que colaboram. (Rosinha)

Eram 3 turmas de 5º ano e isso aproximou a professora Pérola, que havia ingressado na escola, aos demais professores devido à sua participação no projeto, como comenta a professora Rosinha:

E também, a professora Pérola, que entrou já no final de abril, início de maio, não tenho muita certeza, se envolveu, foi ótima a parceria. (Rosinha)

Esse projeto aconteceu durante todo o ano letivo, mas no primeiro semestre o Jornal Mural teve como tema principal a Copa do Mundo. No decorrer do projeto Jornal Mural, a professora de Educação Física contribuiu ao sugerir uma atividade a partir da ideia de um estudante, que foi muito bem recebida pela turma e dialogou com o projeto sobre a copa.

Acho que a principal experiência esse ano foi a amarelinha da copa do mundo, apesar de não ter sido um projeto institucional da Copa, pensado pela escola toda, mas surgiu por conta do interesse dos alunos, nesta temática. (Manu)

Com essa afirmação, começamos a apresentar o que influenciou nas relações e constituição do que podemos denominar por REDE e que se constituiu em **fator de aproximação** neste projeto do Jornal Mural.

As professoras e estudantes dos 5ºs anos foram os que mais se apropriaram desse espaço de exposição e interação, por estarem mais envolvidas com a proposta. Mas o Jornal Mural era

atualizado com uma frequência média mensal. No decorrer de todo o ano, várias professoras, estudantes e funcionários contribuíram com informações e materiais para a realização desse jornal.

A gente vê o envolvimento até dos funcionários que estão ali na escola. Esse jornal mural, quando nós o fazemos, a gente procura colocar coisas que também dinamizam as demandas de toda a escola, como uma brincadeira, um joguinho. E isso sempre procurando envolver todo mundo com coisas que são consideradas interessantes, como pegadinha, adivinhas, curiosidades. Com isso acaba por constituir-se em um trabalho que não só envolve a turma do 5º ano, mas também a curiosidade dos outros alunos, das outras turmas. Até porque deixa a escola mais colorida, mais bonita. Em razão de tudo isso eu achei muito bacana a escola ter esse trabalho novamente. (Rosinha)

As salas de aula das professoras que propuseram o Jornal Mural situavam-se uma ao lado da outra, facilitando a comunicação entre elas e a organização das turmas nas propostas de junção dos estudantes para realização das atividades, geralmente, utilizando os espaços dos corredores em frente às salas de aula, como explica a professora Rosinha:

[...] grande parte das nossas conversas era informal, durante aulas vagas. Como nossas salas eram vizinhas, a minha e a da professora Ana, então a gente conseguia ter essa facilidade na comunicação, o que, para nós, foi muito importante. (Rosinha)

A comunicação entre os estudantes e a professora de Educação Física também foi fundamental para ampliar a aproximação entre todos os envolvidos e promover a articulação das propostas das aulas e o conteúdo do projeto do Jornal Mural, com o tema da Copa do Mundo. Essa participação ativa dos estudantes, sendo reconhecida durante a aula, pode ser verificada no depoimento da professora Manu:

O que eu mais senti foi o envolvimento dessa turma com as aulas de Educação Física. O envolvimento deles se modificou naquele momento, porque eles expuseram uma atitude de criação deles mesmos. Desenharam e organizaram aquela brincadeira do dia e também o material que eles foram expor no mural. Tudo decorrente daquilo que eles criaram. (Manu)

Sobre a atividade citada a professora Manu detalha sobre como desenvolveu a proposta:

Como que surgiu essa ideia? Faz parte do meu planejamento organizar uma vez na semana, um momento em que os estudantes vivenciam o papel do professor explicando para a turma a brincadeira que eles gostam. A gente cria uma lista no começo do ano de brincadeiras de interesse de cada um e aí a gente vai fazendo no decorrer do ano, uma vez na semana é o dia de um

deles fazer essa explicação. Então, mesmo que a turma conheça a brincadeira ou o jogo, faz parte que nesse momento, o aluno faça essa experiência de explicar, que passe por isso, numa atividade de explicar para o grupo. [...] Um aluno de 5º ano, ele havia proposto na lista de brincadeiras, uma amarelinha. Quando chegou seu dia de vir explicar, a turma reclamou da brincadeira dizendo que era chata e tal. O menino pediu para trocar de brincadeira, mas a gente tem um combinado que não pode mexer na lista, porque a partir do momento que ele mexeu na amarelinha, ele tirou a oportunidade de outra criança escolher essa brincadeira, já que não pode repetir a brincadeira da lista. [...] Aí sugeri a ele que podia modificar a amarelinha, inventar uma outra diferente, falei assim:

- Você gosta tanto de futebol, pensa em alguma coisa que mistura o esporte com a brincadeira, né?

Com isso, ele propôs ali na hora mesmo, a amarelinha da copa, com nome e números das camisas dos jogadores da seleção. Então desenhamos na quadra com giz, a Amarelinha do Brasil, da França, de Portugal, da Espanha, em vez de colocar o número na amarelinha, colocava o nome do jogador correspondente a aquele número de camisa, e a gente fez outros países porque são países onde os ídolos deles jogam futebol. (Manu)

Posteriormente, a professora Manu de Educação Física e a professora Rosinha, responsável pela turma, socializaram o ocorrido na aula de Educação Física, nos momentos da troca das aulas. Com a participação dos estudantes a partir da brincadeira criada na aula de Educação Física, houve a continuidade em outras aulas, quando estes realizaram a escrita das regras da brincadeira e exploraram outros aspectos pedagógicos associados à proposta inicial. Ao final expuseram algumas produções no Jornal Mural situado no corredor principal da entrada da escola.

Figura 3 — Jornal da Copa.



Fonte: Créditos da autora.

No entanto, na afirmação da professora Manu a seguir, há uma inquietação quanto à ausência de comunicação entre as disciplinas desde o planejamento, de forma mais organizada e estruturada.

Ao final da aula eu comentei com a professora da turma sobre a atividade e ela já pensou em introduzir no projeto Mural da Copa. A parceria surgiu nesse contexto, foi tudo no improviso. Tanto que para a Educação Física se encerrou nisso, mas servia de tema para discutir outras coisas como, por exemplo: por que eles só sabiam nome dos jogadores da Europa? Por que eles não sabem o nome de jogadoras da equipe feminina do Brasil? Foi uma coisa que a gente conversou um pouquinho. Qual é a relação da copa com o consumo de camisetas, cartinhas, álbuns? O salário avassalador de alguns jogadores, a importância que o Brasil dá aos jogos da copa, dispensando aulas e repondo-as aos sábados, mesmo com a participação de uma minoria nessa reposição... Enfim, são temas que deveriam ser incluídos num projeto estruturado antecipadamente com todas as disciplinas. Acho que com isso a gente perde uma oportunidade em discutir outras coisas com eles. (Manu)

De acordo com a professora Manu, a ausência de um planejamento que envolva a articulação entre as disciplinas, prejudica a inserção de mais elementos e limita a abordagem dos conteúdos escolares.

Como é de se prever nos encaminhamentos das ações escolares, as **alterações durante o desenvolvimento do projeto** se fizeram presentes. O projeto Jornal Mural foi pensado inicialmente por 2 professoras polivalentes dos 5^{os} anos, que já haviam desenvolvido outro semelhante em anos anteriores. Somou-se à esta dupla uma professora ingressante que havia assumido também uma turma de 5^o ano nessa escola.

Com isso o Jornal Mural sofreu adequações diante do interesse dos estudantes no tema da Copa do Mundo, que passou a ser divulgado intensamente nas mídias, mas a finalização do projeto foi a parte mais prejudicada devido a reforma da escola.

Trazendo agora as considerações relacionadas às **dificuldades na realização do trabalho coletivo**, a professora Manu comenta sobre sua participação no projeto. Ela entende que foi limitada, pois não se tratava de um projeto institucional, pensado para a articulação entre as disciplinas, mas uma iniciativa dos professores, propondo outras formas de práticas pedagógicas.

Para esse trabalho a comunicação foi realizada nos corredores, nas trocas de aulas. Eu não sinto dificuldade em trabalhar coletivamente. O que eu sinto é que os conteúdos são tratados muito isoladamente. Por exemplo: eu não sei o que as professoras estão trabalhando em Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia. Se houvesse um projeto de fato, mais articulado, daria para olhar para determinado tema e o enxergar por diversas esferas. Esse

próprio projeto da copa seria completamente diferente, se fosse um projeto institucional. Não quero dizer que ele foi ruim, que não foi legal, ele foi ótimo! Mas falo por mim, não consegui ampliar para outras perspectivas, por ter atuado nele de maneira pouco prevista. Talvez se houvesse uma orientação pedagógica, algumas lacunas fossem preenchidas. (Manu)

Nessa experiência o tempo também foi um elemento indicado como escasso e impreciso, diante da necessidade de comunicação dos professores no decorrer do trabalho. Apesar da rigidez na configuração de delimitação de tempo e espaços para as diferentes atividades na organização da rotina escolar, sobretudo naquela unidade específica, contraditoriamente, durante esse ano letivo, em maio, toda a sociedade foi surpreendida pela greve dos caminhoneiros. Foi uma ação nacional, que afetou a todos no país, dificultando, entre tantas outras coisas, a locomoção dos veículos por falta de combustível, durante alguns dias. Além disso, em junho teve início a reforma dessa escola que se estendeu até agosto. Todos esses eventos influíram e promoveram alteração em toda a organização da rotina escolar.

Como exemplos, por algum tempo ocorreu a interdição de uma ou outra sala, resultando que as turmas fossem atendidas por revezamento. Em outro episódio, foi necessária a retirada de todos os materiais pedagógicos dos armários e paredes da escola para a realização da reforma. Vivenciaram ainda mudanças nos horários para o uso dos espaços, poluição sonora, visual e olfativa (devido ao forte cheiro de tinta nas salas e corredores). Todos tiveram que se adaptar a espaços improvisados, com agrupamentos de duas turmas em uma mesma sala de aula, para que os demais espaços fossem reformados e pintados. Essa situação interrompeu as propostas de trabalho que estavam sendo desenvolvidas, como verificamos no depoimento da professora Rosinha.

O imprevisto que surgiu nesse trabalho nosso veio ao final da atividade, pois assim, a toque de caixa, surgiu uma reforma na escola [...] Eu tinha até uma proposta de fazer um gráfico e apresentar no Jornal Mural. A ideia surgiu num trabalho que nós estávamos fazendo em História, sobre a árvore genealógica das crianças e seus antepassados, enquanto estudávamos os países participantes da copa, sua localização e cultura. Infelizmente não consegui finalizar esse trabalho com os alunos. O que não funcionou no jornal mural da copa foi essa finalização [...], a gente teve que tirar todo o material que estava colado nas paredes e esses materiais se perderam, se empoeiraram, rasgaram, outros também sumiram [...]Jeu acho que essa reforma, que nós não esperávamos, sem aviso, gerou desmotivação. Infelizmente, escola pública é realmente isso. (Rosinha)

A contradição entre a rigidez na organização do tempo e espaço no cotidiano escolar e a sua inexistência diante de fatores externos, reflete a desvalorização dos aspectos pedagógicos

em detrimento a outros, como os aspectos econômicos e políticos. Essa desvalorização acarreta a desmotivação dos professores e estudantes frente à produção de seus trabalhos.

Mas há necessidade de destacar as **vantagens do trabalho em parceria**. No caso do projeto do Jornal Mural, ele aproximou diversos professores e estudantes envolvidos com um tema comum. Esse trabalho gerou o interesse dos estudantes, conforme a professora Manu comenta:

Acredito que o projeto da Copa foi pertinente porque foi um tema de grande interesse dos alunos e isso favorece muito, o interesse que eles têm no que a escola trata. (Manu)

E apesar da participação da professora Manu acontecer de forma inesperada nesse projeto, essa aproximação gerou resultados positivos, como verificamos na afirmação da professora Rosinha:

No fim ela [a professora Manu] começou a fazer um trabalho e houve um envolvimento bastante grande dos alunos a respeito da copa. Isso acabou contribuindo bastante na produção do jornal mural, com um trabalho que ela fez em quadra com os alunos. (Rosinha)

E segue detalhando a relação construída no trabalho em parceria e suas vantagens:

Eu acredito que se não tivesse tido parceria o trabalho não teria sido tão rico quanto foi. Teríamos aproveitado bem menos, porque as ideias de uma atrelada às de outras, foi muito importante, completando, uma chegando com ideia nova, trazendo novidades. Esta foi a nossa maneira de trabalhar [...] Eu poderia até ter desenvolvido esse trabalho sozinha, mas não acredito que teria sido tão bom quanto foi realiza-lo com a minha parceira, com os meus parceiros. Foi muito bom o trabalho entre a gente, nós sempre tivemos uma boa comunicação. Possível seria, não seria impossível, mas não teria a mesma qualidade. (Rosinha)

Nesse depoimento é possível verificar que o trabalho em parceria foi uma opção entre os professores que se dispuseram a realizar um trabalho diferente, proporcionando um mais amplo produto em diálogo com outros participantes.

A identificação e complementação entre os professores durante o ano permitiu um apoio mútuo e fortalecimento da relação entre os parceiros de trabalho. Também isso é possível observar no que apresentamos, a seguir, no depoimento da professora Rosinha:

No decorrer de todo o trabalho há uma colaboração grande de ideias. Vamos fazer dessa forma para ver se funciona, vamos fazer daquela que eu acho que

vai ser melhor. Cada um vai contribuindo muito com ideias bacanas. Acaba que as pessoas envolvidas vão se tornando amigas, no âmbito pessoal, amiga para vida. São pessoas queridas, acima de tudo, que compactuam com as mesmas ideias não só no trabalho. Isso para mim é muito importante. Eu me envolvi muito com algumas colegas, viraram amigas pessoais. Penso que meu trabalho com outra pessoa, se eu não tivesse afinidade, talvez não fosse possível. Faríamos o essencial, mas não me envolveria tanto. Então, para mim, estabelecer uma amizade, eu gostar da pessoa, da forma como a pessoa encara a vida, é, [emoção na fala], para mim, muito importante. (Rosinha)

Podemos afirmar que a relação profissional e a relação pessoal se misturam quando há o envolvimento intenso na realização de um trabalho. Mais que isso, permite o fortalecimento de redes que se estruturam para além do trabalho pedagógico de uma ou mais professoras, indicando a constituição de base para fortalecer aspectos mais amplos de uma escola. E as parcerias, não se limitam a aquele momento, elas configuram-se em relações de amizade.

b2) Projeto Animais

Começamos indicando que, em relação aos **participantes**, o projeto sobre os animais foi inicialmente planejado para acontecer nos três 3ºs anos, envolvendo as 3 professoras polivalentes e a professora de Artes, Aretusa. É dela a exposição sobre o trabalho:

Na escola, esse ano, o trabalho que eu desenvolvi foi sobre a fauna brasileira e animais silvestres com as professoras dos terceiros anos. O interesse surgiu no planejamento, no início do ano, quando nos reunimos e eu tomei ciência desse projeto. Já estavam definidas as estratégias previamente. As professoras me comunicaram sobre a necessidade do auxílio da disciplina de Arte para a parte lúdica do projeto e me convidaram a participar e eu aceitei com prazer. (Aretusa)

No período do planejamento no início do ano, ocorreram as definições quanto às estratégias de organização curricular entre as professoras. Nessas oportunidades as professoras costumam aproximarem-se em função do currículo e organização das turmas. Nesse depoimento, a professora Aretusa refere-se a outras questões que dificultaram o desenvolvimento do projeto para além da relação entre elas.

A boa relação entre as professoras e o fato de todas estarem atuando com os 3ºs anos foi fundamental para **os fatores de aproximação** ocorrerem, deixando essa proximidade mais evidente. De acordo com a professora Aretusa, no decorrer do projeto outros fatores se fizeram presentes:

Na realidade, durante a realização desse projeto, apenas a parceria com uma das professoras funcionou bem, fluiu como planejado. As outras parcerias, os problemas como o horário e a falta de tempo para sentarmos e revermos algumas questões do projeto atrapalharam o andamento. Apesar de ter uma boa relação com as professoras, esses itens contribuíram para a aplicação de forma parcial desse projeto nas aulas de Artes. (Aretusa)

Diante das diferentes condições de interação desenvolvida, o projeto passou por algumas alterações. Ele foi realizado integralmente apenas em uma das turmas, e adaptado e desenvolvido parcialmente nas demais. No 3º ano em que o projeto foi desenvolvido integralmente as professoras envolvidas, polivalente e especialista, associaram seu êxito à proximidade entre eles, resultante de outros trabalhos realizados conjuntamente, além dos horários em comum na escola.

Ao longo do projeto foi possível perceber que houve diferença entre uma parceira e outra, pela própria característica das pessoas. Uma delas é costumeiramente mais solícita que as outras, facilitando assim a troca de dificuldades em realizar determinada atividade. Eu pude contar com a ajuda dessa parceria, mais do que com as outras. Ainda assim foi tranquilo, em todas as etapas, com todas elas, mas houve sim uma diferença entre os trabalhos com cada turma. (Aretusa)

A diferença na proximidade entre as parceiras, diante das dificuldades enfrentadas, refletiu na realização do trabalho, diferenciando-o, apesar das professoras manterem-se em atuação coletiva e sem conflitos.

Trazendo as considerações relacionadas às **dificuldades na realização do trabalho coletivo**, em duas das três turmas, as aulas aconteciam no período da manhã e a outra no período da tarde. Essa diferença de períodos também foi identificada como um fator que dificultou a comunicação entre as professoras, apesar das reuniões de trabalho docente coletivo acontecerem com todas após as aulas da tarde.

As dificuldades ocorreram até pelo próprio horário, porque temos três terceiros anos na escola, só que dois são de manhã e um a tarde, e meu horário a tarde era mais restrito. Isso tornou complicada também essa comunicação. (Aretusa)

Houve ainda dificuldade quanto aos recursos materiais e estrutura da escola, conforme apresentado ainda por Aretusa:

Outros itens que tornaram também esse projeto um desafio foram a falta de materiais específicos, como o retroprojetor, entre outros problemas técnicos com materiais. (Aretusa)

Mas ela destaca algumas **vantagens do trabalho em parceria**, indicando inclusive que se fosse realizar a mesma proposta sozinha encontraria limitações:

Essa parceria foi boa sim, porque facilitou meu trabalho, já que o projeto estava praticamente pronto, só faltava a parte artística que eu deveria realizar e desenvolver [...] Já estavam definidas as estratégias previamente. As professoras me comunicaram sobre a necessidade do auxílio da disciplina de Arte para a parte lúdica do projeto e me convidaram a participar. E eu aceitei com prazer [...] Agora, se tivesse que fazer isso tudo sozinha, exigiria muito tempo pra tal tarefa, e talvez eu não tivesse conseguido colocar em prática esse ano. (Aretusa)

Ser inserida nesse projeto lhe permitiu dedicar-se com mais ênfase em propostas pedagógicas na sua especialidade, o ensino da Arte. Os projetos ao romperem com a fragmentação dos conteúdos, ao mesmo tempo em que promoveram a articulação das áreas de saberes. Na prática, tal fato permite que os professores possam se aprofundar em sua área de conhecimento específico, sem a preocupação em desenvolver outras tarefas pedagógicas que teriam que realizar, caso estivessem sozinhos.

Na entrevista, a professora Aretusa fez referência à relação profissional entre suas colegas, mas demonstrou ter mais afinidade e proximidade com uma delas, e esses laços mais fortalecidos (KAUFMAN, 2012) podem ter contribuído nos momentos de dificuldade durante o desenvolvimento do projeto, resultando em maior êxito na proposta, comparada a outra turma.

b3) Projeto Percussão Corporal

A prática de percussão corporal narrada na entrevista dos professores Oswaldo e Gabriela teve uma configuração diferente das anteriores, pois esse projeto aconteceu a partir da **parceria** entre 2 professores especialistas, um de Artes e outro de Educação Física, que haviam se conhecido no início do ano letivo de 2018. Mesmo nesse curto espaço temporal, eles aproximaram-se e se identificaram.

Esse ano eu trabalhei ativamente com o professor Oswaldo da disciplina de Arte, principalmente pela formação dele ser dança. A gente teve essa facilidade de estar trabalhando junto. [...] Eu observando as aulas do Oswaldo e o Oswaldo observando as minhas aulas, nós nos identificamos um com o outro, e ali nós fomos encaixando o que podíamos trabalhar juntos, em vários conteúdos, desde esse que eu falei de percussão corporal, como

atividades circenses, como ainda trabalhar com o tema relacionado aos Indígenas. (Gabriela)

A dupla de professores, ao se aproximar, realizou diversas práticas pedagógicas envolvendo as disciplinas em que eram especialistas: Arte e Educação Física.

Fatores de aproximação

A identificação entre esses professores, atuando em horários paralelos das aulas e com turmas comuns de estudantes, foram fatores que promoveram a aproximação. O professor Oswaldo, com formação em Dança, ao atuar como professor de Artes comentou sobre a especificidade de sua formação e da dificuldade em se inserir nos moldes tradicionais dessa disciplina:

A Arte ainda está muito presa às Artes Visuais, a Artes Plásticas, então a gente tem que ir abrindo os caminhos. A dança talvez seja a mais difícil de ser inserida por conta dos espaços físicos, das especificidades. Com isso sempre acaba sendo mais difícil mesmo. Mas por ter esse trabalho com o corpo, com a cultura corporal, eu sempre acabo me juntando com o pessoal da Educação Física. (Oswaldo)

A busca por parcerias tem sido, como ele narra, uma estratégia de conquistar espaço e adequar-se ao currículo escolar. A parceria com a professora de Educação Física Gabriela demonstra essa aproximação entre as disciplinas de Artes e Educação Física:

Sempre tive muita sorte desde que eu estou na Educação Básica, com os professores da Educação Física. Agora em 2018, eu tive a sorte de ter a Gabriela por parceira, que desde o planejamento pedagógico foi muito receptiva. Eu mostrei a ela o meu planejamento que, a princípio, somente em agosto teria o trabalho de circo com as crianças. A gente foi mexendo junto, considerando que a Gabi também tinha o planejamento de circo. Fomos ajustando e trouxemos para maio, o que não alterava muito nem o meu planejamento nem o dela. Acabou havendo a vantagem ainda de que aquele mês neste ano teve cinco semanas, o que nos permitiu trabalhar mais o tema. (Oswaldo)

Após planejarem juntos as propostas para os diferentes períodos do ano, os professores, no decorrer das aulas, foram adequando-se às condições da escola.

Nas entrevistas desses professores, o que mais ficou evidente foram as condições espaciais e estruturais para a realização das propostas. Ficou implícita as dificuldades encontradas com a gestão, como podemos verificar no depoimento do professor Oswaldo:

Primeiro a gente planejou, super se empolgou. Eu não fico preocupado com o que gestão vai achar ou não, vou fazendo as coisas, até eu tomar uma bronca. Chegou o dia que a gente foi fazer atividades com o tecido, a primeira atividade de circo. Chegamos, e a Gabriela me disse: “-Eu acho que não vai rolar, porque não gostaram da ideia e ficaram com medo de a estrutura não aguentar”. Fiquei muito chateado, porque pra mim aquilo é muito mágico. [...] foi um banho de água fria, mas depois de muito empasse, a gente conseguiu achar um outro lugar, uma outra estrutura, e conseguimos realizar a atividade. (Oswaldo)

Diante das limitações dos recursos, os professores pensavam juntos alternativas para realizarem o projeto.

Entre as **dificuldades na realização do trabalho coletivo** narradas, o espaço para a realização das aulas e a estrutura física da escola, não adequada para propostas de aulas coletivas, demonstram que o modelo dessa escola pressupõe a organização das turmas com seus professores em salas separadas, não favorecendo atividades com a junção destas.

A gente não tem espaço apropriado para juntar duas salas e a gente sempre juntava duas salas. Nos reuníamos para poder ficar fazendo um trabalho junto. Mas a falta de estrutura física, ela dificulta esse trabalho, porque a sala de aula é pequena e não comporta duas turmas adequadamente. Nós não temos um pátio e nem uma quadra coberta. (Gabriela)

Os professores, ao proporem realizar esse trabalho, desafiavam os limites dados pelo currículo e organização das disciplinas no cotidiano daquela escola, que possuía uma estrutura e cultura escolar histórica e rigidamente constituída.

O tempo para o planejamento dessas aulas compartilhadas também teve que ser adequado às limitações existentes. A sintonia entre os professores foi um fator importante para tornar essa prática possível, diante da escassez de tempo.

A gente não teve muito tempo para parar, para fazer o planejamento. Nós sentávamos, eu tinha um plano de aula, ele tinha o outro, nós uníamos esses planos e conversando, a gente associava [os conteúdos] para poder realizar a aula. Era tudo assim, muito rápido, através de conversas de corredores ou no TDC [Trabalho Docente Coletivo]. (Gabriela)

Apesar das limitações de tempo e espaço, a atuação conjunta e a aproximação entre os professores tornaram o trabalho possível. A sintonia, surgida com a identificação entre eles, compensou a escassez de tempo disponível ao planejamento. Essa ausência de tempo para o convívio e conhecimento das práticas realizadas pelos diferentes professores limita as parcerias, podendo inclusive contribuir com o afastamento entre os grupos.

No que se refere às **vantagens do trabalho em parceria**, ela partiu da necessidade do professor em conseguir realizar na escola propostas pedagógicas não tradicionais, conforme explica o professor Oswaldo:

Nossa parceria assim, acaba partindo um pouco da necessidade. Eu fui trazendo os suportes, eu trabalhava com o tecido. Nesse trabalho eu preciso de uma ajuda física mesmo, porque às vezes as crianças são grandes, elas são pesadas, o que não torna possível fazer sozinho. (Oswaldo)

A boa relação entre os 2 professores gerou um clima amistoso nas aulas, que contagiou os estudantes, como podemos verificar no trecho a seguir:

Foi interessante a gente ver que depois dessa atividade de circo e de dança as crianças criaram outra intimidade com a gente, outra relação. O desejo de estar nas aulas de Arte e de Educação Física ampliou. Foi bom para elas verem duas professoras unidas. A gente chegava, brincava, se abraçava, uma zuava a outra. Isso é legal, traz o professor para perto do aluno, mostrar que somos como eles. Uma turma especial que a gente sempre fala é uma que tinha muito problema de indisciplina. Depois dessas aulas, eles começaram a ter mais vontade de participar da aula, interesse. Mesmo quando eu não trabalhava com dança e utilizava outros materiais, outros suportes, eles gostavam, mas ficavam me perguntando “- Hoje a sua aula vai ser com a professora Gabi?” (Oswaldo)

As aulas poderiam acontecer separadamente em formatos mais limitados. Entretanto a parceria possibilitou a ampliação na capacidade e abrangência da prática pedagógica, como constata o professor Oswaldo:

Sobre realizar o trabalho individualmente, seria possível sim, mas muito mais difícil, e a gente não teria contemplado todas as turmas, porque em 2018 eu tinha cinco turmas e ao todo são oito, se eu não me engano. Então algumas turmas iam ficar de fora, o que não seria bom. (Oswaldo)

De acordo com o professor, o trabalho em parceria trouxe ganhos para os principais envolvidos nesse processo. A relação construída entre esses professores excedeu as obrigações profissionais, ambos se complementavam com suas competências técnicas, didáticas e culturais. O convívio e a aproximação também envolveram uma relação pessoal e afetiva associada à amizade entre eles.

O aspecto positivo principal foi a amizade, o vínculo, a aliança que nós fizemos mesmo, eu e o professor Oswaldo. Com isso fica muito mais gostoso, é muito mais fácil trabalhar em conjunto e as crianças puderam aproveitar

muito. [...] Em relação a este projeto e também a outros projetos, a outros conteúdos, sempre preferimos fazer o planejamento juntos. (Gabriela)

A parceria entre eles foi positiva, de modo que, finalizado o ano letivo, eles planejavam dar continuidade a essa proposta de trabalho no ano seguinte.

b4) Projeto Letramento e Alfabetização

O Projeto Letramento e Alfabetização envolveu a **parceria** entre 2 professores de 1º ano. De acordo com a entrevista da professora Any, eles já haviam realizado esse trabalho juntos, nos anos anteriores, com a participação de um terceiro professor com quem também tinham proximidade.

Dentre as parcerias que a gente fez durante o ano, um trabalho que foi muito significativo e que a gente realiza quase todo o ano com os 1ºs anos é um trabalho de intervenção com as crianças. Em especial eu o desenvolvo com o professor João. Também já o fiz com a professora Maria Cristina. A outra professora do 1º ano não se propôs a participar. Mesmo quando propusemos, nas reuniões de conselho com a direção, ao falar sobre o projeto e me propus a ir na sala dela ajudar, ela não se empolgou. Por isso, esse projeto foi acontecendo mais comigo e com o João, o outro professor do 1º ano. (Any)

Nesse ano letivo existiam 3 turmas de 1º ano na escola, todas no período da tarde, e as turmas ocupavam salas próximas umas das outras. Nesse trecho da entrevista da professora Any verificamos que há a resistência de uma professora do 1º ano em trabalhar coletivamente com as demais, o que pode configurar-se como um isolamento institucional, porém não estão explícitos os fatores desencadeantes dessa constatação.

Mas outros **fatores**, relativos à **aproximação**, ocorreram. De acordo com a professora Any, a parceria de trabalho entre ela e o professor João já acontecera nos anos anteriores:

Essa parceria aconteceu porque a gente já tinha afinidade de trabalho. Estamos há 5 anos no primeiro ano, trabalhando juntos. A partir do ano passado isso se firmou de maneira a permitir que conseguíssemos separar as crianças por níveis. A gente ficou com um grupo que estava alfabético sendo possível trabalhar muita estruturação e produção de texto. Eu fiquei com essa turma. E o João ficou com a turma que ainda precisava dar uma acelerada para chegar ao 2º ano com características de alfabéticos. Foi preciso voltar um pouco o conteúdo e fez esse intensivo. Foi muito produtivo, foi muito legal. (Any)

Apesar de já terem realizado parcerias anteriormente, a cada ano novos estudantes passam a frequentar a escola o que necessita que as práticas sejam renovadas de acordo com suas características e necessidades de cada grupo.

O Projeto de Letramento e Alfabetização passou por alterações para se adequar à nova dinâmica das aulas, inclusive por contarem com um estudante diagnosticado com autismo. Sobre essa realidade, a professora Any comenta:

Esse ano, com as crianças de inclusão, foi muito difícil, um trabalho muito complicado. A gente não conseguiu essa divisão (de grupo de crianças para fazer intervenções), porque a gente não dava conta desse trabalho. (Any)

O aumento do trabalho docente para adequar suas práticas diárias às características específicas de alguns estudantes limita o tempo de aula para a realização de atividades direcionadas a outros estudantes, quando estes têm características muito distintas, com necessidades que concorrem entre si.

Perceberam **dificuldades na realização do trabalho coletivo**. Para realizar as intervenções e desenvolver a prática da leitura das crianças, esses professores organizavam os tempos de suas aulas e o TDI, conforme a necessidade dos estudantes e o andamento das aulas.

O trabalho do primeiro ano de alfabetização é um trabalho muito de formiguinha, né? Não foi possível escrevermos uma proposta muito específica e geral, mas foi um trabalho que foi acontecendo no dia a dia. O que nós fazíamos? Usávamos os TDI e também momentos arranjados por nós, como por exemplo, quando minha sala estava produzindo bem e estava num momento tranquilo, eu conseguia chamar alguns alunos da sala dele, eles iam até a minha sala e a gente fazia esse trabalho de intervenção com as crianças. (Any)

O tempo, citado em diferentes situações, ele é compreendido como escasso para atender todas as demandas da turma, ainda mais com o ingresso de um estudante da Educação Especial. Mas é também compreendido numa organização curricular para além do ano letivo, organizado por ciclos, de modo que os estudantes teriam 3 anos para serem alfabetizados.

A gente consegue entender que o ciclo é isso: entre o 1º e 3º ano, a gente se organizar e fazer propostas que englobem e que atinjam esses objetivos de alfabetização. Esse é um trabalho mais completo. E, em relação a isso, a direção sabe, porque a gente conversou no conselho sobre isso, não se opuseram em nenhum momento. Desde o ano passado a gente desenvolveu essa proposta e foi tranquilo. (Any)

Apesar da organização do tempo de aprendizagem ser concebida em ciclos, a organização do projeto atende aos 1ºs anos, ou seja, um subgrupo do Ciclo I.

Quanto às **vantagens do trabalho em parceria**, os professores com esse projeto conseguiam atender as necessidades específicas dos estudantes em período de alfabetização, realizando as intervenções adequadas às fases de aquisição da escrita em que as crianças se encontravam, como explica a professora Any:

O que a gente conseguia fazer era tirar as crianças em outro período. Por exemplo, na sala dele, ele estava trabalhando produção de texto, estruturação. Isso demanda a criança estar alfabética e entender esse contexto. Aí eu conseguia tirar essas crianças que estavam com mais dificuldade e trabalhar essas intervenções para elas chegarem nessa questão de produção, produção autônoma do texto, porque essas crianças que a gente já fazia as intervenções. Elas faziam as produções delas sim, a gente entendia a escrita, mas ainda precisava estar completamente alfabética, é nisso que a gente acredita. (Any)

Esse trabalho em parceria, apesar de ser executado separadamente, envolvia o planejamento conjunto e o acompanhamento das 2 turmas pelos 2 professores. Eles revezavam o trabalho com os estudantes de acordo com as necessidades de desenvolvimento que eles demonstravam. Tais ações aproximam-se à Cultura colaborativa que opera no mundo das ideias e envolve engajamento e responsabilização coletiva (HARGREAVES, 1998).

A relação entre esses professores demonstra muita proximidade e cumplicidade que extrapola as trocas profissionais e tem sido construída com a convivência de alguns anos trabalhando juntos.

A comunicação sempre foi tranquila e natural nesse processo. Desde o ano passado a gente conseguiu sistematizar melhor e vamos continuar. A gente pretende no ano que vem conseguir também fazer esse trabalho de ciclo. (Any)

Essa parceria, com o passar dos anos, tem demonstrado um fortalecimento crescente. Vem se aperfeiçoando ao sistematizar a proposta, como verificamos na fala da professora Any. Porém seus planos de trabalho para o próximo ano com o mesmo parceiro, numa estabilidade prolongada, podem esgotar-se pela ausência de inovação promovida pelos novos vínculos, denominados como laços fracos por Granovetter (1973).

b5) Projeto Álbum de Figurinhas

Este último projeto que analisamos aqui foi pensado pelos professores polivalentes de 2º ano, que já trabalhavam juntos há alguns anos e realizaram parcerias.

Essa parceria entre nós, professoras, se estendeu aos estagiários e também aos professores de outros anos que se interessaram em participar do trabalho. Contamos ainda com as professoras de Artes e Educação Física, porque a nossa intenção também era que as crianças tivessem um momento para trocar figurinhas com os colegas de outras salas na nossa escola. As crianças de salas diferentes quase não se encontram porque nós não temos o período de recreio tradicional como acontece na maioria das escolas. Essa parceria entre professores funcionou muito bem, nós temos uma equipe que gosta de e que se sente bem em colaborar. (Maria Cristina)

A realização desse projeto, além de ter em vista o desenvolvimento de conteúdos disciplinares, também buscava possibilidades de proporcionar vivências que, devido à organização do tempo e do espaço definidas arbitrariamente, estavam sendo negadas no cotidiano escolar às crianças.

A estratégia de reorganizar tempos e espaços escolares garantindo a interação das turmas por meio desse projeto, utilizando a justificativa pedagógica, pode ser interpretada como uma insubordinação criativa às imposições dos gestores, conforme encontrado em D'Ambrósio (2015), ou seja, aos estudantes foi proporcionada a oportunidade de interação coletiva e aprendizados, negados pelas normas institucionais. As professoras foram contra a imposição de uma situação que contrariava seus princípios e, de uma forma responsável e criativa, favoreceram novas práticas aos estudantes.

A professora Maria Cristina, por conhecer seus parceiros com propriedade, é capaz de elencar diversos **fatores de aproximação**:

Existe muita proximidade entre mim e as parceiras. E eu acho que foi construída por vários fatores. Todas nós temos quase a mesma idade, o mesmo ano de formação as experiências em escola pública e privada. Tais fatores ajudam, mas eu acho que, principalmente, porque nós estávamos em uma escola onde há uma relação muito conflituosa com a equipe gestora. Esses conflitos acabam sempre prejudicando o nosso trabalho, é como se a gente fosse o empecilho para aquela situação de conflito. Então nós aprendemos a colaborar umas com as outras, para que as coisas não ficassem tão pesadas. (Maria Cristina)

Podemos identificar fatores relacionados ao perfil de cada um dos professores e, ainda, fatores do contexto escolar, responsáveis pela aproximação do grupo, ou seja, com o tempo de convívio foi construída a identidade coletiva do grupo que se aproximou também com o objetivo de proteção e defesa diante dos conflitos existentes na escola e seu entorno.

O Projeto Álbum de Figurinhas foi uma reformulação do projeto sobre as identidades, como explica a professora Maria Cristina:

Na ocasião nós estávamos desenvolvendo o projeto identidade. Nele trabalhamos características das crianças, mas não apenas as características físicas. Buscamos aquelas de seu perfil psicológico e também identitário. Veio então a ideia, numa conversa em TDC, para que fizéssemos um álbum de figurinhas com as crianças. Em princípio, seria um álbum de figurinhas com os jogadores da copa, com o conjunto de todos os alunos da sala, que ao final seria sorteado entre eles. Foi quando um aluno trouxe a ideia do álbum com as figuras das crianças, e a gente ficou pensando o quão significativo poderia ser ou não essa produção. Definimos que, em vez de fazer o álbum com as figurinhas dos jogadores de futebol, confeccionamos um álbum de figurinhas com o rostinho das crianças e, com ele, fechamos o projeto identidade do 1º semestre. (Maria Cristina)

A ideia de alteração do projeto inicial foi bem aceita pelos professores do grupo. Mas, por depender de recursos materiais da escola e gerar necessidade de mudanças na rotina, encontrou algumas **dificuldades** de execução.

Nessa narrativa também o tempo para a comunicação entre professores foi citado pela professora Maria Cristina:

A comunicação com os parceiros de trabalho, acabou acontecendo principalmente por WhatsApp, porque nos horários de TDC um ou outro era dedicado exclusivamente para o planejamento. Conforme as ideias iam surgindo, não dava para esperar a próxima segunda-feira, o próximo TDC, pra incorporar essa ideia ao projeto. Então eu posso dizer que uns 90% da comunicação para a realização desse projeto foi por WhatsApp. (Maria Cristina)

A comunicação entre as professoras era dinâmica e suas necessidades excediam as limitações dos tempos institucionais, de modo que outras possibilidades foram construídas para atender àquelas necessidades. A professora Maria Cristina, também contou um pouco sobre as dificuldades do grupo relacionadas à organização e às considerações da gestão da escola:

O nosso principal desafio e a principal dificuldade encontrada no dia a dia para a realização do trabalho é exatamente isso: conflitos por coisas ao meu ver supérfluas. Foi um tempo muito grande perdido para cobrar certas coisas dos professores, dos alunos, o tempo destinado ao lanche, se as crianças podem ou não ter recreio, se podem ou não se encontrar para brincar com as crianças da outra turma. Enfim, uma energia muito grande gasta com esse tipo de conflito tão pequeno e que vão desanimando o professor. E aí, você tem um projeto, e fica ali falando que esse projeto é importante, que esse projeto é interessante, que está alinhado com o planejamento, com o evento esportivo. Que a mídia favorece o interesse das crianças, todo mundo está

vendo, todo mundo está falando. Mas você não tem uma resposta da equipe gestora que seja de apoio. Ao contrário, a resposta era sempre desanimadora, com perguntas tentando fazer com que você mude tudo aquilo que você planejou. Para eles, o importante não é aquilo que a criança vai fazer, mas o custo financeiro ou o trabalho que vai dar para mexer no horário... Tudo isso motivou um certo desânimo. (Maria Cristina)

Nesse trecho da entrevista, ao detalhar as dificuldades encontradas para a realização do projeto, verificamos a desconsideração dos aspectos pedagógicos pelos representantes da administração da escola, que tomavam por foco apenas as questões administrativas, econômicas e institucionais, deixando em segundo plano as prioridades pedagógicas.

Além dos conteúdos, a organização dos tempos e dos espaços pedagógicos institucionalmente delimitados, precisaram ser reorganizados para possibilitar momentos de interação entre as diferentes turmas, pois a organização escolar proposta pela gestão, oferecia poucas oportunidades de convívio coletivo. Não havia o momento do recreio, e as diversas atividades na quadra, na biblioteca, na sala de informática aconteciam com uma turma de cada vez. O único momento onde se juntavam 2 turmas era no refeitório, momento das refeições. Todas as ações ocorriam de forma organizada e com pouca interação entre as crianças. Em seu depoimento, a professora Maria Cristina evidencia essa possibilidade de interação durante a realização do projeto como um objetivo importante alcançado.

Individualmente seria impossível fazer esse trabalho, porque o nosso objetivo, assim como em Ciências, História, Geografia e Matemática, também era que as crianças convivessem, interagissem com as de outras salas. [...] Então a parceria com as outras salas possibilitaram, pelo menos dentro do projeto, durante aquele mês, que tivemos a oportunidade de sair com os nossos alunos. Eles trocaram figurinhas e conviveram com os alunos de outras classes, o que não seria possível sem a interação com outras turmas. (Maria Cristina)

A interação ocorreu não apenas entre as professoras e estudantes nos espaços escolares, mas se estendeu às disciplinas, aos espaços externos, dialogando com o entorno da escola. Ao visitar e fotografar os campinhos de futebol do bairro, que fizeram parte do álbum de figurinhas, os estudantes também foram fotografados e se tornaram os jogadores da copa, interagindo com seus ídolos e se colocando no lugar deles, nas figurinhas desse álbum.

Ao final desse projeto, uma das professoras responsáveis por ele participou de um evento acadêmico, onde realizou a exposição no formato de uma comunicação oral, sobre essa prática pedagógica, socializando sua experiência com outros colegas de profissão e estudantes de Pedagogia e de Licenciaturas. Ao retornar do evento, compartilhou com o grupo as contribuições das discussões das quais havia participado, mostrando-se orgulhosa pelo trabalho,

mais segura ainda da importância do projeto realizado. Voltou fortalecida pela valorização desse trabalho no espaço acadêmico e por outros profissionais e pesquisadores da área.

A valorização em relação ao trabalho pedagógico e o fortalecimento do professor, geralmente não são imediatos. Eles estão dispersos no tempo e espaço, sendo identificados posteriormente, no processo histórico, com os resultados verificados nas histórias de vida de estudantes e nos avanços da sociedade. A professora Maria Cristina contou sua percepção sobre a relação com seus parceiros de trabalho:

Se não fosse a colaboração entre as parceiras de série e as parcerias de ciclo, eu acho que o prejuízo pedagógico seria muito grande. Foi a nossa relação com os pares, a nossa relação de colegas de trabalho, que nos deu o suporte, produziu a perseverança para não desanimar. [...] Eu acho que essa é a principal característica da colaboração no nosso grupo. Eu acho que o que é gostoso nesse grupo, é que a gente também aprendeu a desabafar uma com a outra. Muitas vezes surgia uma ideia, e mesmo que aquilo não fosse uma coisa que eu concordasse muito, sendo uma boa ideia, concordávamos. Não vinha ao encontro do que eu estava trabalhando naquele momento, na minha sala, mas era uma ideia legal. Então a gente abraçava a ideia, uma da outra, e aí a gente fazia dar certo. (Maria Cristina)

Podemos verificar nesse depoimento que a relação entre as professoras, por conta da consciência do contexto, demonstrou ser constituída por confiança, empatia e generosidade, numa atitude de resistência e defesa da atuação profissional que acreditavam ser a adequada. Complementando suas impressões, ela explica a dificuldade de parceria que tiveram no decorrer do ano:

Eu acho que a grande parceria que deixamos de realizar foi justamente com a equipe gestora. No entanto quero dizer a parte da equipe gestora, quem são as pessoas que fazem parte desse grupo. Essa clareza só tem quem trabalhou na escola que a gente trabalha. (Maria Cristina)

Essa dificuldade dos professores em desenvolver suas práticas pedagógicas era recorrente no decorrer do ano, quando as propostas não se adequavam às regras explícitas e implícitas da cultura institucional.

No *Survey 2*, uma das professoras que havia deixado de compor o grupo de professores recentemente, respondeu ao questionário manifestando-se:

[...] pois, nesta Unidade de Ensino há uma força externa à equipe pedagógica, já detectada, que se articula para retirar do professor e da direção a sua autonomia. Entendo que por ser assim, os conflitos são crescentes e perturbam a dinâmica da Unidade de Ensino. Quanto às parcerias de

trabalho, percebo conflitos que atribuo à imaturidade (chegando, por vezes, a ser desrespeito profissional) no trato das relações pessoais. Os desafios são diários, relacionados, penso eu, ao conjunto resultante daquela influência. (Discurso coletivo)

Verificamos nesse depoimento referências diretas aos conflitos vivenciados pelos professores em sua atuação profissional na escola, e implicitamente o enfraquecimento de laços com o grupo e a saída dessa professora da escola, podem sugerir maior vulnerabilidade desta professora, diante das tensões do cotidiano.

Apesar das diferenças temáticas entre os 5 projetos, suas características são muito semelhantes, considerando a discussão sobre a colaboração, a ser identificada e que são possíveis de verificar nessas práticas pedagógicas.

Em relação à participação nos projetos, as professoras eram livres para envolver-se ou não nessas práticas, como verificamos no Projeto de Alfabetização e Letramento. As iniciativas partiam das próprias professoras que se agrupavam pela proximidade física das salas, pelas necessidades e currículos comuns e por afinidades, numa condição diferente das parcerias voltadas às práticas inclusivas.

As parcerias que aconteciam por meio dos projetos, fortaleciam os professores nas reivindicações pedagógicas diante da gestão escolar. Dessa forma, trabalhar coletivamente significava, também, uma medida protetiva, com o estabelecimento de laços fortes, confiáveis e estáveis, junto ao grupo, conforme indicado por Granovetter (1973), que as fortaleciam diante das situações adversas.

Essas parcerias, se ao olhar superficial assemelham-se às características de colaboração confortável com foco no imediato, na praticidade e na facilitação no trabalho docente, conforme indicado por Hargreaves (1998), elas divergem dessa classificação se considerarmos que estão reunidas em torno da proposta e execução de projetos em uma escola cuja organização curricular é fragmentada. Realizar um trabalho diferenciado envolve desgastes e conflitos devido à alteração das rotinas institucionais.

Nesse caso, entendemos que essa aproximação e parceria deixam de ser confortáveis no sentido de menor esforço e comodismo, e passa a ser uma opção de colaboração “agradável”, no sentido de realização do que se acredita junto daqueles com quem se identificam, visando produções pedagógicas que melhor atendam às necessidades dos estudantes. Com isso desenvolvem-se com mais prazer, pelo reconhecimento de serem autores nos produtos finais, possibilitando desenvolvimento humano e de suas potencialidades (OLIVEIRA; BERNARDES, 2017).

Esses subgrupos, uma vez fortalecidos pelo apoio mútuo de seus integrantes, eram capazes de manifestarem-se em oposição ao que era imposto, como reconhece Hargreaves (1998, p. 67) nas culturas de colaboração:

Ironicamente, a discordância é mais forte e mais frequente nas escolas com culturas cooperativas do que em outras, uma vez que propósitos, valores e suas relações com a prática são debatidos. Essa discordância, no entanto, só é possibilitada pelo alicerce da segurança fundamental, no qual repousam as relações entre os funcionários – segurança esta que permite a discussão aberta e o desacordo temporário, na certeza de que as relações não estão ameaçadas por eles. (HARGREAVES, 1998, p. 67)

Quanto à abrangência, todos os projetos eram constituídos por subgrupos de professores, em especial, na etapa de planejamento. Nas demais etapas mostravam-se abertos a outros participantes. As parcerias nesses subgrupos variavam quanto à composição, sendo formados por professores pertencentes a subcategorias docentes diferentes, iguais ou mistas (polivalentes, especialistas), por professores de diferentes anos escolares (1º, 2º, 3º e 5º) e, de maneira mais sutil, por professores de mesmo ciclo.

Não verificamos nos relatos ou nas observações dos participantes a realização de práticas pedagógicas coletivas entre as turmas de 4ºs anos. Possivelmente aspectos do contexto, como a troca de professores ao longo do ano, os conflitos que geraram as saídas dos professores, o foco da atenção às necessidades inclusivas apresentadas por alguns estudantes, podem ter influenciado a redução nas interações coletivas.

No 3º ano, devido à distribuição das salas, 2 no período da manhã e 1 a tarde, verificou-se a parceria de professores em períodos diferentes. No entanto, ocorreu dificuldade no desenvolvimento do projeto, ou seja, observamos que a escola apresenta uma divisão mais distinta em subgrupos de períodos diferentes na realização de práticas pedagógicas. No entanto, interações de outros tipos, como socialização de informações, participação em cursos, substituição nas aulas e vivências em atividades comuns de lazer, aconteciam entre professoras de diferentes períodos.

Quanto à composição das parceiras, verificamos a existência de um núcleo fixo de professoras que se mantinham vinculadas por anos consecutivos, e outro grupo de professoras que diversificavam as parcerias. Estas últimas geralmente eram as professoras especialistas de disciplinas e de Educação Especial, enquanto as professoras polivalentes mostravam-se mais fixas às parceiras, mas apresentando permeabilidade nesse subgrupo à entrada de outras

professoras, como verificamos na participação da professora “nova” em um dos projetos que já estava em andamento.

Se considerarmos as características apresentadas por Lima (2002) quanto à composição e amplitude (interação dos membros com um número significativo de colegas), e frequência interativa nas práticas pedagógicas que abordam o tema Projetos, identificamos similaridade com a colaboração do tipo balcanização, em que

Os professores balcanizados pertencem predominantemente e talvez exclusivamente a um só grupo, mais do que a qualquer outro. A sua aprendizagem profissional ocorre principalmente no seio do seu próprio grupo[...]. (HARGREAVES, 1998, p. 241)

Além disso, estabelecem certa fragmentação no coletivo de professores da escola, que pode resultar em afastamento e rivalidade entre os subgrupos.

Ao focarmos nos projetos individualmente, verificamos que as propostas se limitavam a pequenos grupos de professores. Para Hargreaves (1998, p.73) tal aspecto se aproxima do que indica por cultura colaborativa:

Trata-se também de uma questão de se criar uma comunidade de professores cujas experiências e cujos comprometimentos não se limitem, exclusivamente, a uma única série, divisão ou a um único assunto, mas se ampliem à escola como um todo.

Apesar da proximidade de algumas características entre essas práticas pedagógicas e os tipos de colaboração, entendemos que essa discussão precisa ser ampliada. Há necessidade de considerar a especificidade do local e a historicidade das práticas, de modo a situar os acontecimentos no tempo e espaço de produção, e compreendê-los como dinâmicos por serem resultantes das relações humanas, fluidas e ressignificáveis. Essa compreensão ampla sobre as diversas possibilidades de configuração nas culturas colaborativas é explicitada por Hargreaves (1998, p. 212): “Não existe, com efeito, uma colaboração ou colegialidade real ou verdadeira, mas unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem a propósitos diversos”.

Dessa forma, ao considerar o contexto escolar num processo histórico, podemos inferir que a balcanização não chega a se consolidar nessa escola, possivelmente devido à rotatividade de professores no lugar. Favorece que os subgrupos formados não cheguem a manifestar permeabilidade reduzida ou diferenças de poder em relação ao coletivo. Hargreaves (1998) esclarece que o que está em questão não se refere às vantagens e desvantagens gerais dos

professores se associarem em grupos menores, mas na configuração particular que tais formas de associação geralmente assumem, além dos efeitos dessa associação.

Além disso, se observarmos as práticas pedagógicas individualmente, embasados nos tipos de colaboração teorizados por Hargreaves (1998), identificamos proximidade delas com os conceitos de colegialidade artificial, balcanização e isolamento, considerando, respectivamente, as práticas inclusivas por projetos e a ausência de participação de professores nessas propostas. No entanto, vistas em conjunto, elas mantêm identificação entre si, ao proporem possibilidades de ensino diferenciadas dos modelos tradicionais. E não aparentam se manifestar por meio de visões muito diferentes em relação à aprendizagem. Como pressupõe Hargreaves (1998), a articulação das diferentes formas de conhecimento por meio das diferentes composições nas parcerias que estiveram diretamente relacionadas com as turmas ou estudantes com os quais as professoras atuavam promove um desafio comum: atuar num contexto conflituoso e incerto. Analisando esses aspectos, não entendemos tratar-se de uma cultura balcanizada em sua essência.

Além disso, as práticas pedagógicas analisadas não estão isoladas no mundo. Elas manifestam-se como amostras da sociedade onde vivemos e se constituem em diferentes instâncias de organização: econômicas; política; sociais; institucionais; administrativas; e pedagógicas, ou seja, o trabalho docente observado nesse estudo de caso, atende à sociedade capitalista com desigualdades econômicas e sociais gritantes, organizada politicamente numa democracia representativa. Em comparação a uma pirâmide, o topo representa a elite e a maioria da população ocupa a base, mantendo-se essa relação desigual e balcanizada historicamente (HARGREAVES, 1998), inclusive quanto à distribuição de capital material e imaterial (MARX, 1980). Nesse contexto, as relações no trabalho são direcionadas a atender fatores econômicos. Com isso o trabalho coletivo passa a ser incentivado, o que favorece a produtividade. No entanto, essa proximidade entre trabalhadores, numa condição de colaboração artificial pode alterar-se, inclusive promovendo mobilizações de classe (ANTUNES, 2018).

A maioria dos filhos dessa população menos favorecida é composta por estudantes que frequentam as escolas públicas, quando não são excluídos, ou ainda, nem chegam a ser incluídos. Nessas condições acontece a formação de aproximadamente 80% dos estudantes de educação básica brasileiros, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019. A pesquisa constatou que essa nova geração em poucos anos, provavelmente, será inserida nesse quadro de desigualdades, possivelmente mais acirrado, em consequência da questão pandêmica instalada desde março de 2020 e que vimos agravar com a pandemia da

COVID-19 em 2020. Nesse evento, com as aulas mantidas em ambiente virtual, aqueles que estão inseridos na escola pública foram os mais prejudicados. Com a escassez de recursos midiáticos, as famílias dos estudantes nem sempre puderem oferecer os recursos necessários para o acompanhamento das aulas. Tal aspecto certamente ampliou o distanciamento dessa comunidade com aqueles outros que tem acesso aos sistemas necessários para o ensino remoto.

Sob nosso ponto de vista, a partir das análises feitas, entendemos haver interesses na organização e funcionamento da escola pública que excedem os pedagógicos. As práticas pedagógicas representam um ponto de disputa de interesses políticos e econômicos vigentes, balizados pela configuração institucional e administrativa. Ao mesmo tempo os aspectos pedagógicos apresentam-se em movimento de reprodução, resistência e tentativas de mudança, dos profissionais da educação em resposta às demandas sociais presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, as classificações quanto aos tipos de colaboração, identificadas nas práticas pedagógicas inclusivas ou por projetos, extrapolam as definições dos tipos descritos por Hargreaves (1998), no sentido de se apropriarem das possibilidades concretas disponíveis e ampliá-las, como no exemplo das professoras Aurora e Keilyan. Unidas pela responsabilidade intrínseca às suas funções, numa perspectiva inclusiva de proposta colaborativa, pautada no coensino (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016), atuaram em parceria numa condição que excedeu as obrigações formais, a jornada remunerada e o cumprimento de tarefas burocráticas. Tornou-se possível ampliar as possibilidades de colaboração por meio de novas parcerias em busca de recursos e conhecimento para efetivarem da melhor maneira o trabalho que lhes foi atribuído.

No quadro a seguir organizamos as parcerias citadas nos questionários e observadas nas práticas pedagógicas.

Quadro 22 — Parcerias (Survey 3, Setembro de 2018).

<p>Professores polivalentes e professores especialistas: <i>Professoras do 5º ano e professora de educação física. Conto também com minhas colegas e parceiras de turma que me ajudam e esclarecem dúvidas que muitas vezes tenho por ser nova na escola.</i></p>
<p>Professores especialistas entre si: <i>Tenho feito muitas parcerias com a prof. Gabriela de educação física que tem sido uma grande parceria nas propostas e atividade [...]. Professora de Arte, graduada em Dança, o que possibilita a interação com a disciplina de Educação Física.</i></p>
<p>Professores polivalentes e prof. de Educação Especial: <i>Meus parceiros foram: outra professora que tem um aluno autista também a cuidadora, minha estagiária, a professora de Educação Especial da escola e pedi várias vezes ajuda da direção em relação aos pais, com os quais não tivemos parcerias. Mas a direção por muitas vezes não contribuiu no processo.</i></p>
<p>Professores polivalentes entre si: <i>Tenho contado com a parceria das professoras do mesmo ciclo que dividem as atividades e partilham ideias e experiências sempre comigo.</i></p>

<p><i>Toda a equipe, mas principalmente das professoras titulares de sala. Além disso, todo o trabalho envolveu as professoras de classe comum e gestão escolar. Apenas os demais professores do mesmo ano. Professores dos terceiros anos. Incorporei o projeto das professoras ao meu conteúdo, pois o assunto era interessante e a arte entra como um diálogo mais lúdico.</i></p>
<p>Professores e estagiários: <i>O estagiário da sala e as famílias. As colegas de turma, a equipe, gestão e alguns estagiários. Estagiários, que nos ajudaram desde a organização dos materiais até a troca das figurinhas entre os alunos.</i></p>
<p>Professores e cuidadores: <i>A parceria nesta ação foi a cuidadora do aluno, por estar diretamente vinculada a este.</i></p>
<p>Professores e gestão: <i>Por inúmeras vezes pude contar com a vice-direção que me ajuda e apoia junto aos pais e aos alunos indisciplinados. Professores, funcionários ligados à organização escolar e vice-diretora. Mas foi muito desgastante conseguir apoio da gestão e a liberação de verba para imprimir álbuns e figurinhas a tempo.</i></p>
<p>Professores, família e estudantes: <i>Contei com a ajuda dos professores, dos alunos, dos pais (estes trazendo cópias atualizadas de endereços atuais, históricos escolares). A família com coleta de informações. A comunidade gostou muito do projeto e as crianças também. Pessoas da comunidade escolar.</i></p>
<p>Professores em condições específicas: <i>Professores da escola, período da manhã. (atuantes no mesmo período de trabalho) A professora do 5º ano e professora de Educação Física participam do mesmo grupo de estudos que eu. (pertencentes ao mesmo grupo de estudo) Docentes, pela proximidade e interesse. Contei com o professor que atua também na secretaria. (professores readaptados que atuam fora da sala de aula)</i></p>
<p>Professores e profissionais de outras instituições: <i>Parcerias com profissionais da saúde sobre instruções de trabalho.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse cenário quanto as parcerias entre os recursos humanos disponíveis na escola, verificamos diferentes composições durante a realização das práticas pedagógicas. Nesse movimento de expansão, no sentido de superação das limitações estruturais e impositivas, voltadas à execução do trabalho docente, verificado nas entrevistas, o desenvolvimento profissional esteve relacionado à ampliação de parcerias na escola e em outros locais. Ocorreu um tecer de redes nas quais os professores socializavam percepções e conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva pedagógica e de apoio mútuo.

Como pano de fundo à superação dos professores e à realização das parcerias, identificamos o terceiro tema em evidência no conteúdo das entrevistas, o desenvolvimento profissional, que analisaremos a seguir.

c) Desenvolvimento profissional

Esse tema, apesar de não ser expresso com tanta ênfase quanto os anteriores, está presente nas 9 narrativas das entrevistas realizadas. O desenvolvimento profissional é resultante da busca dos professores por respostas às questões e desafios que surgem no cotidiano escolar.

Com o ritmo dinâmico e intenso das mudanças na sociedade, os professores necessitam aprimorar-se continuamente (GATTI, 2019). Após concluírem a formação inicial, ao interagirem com suas parceiras de trabalho, as professoras vão adquirindo habilidades e competências. Na prática profissional, por meio de parcerias (ALMEIDA, 2019), elas ampliam seu repertório didático e cultural, apropriando-se de saberes característicos da comunidade onde atuam. A permanente reflexão sobre os aspectos práticos e teóricos da profissão permite ampliar a compreensão sobre a realidade educacional e posicionar-se criticamente diante dela.

O desenvolvimento profissional nessa perspectiva depende da interlocução com outro, por meio de indagações e contraposições às certezas construídas e da aquisição de novos elementos ao repertório já adquirido, por meio de “[...] teorias que clarifiquem as compreensões sobre o objeto de discussão” (MAGALHÃES, 2018, p. 21).

Considerando essa visão ampliada sobre o desenvolvimento profissional, apresentamos as diferentes possibilidades de promoção do desenvolvimento profissional, identificadas nas entrevistas e categorizadas e analisadas a seguir.

c1) Realização de pós-graduações no ano de 2018

A continuidade dos estudos acadêmicos foi relatada em alguns questionários e entrevistas como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos e melhoria na atuação profissional, como comenta a professora Aretusa:

Eu fiz pós-graduação em psicopedagogia clínica, que repercutiu na minha atuação na escola, quando eu utilizei um dos módulos aprendidos na pós graduação, o módulo do PNL Programação Neurolinguística. Dentro da programação neurolinguística, a gente viu a possibilidade de estabelecer a confiança, harmonia, a cooperação na comunicação, e diminuir a tensão interpessoal. Essa técnica ela ajudou em vários momentos críticos, de resolução de problemas na escola com os alunos. A interação com eles facilitou muito a comunicação entre nós. (Aretusa)

A professora Manu enfatiza que a continuidade de estudos acadêmicos tem oportunizado as reflexões em relação às práticas desenvolvidas:

Acho que o mestrado iniciado em 2018 tem contribuído muito na reflexão do âmbito escolar. As leituras, as discussões proporcionadas nas aulas da pós, auxiliam na formação. (Manu)

Essas formações de natureza acadêmica contribuem com a ampliação de conhecimentos do professor, tornando-o um profissional com aprofundamento teórico e especializado em relação à sua atividade profissional, com condições de atuar criticamente na realidade profissional em que se insere.

c2) Participação em eventos acadêmicos

Também relacionada com a formação acadêmica, a participação em eventos relatada por alguns professores, refere-se a formações mais pontuais e específicas, que podem atender às angústias mais imediatas advindas das dificuldades pedagógicas do cotidiano, ampliarem as perspectivas e/ou alterarem pontos de vista em diferentes aspectos, por meio da divulgação de pesquisas recentes que atualizam a base de conhecimentos obtidos na formação inicial.

Sobre minhas formações, foi um ano que eu corri bastante atrás, junto à professora, de formações sobre autismo. Fui a congressos, seminários e inclusive, busquei muitos artigos de profissionais que eu sei que trabalham com o autismo. Pesquisei para ter exemplos de como realizar a inclusão de um aluno autista. Foi primordial eu ter feito essas participações em congressos, esses estudos particulares, porque me empoderaram e empoderaram minha fala junto com a professora, no sentido de eu trazer contribuições efetivas, técnicas, teóricas, para a realização do trabalho. (Aurora)

A participação em eventos pode ser direcionada por um contato prévio com autores ou instituição promotora. E este vínculo inicial tende a expandir-se por meio da interação com tantos outros participantes, pesquisadores e divulgadores científicos.

c3) Participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos

A participação em eventos na condição não apenas de observadora, mas como produtora de conteúdo, além da ampliação de conhecimento e contatos, que representam parceiros em potencial, também promove o desenvolvimento profissional ao colocar o professor na condição de pesquisador de sua prática (BEILLEROT, 2001). Nesse papel é possível aguçar seu potencial crítico quanto a sua realidade.

Eu acho que tudo isso foi enriquecendo o trabalho, e esse trabalho de figurinhas da copa também foi levado ao seminário da PUCC. Ele foi compartilhado lá com outros pesquisadores, com estudantes de pedagogia. Foram aspectos formativos muito importantes na realização desse trabalho, mas eu acho que o principal mesmo foi a questão da troca com outros professores. (Maria Cristina)

A professora Maria Cristina enfatiza a importância das trocas com outros professores, sendo esta uma possibilidade de ampliação de contatos capaz de possibilitar a aproximação entre profissionais de interesses comuns que, ao estabelecerem vínculos, podem se beneficiar.

c4) Participação em grupos de estudo

Nos grupos de estudo os professores se reúnem a partir de interesses comuns. Neles são possíveis as trocas de informações e compartilhamento de experiências entre profissionais com necessidades e inquietações comuns, com o intuito de se desenvolverem profissionalmente e se apoiarem diante dos desafios encontrados na profissão.

Foi um prazer imenso participar desse grupo e ali eu pude aprender muitas coisas, muitos conceitos, muitos temas que eu nunca tinha aprendido. Isso com certeza influenciou muito os meus planos de aula. [...] Pude observar, analisar, pensar sobre isso, e como isso reflete na vida do aluno e sua aprendizagem, no dia a dia e para a vida dele. (Gabriela)

Os grupos de estudo para professores e profissionais da educação, por sua periodicidade, permitem uma relação dialógica entre a teoria e a prática, conforme indicado por Freire (1981). A partir de estudos teóricos direcionados às questões que emergem do cotidiano escolar, nos grupos elas podem ser refletidas e novas propostas pedagógicas desenvolvidas para utilização no cotidiano escolar. Utilizados, os resultados retornam novamente às discussões no grupo, para serem melhor compreendidas, aprofundadas e aperfeiçoadas enquanto propostas de ensino.

c5) Formações que compõem a jornada de trabalho

As formações institucionais oferecidas pela Secretaria de Educação desse município têm uma peculiaridade que é resultado de luta política dessa categoria. Tais formações são remuneradas num limite de horas pedagógicas acrescidas ao salário do professor. Os docentes têm a liberdade de fazer a escolha pelas formações que desejam participar e ainda apresentar propostas na condição de formadores, sendo remunerados por elas.

Eu fiz a formação do PNAIC esse ano e foi uma turma muito gostosa. A minha formadora foi uma das principais autoras da bibliografia que eu li para compor minha dissertação de mestrado. Ela tem toda uma pesquisa em letramento matemático, um dos eixos da minha pesquisa. Quando eu estava no mestrado, e por ter essa formação em letramento matemático, eu encontrei muito respaldo de projetos interdisciplinares trocando experiências com professoras que fizeram PNAIC junto comigo e também com a minha formadora. (Maria Cristina)

A professora Maria Cristina comenta sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi um compromisso assumido pelo governo Federal, Estados e Municípios, desde 2012. Foi oferecido aos professores que atuavam na Educação Infantil, professores alfabetizadores e aos coordenadores das unidades escolares. Configurou-se em formações relacionadas à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), com foco na alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016). Além do conteúdo intrínseco a esta formação, a professora Maria Cristina refere-se à importância da socialização e convívio com outras professoras e com a pesquisadora, envolvidas com questões semelhantes às de seu interesse.

A professora Rosinha, no mesmo período, realizou o curso de Mídia e Tecnologia, que subsidiou o trabalho com o projeto do Jornal Mural, no qual esteve envolvida.

Durante este ano eu fiz um curso de Mídia e tecnologia, que me inspirou bastante no meu trabalho de sala de aula. Acho que me inspirou de forma bastante positiva. Coisas que eu aprendi no curso eu coloquei em uso na sala de aula, principalmente nos projetos que realizei. (Rosinha)

No geral, as formações institucionais permitem o constante aprimoramento dos profissionais dessa rede de ensino, por sua diversidade e incentivo quanto à participação. Na formação escolhida pela professora Rosinha, ela supriu necessidades imediatas em sua atuação, pois o tema tratado estabelecia relações diretas com o projeto desenvolvido com seus estudantes.

c6) Trabalho Docente Coletivo (semanal)

No espaço da escola, semanalmente 2 horas aulas são destinadas à realização do TDC Trabalho Docente Coletivo (TDC). Nessas reuniões as questões do cotidiano escolar são discutidas por todas as professoras da escola, além de outras questões mais burocráticas que, geralmente, são colocados como prioridade em relação às questões pedagógicas, resultando em insatisfação do grupo. As ações relacionadas a essas horas de trabalho foram comumente indicadas como influenciadoras do trabalho das professoras. Não as repetiremos neste item por já terem sido apresentadas em momentos anteriores desta tese.

c7) Socializações externas

Nesses momentos de cursos e encontros, em locais fora do ambiente escolar e da rede de ensino, além do contexto formal das relações há a socialização com diferentes profissionais, que geralmente agregam na formação como um todo.

Neste ano busquei algumas formações fora da escola que considero que são parcerias indiretas e importantes para o andamento do meu trabalho. (Keilyan)

A socialização junto a profissionais de outras instituições também promove a aquisição de novos conhecimentos, por meio da observação e comparação entre as diferentes culturas institucionais.

Fora da escola, em outro ambiente onde estava trabalhando, teve professoras de outra escola que também me inspiraram bastante. Pude trocar ideias com essas outras professoras, dessa outra escola. De forma geral, em todo o ambiente a gente está se inspirando para trazer novas coisas para dentro da sala de aula, novas formas de aprendizagem para os alunos. (Rosinha)

A professora Rosinha refere-se às situações de aprendizados presentes nas oportunidades de conhecer e vivenciar situações inéditas em nossas vidas. Elas podem ser proporcionadas pelos diferentes ambientes onde atuamos.

c8) Possibilidades não institucionalizadas

Além das possibilidades de desenvolvimento profissional até agora citadas, com espaços e tempos definidos, conteúdos mais delimitados, outras iniciativas foram identificadas no conteúdo das entrevistas, considerando o processo formativo do professor de maneira ampla e abrangente. Esse processo antes de tudo está relacionado ao perfil do profissional estudioso e investigativo, capaz de agregar conhecimento e promover discussões construtivas junto de seus parceiros.

Para ter uma boa parceria de trabalho os parceiros têm que estudar bastante, saber onde eles querem chegar e que meios eles têm para chegar. O estudo, a organização e o planejamento são fundamentais, sem esquecer da amizade, comprometimento, amor e fé. (Aurora)

A professora Aurora, ao tratar do êxito nas parcerias, associa o interesse e a busca por novos conhecimentos, à forma como se organiza nesse processo e aos sentimentos e valores

que desenvolve em relação ao seu trabalho. A professora Gabriela também expressa essa complementaridade de aprendizados e sentimentos que foram proporcionados pela parceria com o professor Oswaldo, resultando em desenvolvimento profissional e numa amizade.

Essa experiência para mim foi uma verdadeira benção, eu fui agraciada por poder compartilhar esses projetos com o professor Oswaldo. Pude aprender muito com ele, uma pessoa super comprometida com o trabalho dele. Pude crescer bastante, foi enriquecedor. (Gabriela)

Ainda sobre o desenvolvimento profissional, pensado de maneira autônoma e desencadeado por uma postura investigativa, o professor Oswaldo refere-se às buscas por respostas ou soluções em diferentes fontes: livros; artigos científicos; redes sociais; ou sites.

E eu tenho visto algumas referências, coisas que eu busco na internet, que eu gosto muito e que eu gostaria de trabalhar com as crianças, em relação à instalação, performance, que eu acho que dá pra gente trabalhar com eles também. (Oswaldo)

Se ao pensarmos no professor, focamos na sua condição de ser humano, podemos compreender que o desenvolvimento profissional representa mais uma face deste ser histórico e social, ou seja, o desenvolvimento do professor está associado à história da vida da pessoa e das diferentes relações que ela estabelece com o mundo. Com isso as relações familiares também dialogam com as profissionais de diferentes maneiras, em diferentes fases da vida; assim como o inverso também ocorre (HARGREAVES, 1998).

Agora, contato com outras pessoas, eu tenho meu companheiro, que é músico e que me ajuda muito nas aulas de música e percussão corporal que eu dei. Quando a gente estava trabalhando com dança, a gente quis introduzir também as culturas populares. Com isso trouxe o canto, a percussão corporal e ele me ajudou muito nessa questão. Para além da questão pedagógica, refletimos sobre as maneiras sensíveis de como abordar com as crianças. Somou muito, mesmo não estando presente lá na escola. (Oswaldo)

Esse diálogo entre a família e o trabalho é constante. As parcerias podem acontecer de maneira mais específica quando em casa tratamos sobre assuntos relacionados a nossa atuação profissional. Torna-se possível aprender com as experiências e conhecimentos do outro ou com nossas próprias vivências relacionadas ao desenvolvimento pessoal e nossa evolução enquanto seres humanos.

As diversas possibilidades de desenvolvimento profissional aqui apresentadas influenciaram ou foram influenciadas pelas práticas pedagógicas, ora assumindo o papel de agentes motivadores, ora, foram motivadas pelas resultantes das práticas coletivas.

Verificamos no conteúdo das entrevistas que as relações práticas/teóricas ou teórico/práticas revezavam-se no trabalho docente. Ao passarem por esse movimento, as práticas pedagógicas coletivas se superavam e avançavam em relação aos desafios diários encontrados no cotidiano, de modo que essas buscas por respostas e apoio à realização das propostas do cotidiano escolar ampliavam os horizontes de conhecimento e a rede de interação dos envolvidos.

Além das interações realizadas na escola entre os profissionais e estudantes, outras mais aconteceram em níveis institucionais, por meio da visita de profissionais à escola. Como exemplos, destacamos o comparecimento da responsável por uma Instituição de atendimento extraescolar aos estudantes, ou a representante do Conselho Tutelar. Em movimento inverso, ocorreu a ida de representantes da escola, diretora e professores, a outras instituições, em reuniões intersetoriais no Centro de Saúde, ou em instituições de apoio às pessoas com deficiência, à Universidade, nas saídas com os estudantes a espaços culturais, entre outros. Além disso, ocorreram as interações realizadas de forma não presenciais, nesse caso, mais centralizadas na diretoria e secretaria da escola, por e-mails e chamadas telefônicas.

As interações e diálogos com interlocutores que complementam as atividades escolares, potencialmente podem expandir as dimensões da rede colaborativa configurada pelos interesses e intencionalidades dos envolvidas nessas relações, conforme encontrado em Portugal (2007). O autor complementa que, por analogia, a expansão dessas interações no espaço escolar assemelha-se a um tecido vivo e dinâmico, formado por conexões múltiplas em que há interdependência do todo em relação às partes, e destes em relação ao todo.

Ao reconhecermos a existência de relações colaborativas entre os professores na escola, inferimos sobre a existência das redes colaborativas para além dela, num movimento de ampliação de parceiras que dialogam com as problematizações evidenciadas nas práticas pedagógicas. Elas estão envolvidas, conforme indicado por Hargreaves (1998, p. 47): “O que defendemos [...] é que todo o professor precisa buscar aperfeiçoamento fora da sala de aula, embora isso nem sempre tenha que ser feito em grande escala”.

Ao acessarem as redes pedagógicas, as professoras buscam suprir necessidades surgidas com suas práticas docentes na escola, que envolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes e outras necessidades emocionais, sociais e informacionais, relacionadas como o trabalho docente, que direta ou indiretamente repercutem no trabalho docente. De acordo com Fialho

(2014), as redes sociais diferem-se das redes espontâneas e naturais pela intencionalidade. Considerando que as redes pedagógicas são compostas por pessoas envolvidas com questões educacionais, as relações estabelecidas nessa rede estão sujeitas às intencionalidades de seus interlocutores, podendo ter naturezas colaborativas ou não.

Quanto às características das redes, assim como os laços fortes e fracos da cultura colaborativa são mensurados por meio de alguns critérios, também as redes sociais, que agregam as culturas docentes, são identificadas pelos critérios teorizados por Lima (2002) que elencamos a seguir:

- Densidade: proporção de relações possíveis entre professores, que se concretizam de fato;
- Centralização: o grau ou medida de destaque de uns professores em relação a outros nas redes;
- Fragmentação: o grau ou medida de segmentação de um grupo em subgrupos, onde são estabelecidas relações intensas.

A partir da evidência de vínculos entre diferentes parceiros, dentro e fora do espaço escolar, envolvidos na participação das práticas pedagógicas, com base nos critérios de caracterização das redes, trazido por Lima (2002), trataremos da formação de redes de colaboração de professores com foco no aspecto pedagógico. Esses diferentes parceiros, ao serem conectados, passam a compor redes pedagógicas nas quais os professores apoiam-se de diferentes maneiras, resistindo aos desafios diários da profissão.

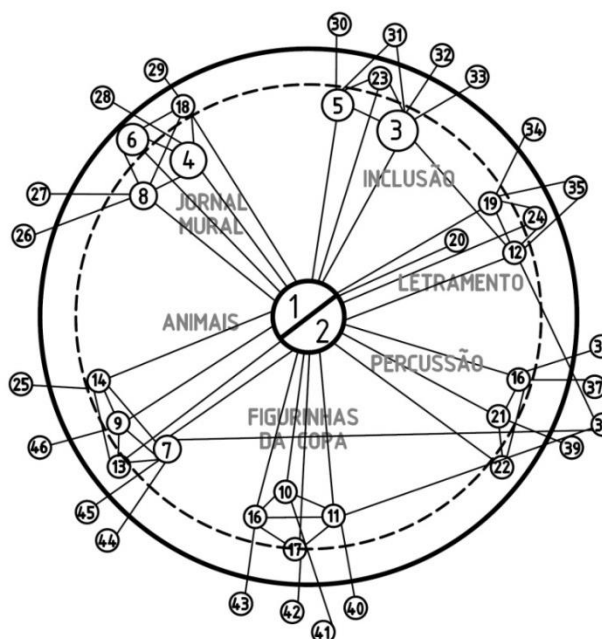
Nascemos envolvidos em redes de relacionamento que se alteram no decorrer de nossas vidas. Nos diversos grupos de socialização nos quais participamos, família, amigos, equipe de esporte, comunidade religiosa, associações de bairro, companheiros de trabalho, entre outros, constituímos laços que contribuem na constituição de nossa identidade e desenvolvimento humano.

Considerando a densidade, fragmentação e centralização, encontrados em Lima (2002), organizamos os dados das entrevistas, consideramos a quantidade de interações em pares, na percepção do grupo (Quadro 15: Diferença quanto às percepções) e a quantidade de interações em pares, por tipo, na percepção dos professores, (Quadro 20: Percepção da professora quanto aos tipos de interação em pares durante o ano).

Dessa forma, encontra-se na figura 4, a rede pedagógica, apenas os participantes citados nas entrevistas e identificados por seus codinomes no quadro 14 das interações em pares.

Figura 4 — Rede pedagógica.**Legenda:**

- 1 e 2: Gestão
- 3: Aurora
- 4: Ana
- 5: Keilyan
- 6: Pérola
- 7: Adriana
- 8: Rosinha
- 9: Aretusa
- 10: Jack
- 11: Maria Cristina
- 12: Any
- 13: Atena
- 14: Meg
- 16f: Cida
- 16p: Oswaldo
- 17: Beta
- 18: Manu
- 19: João
- 20: Trovão
- 21: Gabriela
- 22: estagiária
- 23: cuidadora
- 24: cuidadora



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 4 representa uma rede pedagógica, configurada a partir das relações estabelecidas na escola pelos professores, ao realizarem suas práticas pedagógicas. O círculo maior simboliza a escola. O círculo tracejado delimita as regiões periféricas ocupadas pelos professores “Novos”. O círculo central simboliza a gestão escolar e está dividido para representar o conflito entre os profissionais que ocupam esse lugar. Os círculos menores, no espaço interno do grande círculo, simbolizam as professoras. Entre eles há uma diferença de tamanho, sugerindo o grau de centralidade em relação às professoras. Esse grau está identificado a partir do número de interações expresso pelo grupo em relação a cada uma das professoras, no quadro 15.

As linhas são os laços, as relações entre as professoras. Algumas são mais curtas, indicando mais proximidade, e outras mais compridas, indicando laços mais fracos (GRANOVETTER, 1973). Enfatizamos que os cumprimentos das linhas devido às limitações na quantificação dos dados empíricos, representam esboços muito limitados da realidade, e sugerem que as relações estabelecidas entre os participantes, de acordo com os depoimentos, não tratavam unicamente de relação colaborativas, envolvendo questões não consensuais e impositivas. Tais aspectos permitem caracterizar a rede como mista e suas limitações sugerem temas de aprofundamento para estudos posteriores. As figuras que se formam a partir do

contorno das linhas são as parcerias, identificadas na pesquisa por meio das práticas pedagógicas.

O espaço externo ao círculo é ocupado por outros pequenos círculos que representam os parceiros externos, vinculados às professoras, que podem ser identificados como instituições, pessoas, cursos, eventos, interlocutores desconhecidos na internet. Por delimitarmos os pontos da rede a apenas participantes citados nas entrevistas, reconhecemos as limitações dessa figura 4, que teria a pretensão de expressar todas as parcerias realizadas no tempo e espaço dessa pesquisa. Porém, para não incorrer em equívocos, optamos por fazer esse recorte.

Sobre a legenda apresentada à esquerda da figura 4, nela constam apenas a identificação dos participantes relatados como envolvidos nas práticas pedagógicas. No apêndice, disponibilizamos uma legenda completa incluindo a identificação dos parceiros externos.

Ainda em relação à figura 4, indicamos que ela pode ser comparada à foto de uma cena com espaço e tempos definidos. Assim como as fotos, após o ato de sua concepção, ela desatualiza-se, devido às constantes mudanças da realidade. O cotidiano escolar dinâmico, favorece que as relações colaborativas entre os professores estejam sujeitas a fatores externos e internos que influenciam o posicionamento de cada participante na rede de relações. Esses fatores podem desgastar as relações enfraquecendo-as, ou fortalecê-las, em muitos casos.

Nas entrevistas foram identificados alguns fatores associados aos recursos materiais, como discorre a professora Aretusa, ao indicar aparelhos que nem sempre funcionavam direito, como os retroprojetores. A professora Gabriela identificou a falta de estrutura física da escola, como inadequada para a realização das práticas pedagógicas coletivas. Sentia falta de um pátio ou quadra coberta. Também indicou o número excessivo de alunos com os quais atuava, para uma carga horária nem tão apropriada, estreitando a possibilidade de planejar junto às professoras.

A organização do tempo escolar foi um fator que dificultou a algumas parcerias, como relatou a professora Aretusa. O fato de turmas de mesma série funcionarem em períodos distintos dificultava o encontro das professoras. A relação conflituosa da gestão e a dificuldade nessa relação foi sentida como dificuldade no desenvolvimento de alguns projetos, como explicou a professora Maria Cristina ao apresentar os conflitos desnecessários que se sobrepunham às verdadeiras necessidades pedagógicas. Os imprevistos são recorrentes no trabalho docente e a professora Aretusa reafirma a necessidade das constantes adequações do planejamento.

A professora Rosinha demonstrou indignação sobre o imprevisto relacionado à reforma da escola em período letivo. Isso prejudicou o andamento dos trabalhos, repercutiu no trabalho

docente como um fator desestimulante em relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Sobre as práticas inclusivas, a professora Aurora comentou sobre a dificuldade de algumas professoras realizarem parceria quando há necessidade de dar oportunidades para que todos os alunos participem, inclusive aqueles que necessitam de uma atenção especial. O professor Oswaldo se ressentiu por não conseguir realizar todas as parcerias que desejava durante o ano. E atribui essas limitações, ao cansaço físico e o esgotamento no trabalho docente.

Esses são alguns exemplos identificados nas entrevistas relacionados às dificuldades vividas pelas professoras. Cotidianamente elas se acumulam e resultam em desmotivação dos professores em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Tudo isso promove o desgaste das parcerias, uma vez que não são socializados e discutidos os fracassos, de modo a buscarem alternativas de trabalho. Ao final da jornada docente, um desgaste profissional talvez venha a se consumir.

Desilusão e desapontamento tendem a acompanhar o processo de envelhecimento ao longo da carreira do professor. Não há, todavia, algo natural ou inevitável nessa situação. Muito depende das experiências particulares que esses professores tiveram e da maneira como as escolas os trataram. De certa forma, envelhecer é um processo cultural de aprendizagem, de interpretação das maneiras como as outras pessoas costumam tratá-lo. Aos desiludidos, em parte, são produto de sua própria mortalidade, mas são também produto da forma de administração das escolas em que trabalham – considerando-se tal administração responsável pela qualidade das experiências e do tratamento que tais professores receberam ao longo dos anos. Árvores não matam a si mesmas. Uma árvore “gasta” é geralmente o produto de um ambiente subnutrido e infértil. (HARGREAVES, 1998, p. 44)

Em razão do exposto e conscientes da existência dos ambientes educacionais subnutridos nos quais poderemos estar inseridas, cabe a nós, enquanto docentes, estabelecer relações parceiras dentro e fora da escola, capazes de nos fortalecer e de permitir que continuemos buscando a essência do trabalho que desenvolvemos.

RUMO AO CICLO DE *FEEDBACK*!

Nessa etapa de encerramento da pesquisa, cujo objetivo geral centrou-se em **investigar a construção de relações e redes colaborativas na escola pública com o foco no trabalho pedagógico**, atendemos ao percurso investigativo pautando-nos nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar o contexto escolar, sua dinâmica de funcionamento e os participantes da pesquisa;
- Relacionar o cotidiano escolar a fatos históricos, diretrizes institucionais e legislações educacionais;
- Analisar as práticas pedagógicas, evidenciando elementos potencializadores e dificultadores na construção de relações e redes colaborativas;
- Discutir as práticas pedagógicas apoiados no embasamento teórico.

Consideramos com essa pesquisa que a construção de relações colaborativas na escola, onde foi desenvolvido o Estudo de Caso, foi constituída num processo de interação e comunicação, de natureza preponderantemente informal entre professoras inseridas num contexto específico.

Em relação às pesquisas inicialmente consultadas, identificadas a partir do descritor “trabalho colaborativo”, na BDTD – Base de Dissertações e Teses Digitais –, ressaltamos aprofundamentos e avanços nessa tese, no que se refere às análises das relações colaborativas reconhecidas no trabalho docente. Esse avanço foi possibilitado pelo Estudo de Caso, com observação participante, que ocorreu ao longo de um ano letivo. Como outro acréscimo, indicamos a escolha pela delimitação teórica na conceituação de “colaboração” e relações colaborativas”, ancoradas no conceito de trabalho (MARX, 1989), de “cultura colaborativa” (HARGREAVES, 1998) e nos procedimentos metodológicos utilizados na identificação e diferenciação dos tipos de interação entre os participantes (LIMA, 2002), nos possibilitou delimitação e embasamento teórico para a produção da análise das relações e redes colaborativas, superando a compreensão metafórica em relação às redes sociais, em estudos anteriores.

Ao considerarmos todo o desenvolvimento dessa pesquisa, retornamos ao problema que nos mobilizou: Em quais condições ocorrem ou não as relações e redes colaborativas na escola? A partir da constatação da ocorrência de relações e redes colaborativas, optamos por focar a

pesquisa nos elementos relacionados a essas ocorrências, desconsiderando o elemento de negação do problema inicial dessa pesquisa.

Apoiadas no referencial teórico e após análise e discussão dos dados obtidos em estudo de campo, afirmamos que as relações colaborativas ocorreram nessa escola, apresentando características diversificadas quanto à natureza espontânea ou induzida, e mesmo em relação à origem das parcerias de professores. Em decorrência dessa pesquisa defendemos a seguinte tese: Em situações semelhantes às aqui apresentadas nos diferentes ambientes escolares, podemos afirmar a existência de construção de relações e redes colaborativas, como consequência do envolvimento docente em relação à sua atuação pedagógica, associado à consciência da incompletude humana (FREIRE, 1987) e ao posicionamento ativo quanto à busca pelo outro, pelo desconhecido, com potencial para produzir algo sempre inovador.

Neste caso confirmamos a existência de redes que sustentavam a coletividade, observando a união dessa categoria que resiste às adversidades do cotidiano escolar e avança em oposição às limitações encontradas, propondo práticas pedagógicas inovadoras. Para além disso, a superação individual e coletiva, ancorada no apoio de parcerias internas e externas à escola, cujas relações colaborativas entrelaçam-se e tecem redes.

As relações de colaboração verificadas decorreram da qualificação do grupo obtida por meio da escolarização, de experiências profissionais e vivências socializadoras buscadas nas histórias de vida das participantes que, potencializadas e apoiadas pelos vínculos existentes no grupo, refletiram nas propostas desenvolvidas com o foco no atendimento às necessidades sociais e individuais dos estudantes, deslocando-se do lugar comum, das práticas tradicionais.

O coletivo das professoras e as ações observadas em um contexto institucional conflituoso, com rigidez na organização do tempo e no uso do espaço escolar, convergiram na proposição de práticas pedagógicas experimentais que se diferenciavam, em algumas características, do modelo tradicional.

No entanto, as limitadas possibilidades de interação e a escassez de tempo, além da insegurança gerada pelas ocorrências intimidadoras na escola, demonstraram ser as responsáveis pelas inquietações ininterruptas do cotidiano, levando as professoras a organizarem-se de maneira segmentada, estabelecendo parcerias entre profissionais que atuam no mesmo período ou no mesmo ano escolar, e que vivem desafios semelhantes diariamente.

A aproximação entre os parceiros imediatos delimitou a configuração de subgrupos de atuação docente na escola, cujos membros estavam articulados ao planejamento e à execução de práticas pedagógicas com temas distintos. Aspecto esse também comprovado na presente tese.

Apesar da forte abrangência e frequência identificada nas relações de colaboração ocorridas nos subgrupos, elas não se reproduziam no coletivo da escola. As professoras, em suas rotinas de atividades docentes, envolviam-se quase exclusivamente com seus parceiros diretos de trabalho, limitando a amplitude das interações ao coletivo como um todo. Apesar disso, em momentos que se faziam possíveis, extrapolavam os tempos e espaços formais na escola, sendo verificadas relações de companheirismo e proximidade entre todos do grupo.

Essa postura de cordialidade e união assemelhava-se a um pacto de proteção entre os professores, diante da preocupação com os conflitos do cotidiano, geralmente envolvendo a gestão da escola e integrantes da comunidade onde a instituição se localiza. Dessa forma, todos do grupo demonstravam interesse em estar atualizados quanto às ocorrências do cotidiano, evitando portar-se de maneira inadequada em alguma situação, numa atitude constante de alerta.

Sobre à natureza das parcerias, identificamos a partir dos dois primeiros temas analisados, “Inclusão” e “Projetos”, a organização dessas parcerias em subgrupos com características distintas entre eles, reconhecidas como Colegialidade Artificial e Balcanização, respectivamente, tal qual apresentado em Hargreaves (1998).

No entanto, no tema “Desenvolvimento Profissional”, em todas as práticas pedagógicas analisadas, reunimos elementos que expressavam a busca por parcerias visando a superação dos próprios limites, em situações institucionais ou não institucionais. Essa busca por superação pôde ser reconhecida em diferentes momentos da socialização de ideias, em atitudes e valores observados, envolvendo parceiras presenciais ou não.

Por fim, ao considerarmos a articulação dos três temas analisados no decorrer dessa pesquisa e o nível de complexidade das relações estabelecidas entre os participantes do grupo, é possível compreender como propriedade emergente (CAPRA, 2014), a constituição de redes pedagógicas com intencionalidade colaborativa, decorrente da expansão das relações colaborativas manifestadas nos subgrupos, para além do território escolar, sustentadas pela busca por desenvolvimento profissional, impulsionando parcerias dos professores com diferentes integrantes da sociedade.

A formação de vínculos voltados diretamente à resolução de questões pedagógicas, ou indiretamente, aos apoios profissionais, seja por meio de entidades em defesa da categoria, grupos de estudos e pesquisas institucionais ou espontâneos, constituem redes alicerçadas em intenções colaborativas. Porém, considerando a fluidez nas relações, ponderamos, no que diz respeito à definição de redes colaborativas, como uma condição estável, pois o universo estudado indica a possível diversificação de intencionalidades dos parceiros que constituem e acessam as redes.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luís. O papel ativo dos sujeitos: trabalho e alienação no capitalismo. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guilherme Árias (org.). **Trabalho, educação e lazer**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidade, 2017.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ALENCAR, Thalyta Cavalcante. **A rede memorial, a preservação e o acesso em Pernambuco**. 2012. 90f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Comunicação) UFPe, Centro de Artes e Comunicação. Ciência da Informação, Pernambuco, 2017.
- ALMEIDA, Alessandra Rodrigues de. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática na infância: um olhar para o contexto colaborativo**. 2017. 281f. Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Unicamp, Campinas, 2017.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, Rio de Janeiro, 2017.
- ALVES- MAZZOTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p. 18-43, 2008.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Trabalhar pra quê? *In*: KUPSTAS, Marcia (org.). **Trabalho em debate**. São Paulo, SP: Moderna, 1997.
- AZEVEDO, Laura Rosa Kugler de. **Informação, ação e relações colaborativas: uma perspectiva filosófica da complexidade**. 2016. p. 114. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Estadual Paulista de Marília, São Paulo, 2016.
- BACHA, Maria de Lourdes; STREHLAU, Vivian Iara; ROMANO, Ricardo. **Percepção: Termo frequente, usos inconsequentes em Pesquisa? 30º Encontro ANPAD**. Salvador: 23 a 27 de setembro de 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BORSSOI, Berenice Lurdes. Vida humana, trabalho e educação em tempos de Pandemia (Covid-19). *In*: MORAES, Denise Rosana da Silva; SUZUKI, Júlio Cesar; BORGES, Valterlei. **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos** (org.). São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 7 de janeiro de 2008.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BOY, Lidia Campos Gomes. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**: concepções, permanências e rupturas. 2011. p. 248. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CAPRA, Fritjof. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. Tradução Mayra Leruya Eichenberg, Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Direito e dever à desconexão: disputa pelos tempos de trabalho e não trabalho. **Revista UFMG, Belo Horizonte**, v. 23, n. 1 e 2, p. 62-85, jan./dez., 2016.

CARMO, Paulo Sérgio do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 23, p. 191-207, mai./ago. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CENDÓN, Beatriz Valadares; RIBEIRO, Nádia Ameno; CHAVES, Consuelo Joncero. Pesquisa de survey: análise das reações dos respondentes. **Revista Informação e Sociedade: Est., João Pessoa**, v.24, n.3, p. 29-48, set./dez. 2014.

CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente**. 2010. 224f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 318f. (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CRIVELARO, Lana Paula. **Indicadores que levam um professor a tornar-se colaborativo**. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2014.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandim. O movimento da insubordinação criativa na produção científica brasileira em educação matemática. *In: D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Esparadin (org.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática***. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tania Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane. Apresentação. *In: DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tania Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane (org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender***. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação, PUC Campinas**, v. 20, p. 127-142, 2015.

FAQUIM, Juliane Pereira da Silva. **Colaboração Interprofissional na estratégia saúde da família e a produção em cuidado e saúde durante o pré natal**. 2016. p. 230. Tese (Doutorado em Saúde Pública), Universidade de São Paulo, São Paulo 2016.

FIALHO, Joaquim Manuel Rocha. Análise de redes sociais: princípios, linguagem e estratégias de ação na gestão do conhecimento. **Revista Perspectivas em Gestão e Conhecimento, João Pessoa**, v. 4, número especial, p. 9-26, out. 2014.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In: BORBA, Marcelo de Carvalho. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática***. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FULLAN, Michel.; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUSER, Bruno. Sociedade em rede: perspectivas de poder no espaço virtual. **Transinformação, Campinas**, n. 15, Edição Especial, p. 117-128, set./dez. 2003.

GALINDO, Marcos. Patrimônio memorial e instituições públicas no Brasil. *In: AZEVEDO NETTO, Carlos Xavier de, (org.). Informação, patrimônio e memória: diálogos interdisciplinares.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevoo: o conceito de educação não formal. *In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não formal: contextos, percursos e sueitos (org.).* Campinas, São Paulo: UNICAMP/CMU; Holambra, São Paulo: Editora Setembro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen. **Direção escolar e trabalho colaborativo na equipe gestora: uma análise na perspectiva sócio histórica.** 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

GRANOVETTER, M. The strength of weak ties. *In: American Journal of Sociology, University Chicago Press, Chicago*, v. 78, Issue 6, p.1930-1938, 1973.

_____. The strength of weak ties: a network theory revisited. *In: Sociological Theory. Ed. Randall Collins. San Francisco, Califórnia, série Jossey-Bass*, v. 1, p. 2001-2233, 1983.

HARGREAVES, Andy. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem.** Andy Hargreaves, Dean Fink. Tradução Adriano Moraes Migliavacca. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Portugal: Editora Mc Graw- Hill, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico, 2010.** Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2020.

JULIANO, Maria Cristina; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Revista Ambiente e Sociedade, São Paulo**, v. XVII, n. 3, p.135-154, jul./set. 2014.

KAUFMAN, Dora. A força dos “laços fracos” de Mark Granovetter no ambiente do ciberespaço. **Galáxia, São Paulo**, n. 23, p. 207-218, 2012/jun.

KAUFMAN, Fani Goldenstein. O teste sociométrico. *In: MONTEIRO, Regina (org.). Técnicas fundamentais do psicodrama.* São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 45-68.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; CAREGNATO, Célia Elizabeth; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa: um estudo internacional. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 23, n. 1, p. 263-286, mar. 2018.

LEMA, Ximena Bernarda Rojas. **Estrutura de gestão baseada no processo S & OP: estudo de caso de uma empresa cosmética**. 2010. 198f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Portugal: Porto Editora, 2002.

_____. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

_____. A ação educativa em rede. Obstáculos e recomendações. **Revista Educação, Sociedade e Cultura, Ponta Delgada, Portugal**. n. 44, p. 9-29, 2015.

LIMA, Jorge Ávila de. Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são. *In*: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas**. De Fato Editores 1. Ed. Santo Tirso, Portugal. 2012

LINDEN, Ricardo. Técnicas de agrupamento. **Revista de Sistemas de Informação da FSMA**, n. 4, p. 18-36, 2009.

LOSS, Leandro. **Um arcabouço para o aprendizado de redes colaborativas de organizações: uma abordagem baseada em aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento**. 2007. 245f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) UFSC, Florianópolis, 2007.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação contínua de professores: a organização crítico colaborativa para transformação. **LING Estudos e Pesquisa, Catalão, GO**, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Júlio Borchardt. Tradução Ronaldo Alves Schmidt. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Insubordinação criativa, consentida e esperada na formação de professores dos anos iniciais. *In*: D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. (Org.). **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, v. 1, p. 1-288, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTANÕ, Maria José Navarro; MARTINEZ, Antonia Lopez; TORRE, Maria Elena Hernández de La. El trabajo colaborativo em red impulsor del desarrollo profesional del profesorado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul./set. 2017.

MOREIRA, Juliana Alves. **Práticas educativas bibliotecárias para a formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte**. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama**. Goiânia: Dimensão, 1992, v. 2

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

OLIVEIRA, Sueli Mara de Oliveira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho Bernardes. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guilherme Árias (org.). **Trabalho, educação e lazer**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidade, 2017.

PACHECO, José Augusto. **Um olhar global sobre o processo de investigação**. Portugal: Porto Editora LDA, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; *et al.* **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

PEREIRA, Karine Yanne de Lima.; TEIXEIRA, Solange Maria. Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. **Textos e contextos, Porto Alegre**, v. 12, n. 1, jan./jun., 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, Joane Plaza. Pragmática. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTUGAL, Silvia. **Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica**. Oficina do CES. N.271, mar. 2007.

PREZOTTO, Marissol. **O trabalho docente com.p.t(r)ilhado: focalizando a parceria**. 2015. 231f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *In*: **Dossier Trabalho colaborativo de professores**, n. 71, out/dez. Lisboa: Revista Noesis, 2007.

ROMES, Heriberto Pires de Araújo. **Advento da emancipação humana pelo estatuto das redes ciberculturais de aprendizagem colaborativa**. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RUIZ, Sofia Maria de Araújo. **Trabalho Colaborativo na Educação Superior Profissionalização Docente**. 2014. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SAAD, Sheila Maria Ribeiro. **Driblando a censura: o macarthismo e a figura do trabalho em Sunset Boulevard, de Billy Wilder**. 2014. p. 97. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, 2014.

SANDOVAL, Salvador A. Formação em método de pesquisa na pós-graduação: abordagens multimetodológicas para as demandas da atualidade. **Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil**, v. 34, n. 71, p. 69-82, set./out. 2018.

SILVA, Carlos Alberto da; FIALHO, Joaquim; SARAGOÇA, José. Análise de redes sociais da acção. Pressupostos teórico-metodológicos. Sociologia e prática social. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 11, p. 91-106, 2013.

SILVA, Christiane Pimentel e. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo**, n. 134, p. 34-51. jan./abr. 2019.

SPINA JUNIOR, Marcelo May. **Empreendedorismo, colaboração e coworking: análise dos discursos Impact Hub São Paulo e de seus membros**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo), Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

SOUSA, Maria Cecília Tissot. **Método de diagnóstico de transferência de conhecimentos para o trabalho colaborativo entre os setores de desenvolvimento de produtos e vendas**. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SOUZA, Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação Especial, Marília**, v. 23, n. 2, p. 279-298, 2017.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 2012.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Euniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Rodrigo de Souza. **Metodologia para o desenvolvimento de ambientes de trabalho colaborativo entre professores**. 2006. 183f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução André Geaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwel. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Legenda Completa da Figura 4: Redes Pedagógica.

Legenda completa da figura 4: Redes pedagógicas		
1: gestão	16(p): Oswaldo	31: Família do estudante especial
2: gestão	17: Beta	32: Grupo de estudos
3: Aurora	18: Manu	33: Evento acadêmico
4: Ana	19: João	34: Vínculo em outra escola
5: Keilyan	20: Trovão	35: Família do estudante especial
6: Pérola	21: Gabriela	36: Parceiros virtuais da área
7: Adriana	22: estagiária	37: Família
8: Rosinha	23: cuidadora	38: Formação institucional
9: Aretusa	24: cuidadora	39: Grupo de estudos
10: Jack	25: vínculo em outra escola	40: Vínculo em outra escola
11: Maria Cristina	26: vínculo em outra escola	41: Vínculo em outra escola
12: Any	27: Formação institucional	42: Vínculo em outra escola
13: Atena	28: Pós graduação	43: Vínculo em outra escola
14: Meg	29: Pós graduação	44: Pós-graduação
16(f): Cida	30: Pós graduação	45: Grupo de estudos