



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

CONCEPÇÕES DO TRABALHO COLETIVO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Leile Fernandes Viana Torres

Professora-orientadora Mestre Juliana Fonseca Duarte
Professora monitora-orientadora Doutora Jeane Medeiros Silva

Brasília (DF)
2013

Leile Fernandes Viana Torres

**CONCEPÇÕES DO TRABALHO COLETIVO E SUAS IMPLICAÇÕES
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Mestre Juliana Fonseca Duarte e da Professora monitora-orientadora Doutora Jeane Medeiros Silva.

Brasília (DF)
2013

TERMO DE APROVAÇÃO

Leile Fernandes Viana Torres

CONCEPÇÕES DO TRABALHO COLETIVO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Msc Juliana Fonseca Duarte
(Professora-orientadora)

Msc Fabiana Margarita G. Lagar
Detran/DF
(Examinadora externa)

Brasília (DF), 18 de maio de 2013

Dedico esse trabalho à minha mãe, Ester, cuja lucidez me fez caminhar em busca do conhecimento. Às minhas amadas filhas, Sara e Ana, a quem desejo contagiar com o prazer de experimentar uma nova conquista. Ao querido Hermínio com quem desejo celebrar a vitória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que com sua magnitude e bondade capacitou-me a concluir esse trabalho.

À minha querida família, que soube compreender as minhas ausências, cooperando com responsabilidade no desempenho de seus papéis e facilitando as minhas jornadas.

À minha eterna orientadora, Jane Fernandes Viana do Carmo, cuja avidez pelo conhecimento e competência deixa-me orgulhosa.

À Doutora Jeane Medeiros Silva, que com suas orientações precisas e zelosas contribuiu com a realização deste trabalho, aprimorando-o.

Aos profissionais do Centro de Ensino Fundamental 03 Riacho Fundo I que prontamente contribuíram para a realização deste trabalho, dispensando o seu precioso tempo e paciência.

A todos vocês meus sinceros agradecimentos...

A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original.

Albert Einstein.

RESUMO

O trabalho coletivo tem sido uma demanda constante nas diversas instituições, em especial nas instituições escolares, dado a natureza de suas atividades. Assim, esta pesquisa trata das concepções do trabalho pedagógico coletivo e suas implicações na prática pedagógica dos professores do Centro de Ensino Fundamental 03 do Riacho Fundo I, no biênio 2012/2013, com o objetivo de identificar as concepções desse trabalho e suas implicações na prática pedagógica dos professores da citada instituição. Para tanto foi utilizada uma abordagem qualitativa, através de estudo de caso. Utilizou-se de questionários e entrevistas semiestruturadas para coletar as informações. Estas últimas possibilitaram identificar as concepções dos professores acerca do trabalho pedagógico coletivo e a sua proximidade com as definições na literatura. Os dados obtidos também sinalizaram para a valorização dos planejamentos e suas execuções. A operacionalização do trabalho coletivo realizado na instituição caracterizou-se muito mais como um trabalho cooperativo do que colaborativo, com implicações pouco significativas na prática pedagógica docente, em virtude das inadequações das proposições, resultantes da dificuldade em estabelecer objetivos comuns. Dificuldade esta que necessita ser melhor investigada em estudos futuros.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico coletivo. Prática pedagógica. Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO	12
1.1 Definindo Trabalho Pedagógico Coletivo	12
1.2 A gestão e a condução do Trabalho Pedagógico Coletivo	14
1.3 O trabalho coletivo e a aprendizagem	15
1.4 A contribuição do trabalho coletivo para o processo de formação continuada	17
2 CAMINHO METODOLÓGICO	19
2.1 Processos de captação de dados	21
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	23
3.1 Perfil dos pesquisados	23
3.2 Concepções acerca do Trabalho Pedagógico Coletivo	25
3.3 Protagonistas na construção do Trabalho Pedagógico Coletivo	28
3.4 Entraves na construção do Trabalho Pedagógico Coletivo	30
3.5 A Construção do Trabalho Pedagógico Coletivo e as implicações na prática pedagógica	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	40
APÊNDICE B – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	41
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	42
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA	43
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA	46

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as instituições de ensino brasileiras têm passado por várias mudanças no que se refere ao processo de gestão e condução do trabalho pedagógico. Tais alterações tiveram suas origens em movimentos da categoria e da sociedade em geral, o que culminou com a alteração da legislação e na forma de condução dos trabalhos desenvolvidos nas instituições escolares, especialmente no que tange à gestão.

Esta última tem se configurado como gestão democrática, cujos critérios de elegibilidade da equipe gestora variam, sem perder o enfoque democrático. Ademais, todos os feitos da escola canalizam para um único sujeito, o aluno, concretizando-se nele o trabalho pedagógico.

Por conseguinte, no interior das instituições, a necessidade de desenvolver um trabalho democrático, no qual todos os atores se envolvam na construção e execução da proposta pedagógica é premente, pois é essencial, para o processo de democratização das instituições, a participação e o envolvimento de todos os atores da escola. É necessário que se desenvolva um trabalho colaborativo “onde todos os componentes partilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

Nesse contexto, destaca-se a figura do professor, como o ator principal desse construto e da sua concretização, que, juntamente com os seus pares, e baseados em suas concepções e referenciais teóricos, construirá o trabalho pedagógico coletivo da instituição na qual estiver inserido.

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 03 do Riacho Fundo I (CEF 03), que situa-se na Região Administrativa XVII – Riacho Fundo I, do Distrito Federal (DF), com população aproximada de 65.500 habitantes.

Inicialmente, a instituição foi criada para oferta do ensino fundamental – séries iniciais e finais. Contudo, no final do ano letivo de 2011, uma decisão judicial interditou a Escola Classe 01 (EC01), escola circunvizinha, objetivando a demolição e construção de novas instalações. Para atender parte da demanda da comunidade, o CEF 03 promoveu a transferência das turmas de séries finais do ensino fundamental para uma terceira escola e acolheu as turmas de 1º e 2º anos da EC01

no turno vespertino, ocupando apenas duas salas com a sua própria clientela nesse turno.

A escola atendia a comunidade local e adjacências, com 500 alunos distribuídos nos turnos matutino (17 classes), vespertino (duas classes) e noturno quatro classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por ser uma escola inclusiva, também atendia cinco turmas de ensino especial, sendo duas de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), uma EJA Interventiva e duas turmas para alunos com diferentes comprometimentos. Também se verificava alunos diagnosticados com alguma dificuldade de aprendizagem nas classes regulares.

Para atender a esta clientela a escola dispunha de uma infraestrutura física e pessoal composta de 16 salas de aula, 44 professores, equipe de apoio especializado à aprendizagem (composta por uma psicóloga itinerante e uma pedagoga), Serviço de Orientação Educacional (SOE) com uma orientadora educacional, sala de recursos generalista, secretaria, vigilância e portaria.

Em relação ao problema de pesquisa, esse estudo propôs investigar a seguinte questão: quais as concepções do trabalho coletivo e suas implicações na prática pedagógica dos professores do Centro de Ensino Fundamental 03 do Riacho Fundo I, no biênio 2012/2013?

Depreende-se que, nas concepções, fundamentam-se as práticas. Conhecer as concepções vigentes de trabalho coletivo é imprescindível para analisar as práticas delas decorrentes. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi:

- Analisar as concepções do trabalho pedagógico coletivo e suas implicações na prática pedagógica dos professores do Centro de Ensino Fundamental 03 Riacho Fundo I, no biênio 2012/2013.

Especificamente, pretendia-se

- Conhecer as concepções do trabalho coletivo dos professores do CEF 03 do Riacho Fundo I.
- Identificar os tempos e espaços destinados à construção do trabalho coletivo.
- Identificar os impactos das concepções do trabalho coletivo na prática pedagógica docente.

Esta pesquisa teve como público alvo os professores que atuavam no primeiro segmento do ensino fundamental e nas classes de ensino especial do Centro de Ensino Fundamental 03 do Riacho Fundo I (CEF 03), os dois

coordenadores e a equipe gestora – composta pela diretora, vice-diretora e supervisora.

A seleção da instituição foi em função das dificuldades enfrentadas por seus funcionários em desenvolver um trabalho onde todos efetivamente se envolvessem com a construção e execução do mesmo. Percebia-se nesse ambiente que os professores compartilhavam dos mesmos espaços, não conseguindo estabelecer um trabalho que caracterizasse a escola, sendo esta caracterização estabelecida entre turma e professor, não apresentando a feição da instituição como um todo.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

1.1 Definindo trabalho coletivo

As produções das últimas décadas, nas diversas áreas do conhecimento, têm sido marcadas pelo seu caráter coletivo, em outras palavras, as últimas grandes descobertas e constatações das ciências têm sido fruto de produções coletivas, comumente, não sendo atribuídas ao resultado de um trabalho individual, como já fora em épocas anteriores. Pode-se afirmar que o século XXI caracteriza-se pela participação colaborativa dos seus contemporâneos em busca da superação dos desafios que lhes são impostos.

Essa premência pela atuação coletiva entre os pares, também tem sido uma demanda nas instituições escolares (IEs), dado as peculiaridades das ações desenvolvidas nestas, a constante interação entre escola e sociedade e a forma de gerenciamento a que têm sido submetidas – gestões participativas. Requerendo o rompimento com o trabalho individual, solitário, fragmentado e a instauração do trabalho coletivo, onde todos os atores da instituição desenvolvam as suas funções vislumbrando o alcance de um objetivo comum.

Surge, a partir desta nova demanda, um novo tipo de trabalho a ser construído e definido no seio das instituições escolares, o Trabalho Pedagógico Coletivo (TPC). Objeto de estudo e análise de vários teóricos da atualidade, o trabalho coletivo encerra várias definições, tendo todas em comum a contraposição ao trabalho parcelado e fragmentado.

Nesse tipo de trabalho

há a contribuição de todos no todo e de todos no cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns (PIMENTA, 1993, p. 80).

Daí, depreende-se que o trabalho coletivo transcende a duplicação de ações realizadas em conjunto ou apenas de forma cooperativa, antes, o contrário, busca na diversidade de cada atividade, de cada sujeito, a concretização de uma ação que colabore para a efetivação de um objetivo comum. Significando desta forma cada uma das ações efetivadas ou planejadas.

Versari afirma que “a consciência do significado das diferentes ações que compõem a atividade coletiva dá aos indivíduos o sentido das suas ações” (VERSARI, 2007 b, p. 5); e que esta consciência surge nas relações de trabalho estabelecidas entre os sujeitos e com o meio onde estão inseridos. A significação do trabalho individual no grupo desencadeia a motivação em seus executores, conferindo-lhe importância diante dos demais colaboradores.

Outro fato relevante, desencadeado pela significação do trabalho, especialmente o docente, é a satisfação profissional que gera no trabalhador, evitando sentimentos de sobrecarga e exploração. Em contraposição, no caso da ruptura entre o sentido e o significado do trabalho docente, desencadeará um processo de alienação da prática pedagógica, desvirtuando-a, por conseguinte “julgam que as limitações e entraves cerceiam a atividade pedagógica. Isto leva a expressarem sentimento de frustração quando se referem à profissão” (BASSO, 1994 *apud* VERSARI, 2007 b, p. 12).

Detalhando um pouco mais a questão do trabalho coletivo, Damiani (2008) faz uma distinção entre grupos colaborativos e grupos cooperativos, definindo os primeiros grupos como “aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214). Esta definição pressupõe a corresponsabilidade dos participantes do grupo, tanto na definição dos objetivos, nas decisões tomadas, nas ações empreendidas, quanto na implicação dos mesmos com os resultados obtidos. Não cabendo no grupo espaço para a divisão entre mentores e executores.

Já as ações cooperativas, na visão de Damiani (2008), são aquelas realizadas com ajuda mútua dos membros do grupo, cujas finalidades, não necessariamente, são definidas coletivamente ou se direcionam para um ponto comum. No trabalho cooperativo, segundo a autora, é comum prevalecer relações hierárquicas e desiguais entre os participantes do grupo.

A efetivação do trabalho coletivo nas IEs, na perspectiva colaborativa, caracteriza o exercício da democracia. Os professores e demais atores são incitados à ação compartilhada. Entretanto, podem executá-la de maneira colaborativa ou simplesmente agindo cooperativamente.

Nota-se que a distinção entre trabalho colaborativo e cooperativo, à luz de referida autora, se dá basicamente quanto à forma de definição do objetivo a ser alcançado pelo grupo, coletivamente ou não.

Assim sendo, a forma de gestão exercida, arbitrária ou participativa, tem forte influência na atuação do grupo e na construção de uma cultura de trabalho coletivo.

1.2 A Gestão e a condução do Trabalho Pedagógico Coletivo

A natureza do trabalho pedagógico é eminentemente coletiva, à medida que todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar possuem um objetivo em comum, que é a aprendizagem discente. Objetivo esse, presente no discurso de docentes e dirigentes. Entretanto, “o trabalho coletivo não é algo dado pelo sistema de ensino, mas se apresenta como um desafio a ser conquistado” (VERSARI, 2007 a, p. 1). Essa conquista, na perspectiva de Fusari, demanda “disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no processo” (FUSARI, 1993, p. 71). Os docentes são em grande proporção responsáveis pela superação desse desafio, mas não os únicos.

São necessárias algumas condições que viabilizem essa construção. O estabelecimento de tempos e espaços privilegiados em que seja possível o encontro dos professores, para tratarem de questões relacionadas à sua prática, exporem suas dificuldades, compartilhem experiências, aprimorem e atualizarem os seus conhecimentos é um quesito que favorecerá tal construção.

No caso específico do Distrito Federal, a legislação que regulamenta, dentre outras questões, os procedimentos para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica docente, a Portaria n.29 de 29/01/2013, prevê um tempo destinado à coordenação pedagógica, estabelecendo, inclusive um cronograma semanal de atividades a serem desenvolvidas, dentro da própria instituição, em turno contrário à regência ou não, de acordo com a carga horária do docente. Dentre as atividades previstas, verificam-se coordenações coletivas e atividades de formação continuada.

Indubitavelmente esta é uma condição favorável à construção do TPC ofertada pelo sistema de ensino da localidade. Mas, é necessário atentar para outras questões de natureza subjetiva, que otimizarão o desenvolvimento do trabalho em questão, dentre elas, a democratização do ambiente escolar.

Esta democratização, especificamente, da relação entre a equipe diretiva e os docentes, que, por sua vez, reflete também na relação docente discente, é condição essencial para que os participantes do grupo se manifestem livremente, sem que se sintam pressionados ou ameaçados ao exporem as suas ideias (ALONSO, 2002), possibilitando a construção de objetivos partilhados entre os membros do grupo.

Nesse sentido, a postura dos gestores e articuladores do grupo – coordenadores, supervisores –, tem papel fundamental na condução do trabalho coletivo; não só pela garantia de uma atmosfera favorável à construção do TPC à medida que estimula, valoriza e acolhe as participações dos membros do grupo, exercendo uma liderança democrática, mas também pela transparência na exposição das situações demandadas ao grupo, expondo os limites decisórios, dimensionando o seu alcance e o estabelecimento de objetivos.

Vasconcellos (2007), ao analisar as práticas democráticas das equipes diretivas, aponta como responsabilidade destas

superar a fragmentação do trabalho, lutar contra as relações autoritárias, que levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repreensões, afastando do novo. É preciso buscar a gestão transparente e participativa, visando criar condições para que a escola possa cumprir seu papel e os seus professores promoverem a aprendizagem efetiva dos alunos, tendo como referência a educação libertadora (VASCONCELLOS, 2007, p. 60).

Esta afirmação leva a crer que a efetivação do TPC requer uma ação consciente e democrática da gestão para com os demais membros do grupo, não no sentido de persuadi-los e mobilizá-los a trabalhar mais ou a aderir a projetos, mas no sentido de incitá-los a construir uma cultura colaborativa, da qual todos se beneficiem, compartilhem e ampliem os seus conhecimentos, desenvolvendo-se como seres humanos.

1.3 O trabalho coletivo e a aprendizagem

A aprendizagem está diretamente associada ao processo de humanização do sujeito, que ocorre à medida que o homem apropria-se “da cultura historicamente constituída” (VERSARI, 2007 b, p. 2). O termo cultura comporta a ideia de coletividade. Os conhecimentos e valores culturais são construídos e repassados aos indivíduos de forma interativa.

Na nossa sociedade, a escola se apresenta como a instituição social responsável pela transmissão formal de tais conhecimentos. Utilizando instrumentos e metodologias específicas, fundamentados em teorias de aprendizagens, a escola procura lograr êxito nesse complexo processo de construção de aprendizagem.

Numa perspectiva sócio interacionista, fundamentada na inter-relação estabelecida entre os sujeitos, o ser humano constrói sua aprendizagem, beneficiando-se da mediação do outro. Damiani explica que “a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos)” (VYGOTSKY, 1989 *apud* DAMIANI, 2008, p. 215). Assim as atividades realizadas coletivamente oferecem grandes vantagens para as aprendizagens e o desenvolvimento, ao contrário das individualizadas.

Não há como negar as constantes interações que se apresentam no universo escolar. Os vários atores estão a todo instante inter-relacionando-se, construindo as suas aprendizagens, na última década essa relação tem se mostrado mais horizontalizada, beneficiando-se das diversas aprendizagens já construídas individual e coletivamente, e construindo outras. Esse efervescente processo de aprendizagem, mediado pelo outro mais competente, ocorre dentro das salas de aula, entre os discentes e entre estes e seus docentes.

Mas as situações de aprendizagem não ocorrem somente na relação professor x aluno ou aluno x aluno. Os professores ao se utilizarem do trabalho coletivo encontram nele

um excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas (DAMIANI, 2008, p. 220).

Nesses momentos, práticas pedagógicas são compartilhadas, discursos são externalizados, os limites da sala de aula são ampliados. Podendo haver uma apropriação benéfica do discurso do colega, resultando em mudança posterior de prática. As necessidades de aprendizagem do grupo também poderão ser evidenciadas, possibilitando a adoção de estratégias para superá-las.

Ao romper com o trabalho, exclusivamente individual, o professor se abre para novas situações de aprendizagem, disponibilizando os seus saberes aos

demais membros do grupo, reconstruindo-os na riqueza da diversidade ofertada pela coletividade.

1.4 A contribuição do trabalho coletivo para o processo de formação continuada

Muitas mudanças têm ocorrido na educação brasileira na última década. Uma delas, que trouxe grande impacto no mercado de trabalho e no perfil dos trabalhadores, foi a universalização do ensino. Cada vez mais, parcelas significativas da sociedade, outrora excluídas desse direito, acessam as redes oficiais de ensino objetivando garantir, minimamente, uma “credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho” (DAYRELL, 2007, p. 1122). Juntamente com a expansão do atendimento, outro desafio se coloca ao sistema de ensino brasileiro, a melhoria da qualidade da educação ofertada à população.

O acesso aos cursos de formação, nos mais diferentes níveis, não tem sido garantia de aquisição de aprendizagem. Em decorrência dessa triste realidade, o governo brasileiro tem adotado medidas em âmbito nacional para avaliação das instituições formadoras. Além da estrutura física, qualificação do corpo docente, os discentes também são avaliados por meio de exames objetivando expressar o seu nível de conhecimento. Da mesma forma, alguns órgãos não governamentais e entidades de classe utilizam-se de exames para conferir habilitações complementares aos profissionais, condicionando o exercício amplo da profissão à habilitação concedida pela entidade.

Sem adentrar no mérito dos instrumentos utilizados em tais avaliações, na sua eficiência e nas suas implicações sociais e políticas, tanto nas redes de ensino como nas categorias profissionais, não se pode desconsiderar o fato de que esses procedimentos avaliativos sinalizam para uma precariedade na formação básica oferecida pelos cursos de graduação. Muitos profissionais mostram-se despreparados para o exercício de suas profissões e os profissionais da área de educação não escapam desta dura realidade, restando às instituições que os recebem compensar tais lacunas através de processos de formação continuada, ao longo do exercício de suas funções.

Imbuídos de uma cultura de coletividade o professor pode reconhecer os seus saberes e os dos outros. Araújo afirma que

quando o que denomina “cultura de coletividade” é instaurada, as pessoas passam a reconhecer o que sabem, o que não sabem e o que todos não sabem – atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo (ARAÚJO, 2004 *apud* DAMIANI, 2008, p. 218).

Esse reconhecimento, favorecido pelo trabalho coletivo, constitui o ponto de partida para a organização do processo de formação continuada pelos professores. Pesquisadores do assunto, como Lacerda, Zanata, Loiola e Damiani, afirmam que quando os próprios profissionais da educação organizam e gerenciam o seu processo de formação continuada ele se torna mais proveitoso. Da mesma forma que, onde há predomínio de uma cultura colaborativa, percebe-se maior satisfação e investimento docente no processo de formação continuada (DAMIANI, 2008, p. 220).

O trabalho coletivo, nessa perspectiva, constitui-se uma oportunidade privilegiada para a qualificação docente. Permitindo a transformação de práticas pedagógicas ineficientes, a partir de discussões, reflexões coletivas e da teorização e ressignificação das práticas, via processos de formação continuada.

Nesses processos, construídos coletivamente, também é possível reconhecer os professores como produtores de conhecimento. Por conseguinte, há a valorização e respeito do trabalho desenvolvido por eles (SANTOS, 2006 *apud* DAMIANI, 2008, p. 221), o que desencadeia a satisfação e motivação docente.

O reflexo desse tipo de formação continuada na aprendizagem discente também é inquestionável, pois o processo de formação fundamenta-se na dificuldade verificada, no saber deficitário, capacitando os professores a lidar de maneira mais competente com a situação.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

A realização desta pesquisa foi motivada pela dificuldade apresentada pela equipe do Centro de Ensino Fundamental 03 do Riacho Fundo I em construir um trabalho coletivo do qual todos se beneficiassem, ampliando suas aprendizagens e aprimorando a sua atuação, especialmente os alunos.

Verificou-se, nesta unidade de ensino, o predomínio de atividades individuais, o que comprometia a construção da identidade da unidade escolar e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Percebeu-se que experiências, por vezes exitosas, ficavam restritas às salas de aula, não sendo vivenciadas pelo grupo, dado o isolamento do trabalho. Da mesma forma, dificuldades enfrentadas não eram amplamente expostas com vistas a buscar coletivamente soluções que beneficiassem a professores e alunos.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico coletivo apresentava-se como uma forma de superar o isolamento e contribuir com o processo de aprendizagem de professores e alunos. Cabendo o questionamento quanto às concepções vigentes naquele contexto a respeito do trabalho pedagógico coletivo e, as implicações dessas nas práticas pedagógicas dos professores, analisando os tempos e espaços destinados à construção daquele trabalho. Esse questionamento constituiu o objeto da pesquisa realizada, para a qual se empregou uma metodologia específica.

Considerando o pressuposto de que “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (STUBBS; DELAMONT, 1976 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 15), propôs-se para a realização desta pesquisa uma abordagem qualitativa, através de estudo de caso, dada à característica subjetiva da indagação supramencionada e suas conseqüentes implicações nas práticas pedagógicas.

Gomes e Araújo (2005) afirmam que esse tipo de abordagem

é capaz de revelar uma riqueza maior de dados, bem como facilitar uma exploração maior de eventuais contradições e paradoxos. Alguns dados só são coletados através de métodos qualitativos, por exemplo, a tonalidade da voz dos respondentes, as alterações das feições as expressões corporais, as diferenças entre o discurso e o comportamento, além de outras (GOMES; ARAÚJO, 2005, p. 7).

As características apontadas por Bogdan e Biklen para discutirem o conceito da pesquisa qualitativa, justificaram a adequabilidade da abordagem qualitativa para o objeto de pesquisa em questão, quais sejam:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 11-13).

O estudo de caso, por sua vez, dada a sua singularidade, possibilita a retratação completa e profunda da realidade, por enfatizar a complexidade das situações e evidenciar seus componentes e inter-relações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 19). Entende-se que por meio da abordagem qualitativa, a análise do objeto é enriquecida, permitindo uma melhor compreensão do mesmo.

A coleta de dados da pesquisa se deu por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Inicialmente, aplicou-se o questionário, com perguntas fechadas e abertas, objetivando-se coletar as concepções vigentes no grupo pesquisado acerca do objeto, para posterior agrupamento em categorias.

A opção por iniciar com esse instrumento baseou-se na afirmação de Günther (2003) sobre o tipo de pergunta a ser utilizada em um questionário, se aberta ou fechada. O autor afirma que “para uma pesquisa inicial, exploratória, não conhecendo a abrangência ou a variabilidade das possíveis respostas, são necessárias perguntas abertas” (GÜNTHER, 2003, p. 7).

Posteriormente, utilizou-se entrevista semiestruturada, considerando a vantagem que esse tipo de instrumento oferece no que tange à “investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A investigação do objeto desta pesquisa teve como público alvo os professores atuantes no primeiro segmento do ensino fundamental e classes especiais. Perfazendo um total de 16 professores, dois coordenadores, um supervisor pedagógico, um diretor e um vice-diretor, totalizando vinte e um professores.

Os dados coletados foram analisados visando atender os objetivos da pesquisa, sendo:

- analisar as concepções vigentes no grupo acerca de trabalho pedagógico coletivo e a sua importância na aprendizagem dos alunos;
- identificar os tempos e espaços destinados à construção do trabalho pedagógico coletivo;
- identificar as implicações do trabalho pedagógico coletivo no processo de construção da prática pedagógica.

Baseando-se nesses objetivos os dados foram coletados e as análises realizadas.

2.1 Processos de captação de dados

O processo de captação de dados ocorreu no período de 14/02/2013 à 01/03/2013. Para coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira parte do questionário foi composta por cinco questões objetivas para caracterizar os sujeitos da amostra. A segunda foi composta por seis questões objetivas e duas discursivas, e contemplou questões acerca das concepções referentes ao trabalho pedagógico coletivo, a relevância desses na prática pedagógica e no processo de aprendizagem docente e discente, a identificação dos atores responsáveis pela sua construção, os entraves, e, finalmente, as fragilidades e potencialidades desse trabalho na instituição.

O segundo momento de captação de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. O critério de seleção dos participantes da entrevista foi ter mais de oito anos de exercício na instituição, item constante no questionário, por considerar, em princípio, que esse favorece a construção do trabalho pedagógico coletivo, ao contrário da rotatividade. Em relação à rotatividade, Fusari (1993) aponta, dentre outros, como um dos dificultadores do trabalho coletivo na escola, constituindo um entrave à construção desse último.

Relevante apontar que o grupo correspondeu a mais de 55% da amostra pesquisada. O segundo grupo, mais representativo no quesito tempo em exercício na escola, foi o dos atuantes na instituição a menos de três anos, que corresponderam a 35% da amostra.

Os sujeitos da pesquisa se mostraram dispostos a responder o questionário e o devolveram prontamente no período de tempo combinado, exceto um deles, que não o fez, justificando-se e comprometendo-se a todo instante a devolvê-lo com a maior brevidade, o que não ocorreu.

Já em relação à entrevista, apenas dois dos sujeitos selecionados não se dispuseram a ser entrevistados; um deles alegou questões de natureza pessoal, não se sentindo à vontade para ser entrevistado e o outro se ausentou, justificadamente, do ambiente escolar no período da coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente escolar. De início, alguns se mostraram um pouco constrangidos, dado o registro da entrevista por meio de gravação em áudio, mas, ao longo da atividade mostraram-se mais à vontade. Por ocasião da finalização da entrevista, quase a totalidade dos entrevistados realizaram prontamente acréscimos acerca do tema abordado, demonstrando grande interesse pelo assunto.

A fim de manter em sigilo a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizou-se o vocábulo “PROFESSOR” seguido de letra maiúscula para identificá-los nas análises e discussão dos dados.

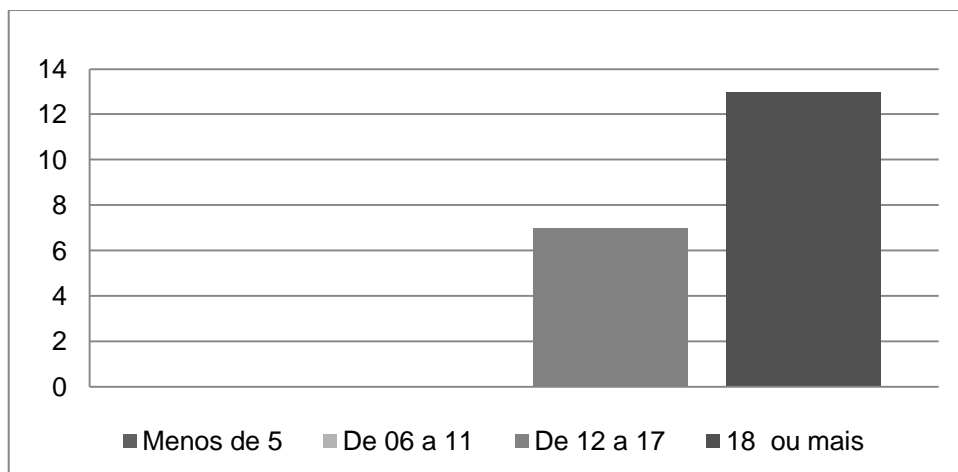
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Perfil dos pesquisados

O questionário revelou o perfil dos pesquisados, que totalizaram 20 pessoas, sendo 16 professores, dois coordenadores, um vice-diretor e um supervisor pedagógico. Desse total, apenas um sujeito era do gênero masculino, os demais feminino. A experiência em magistério do grupo variou entre 12 e 17 anos (sete pessoas) e entre 18 anos ou mais anos (13 pessoas). O tempo de exercício na instituição alternou entre menos de três anos (sete pessoas), de quatro a sete anos (duas pessoas), de oito a 11 anos (três pessoas), predominando o tempo de exercício na instituição igual e/ou superior a 12 anos (oito pessoas). Doze dos participantes exerciam a mesma função na instituição há nove anos ou mais; um participante de seis a oito anos; um de três a cinco; e seis pessoas exerciam a função há menos de dois anos.

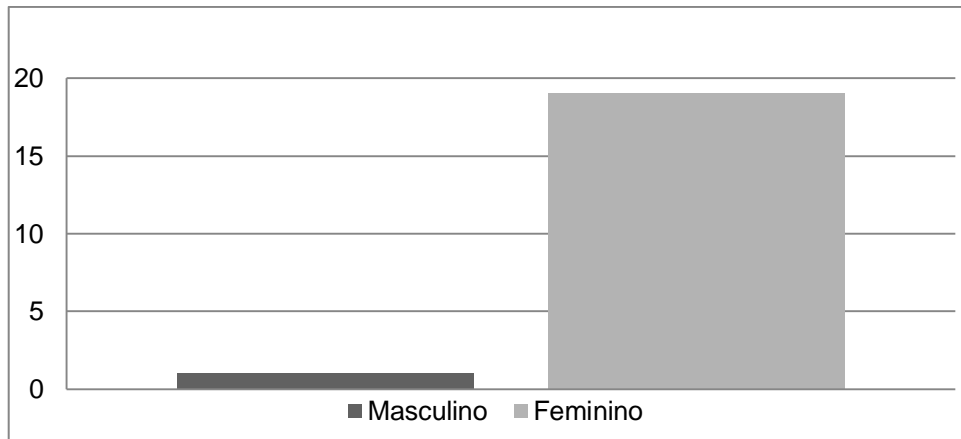
Os gráficos seguintes permitem uma melhor visualização do perfil anteriormente detalhado:

Gráfico 1 – Experiência em magistério.



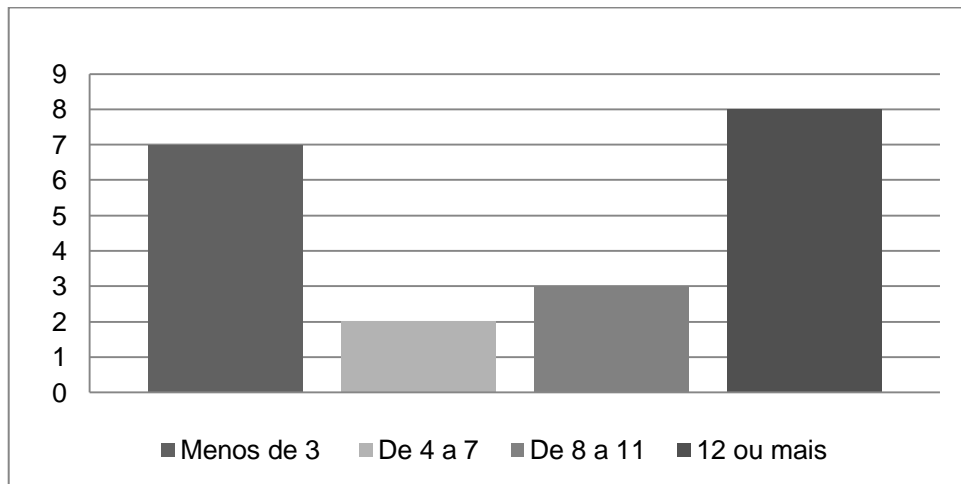
Fonte: Organização Leile Fernandes Viana Torres, 2013.

Gráfico 2 – Sexo da população pesquisada.



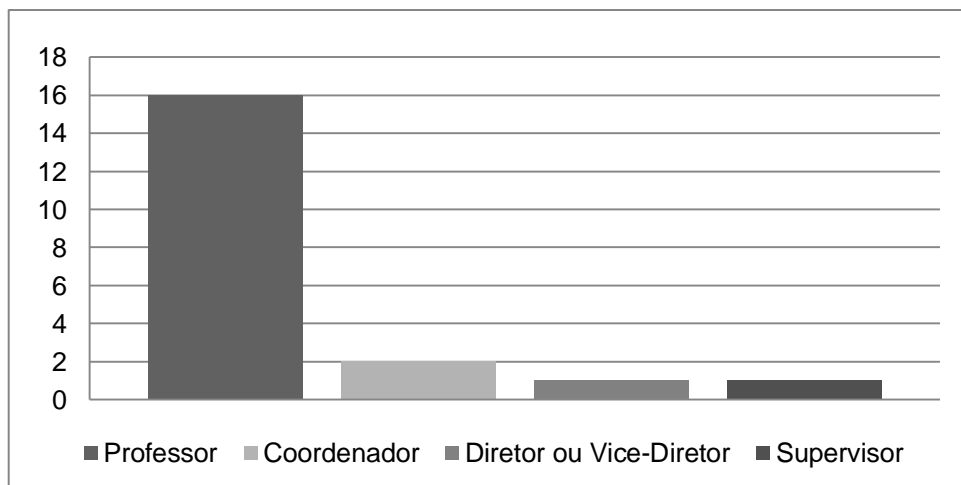
Fonte: Organização Leile Fernandes Viana Torres, 2013.

Gráfico 3 – Tempo de exercício na atual unidade de ensino (UE).



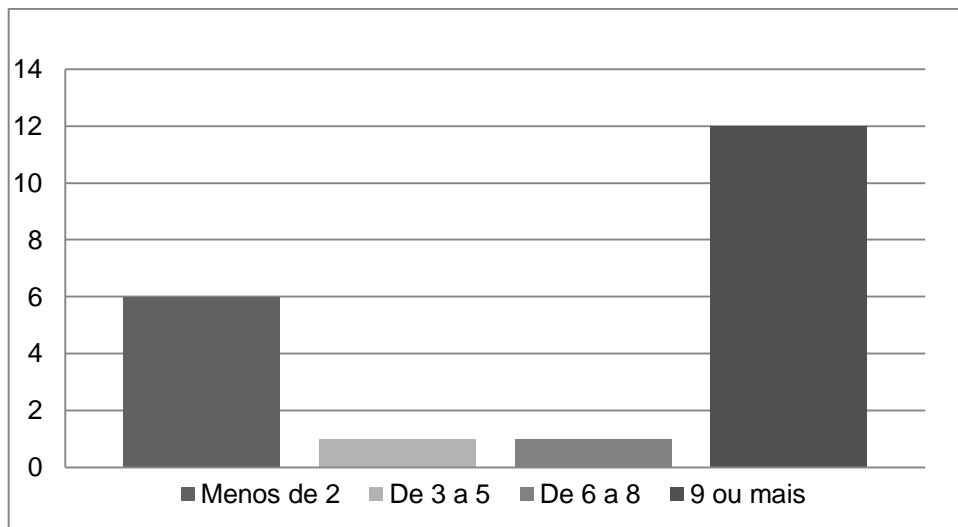
Fonte: Organização Leile Fernandes Viana Torres, 2013.

Gráfico 4 – Função exercida na unidade de ensino.



Fonte: Organização Leile Fernandes Viana Torres, 2013.

Gráfico 5 – Tempo de exercício na atual função nesta UE



Fonte: Organização Leile Fernandes Viana Torres, 2013.

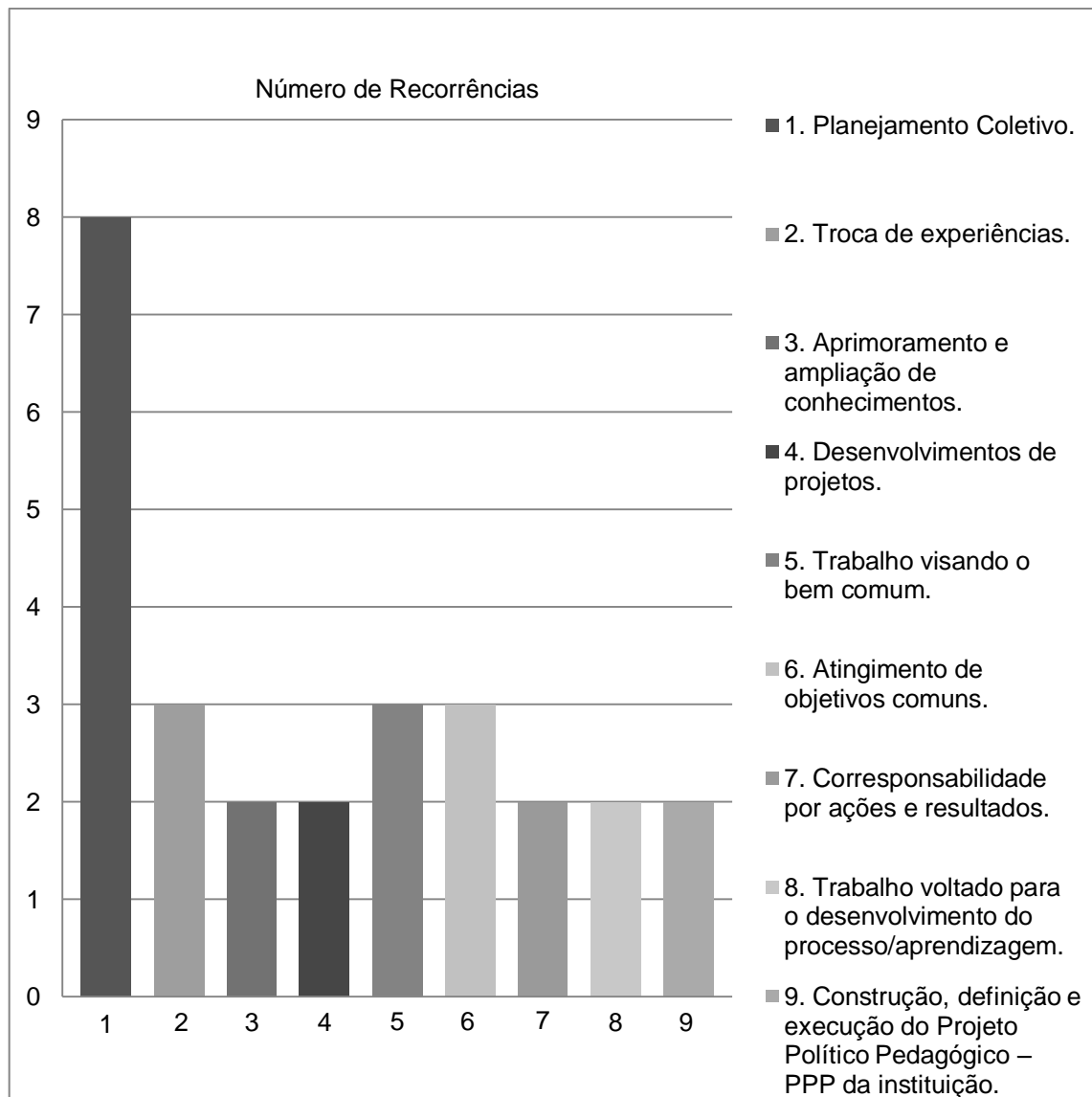
3.2 Concepções acerca do Trabalho Pedagógico Coletivo

No que se refere às concepções acerca do Trabalho Pedagógico Coletivo, sua relevância na prática pedagógica dos docentes, os atores responsáveis pela sua construção, os entraves desse processo, bem como, as potencialidades e fragilidades da instituição em relação a esse tipo de trabalho, verificou-se que 100% dos pesquisados julgaram o Trabalho Pedagógico Coletivo muito relevante para o processo de aprendizagem dos alunos e no processo de formação continuada dos professores.

Damiani (2008) afirma que o reconhecimento dos saberes presentes e deficitários, e, conseqüentemente, a repercussão destes nas aprendizagens é favorecido pela “cultura da coletividade”. O fato dos pesquisados julgarem o TPC relevante para o processo de formação continuada dos professores e aprendizagens dos docentes ratifica a afirmação da citada autora e sinaliza para uma possível valorização da instauração desse tipo de cultura entre os mesmos. Restando saber quais são as concepções de trabalho coletivo preponderantes entre os sujeitos da pesquisa.

Por TPC verificou-se nas definições, menções recorrentes aos temas e expressões expostas no gráfico a seguir:

Gráfico 6– Concepções de Trabalho Pedagógico Coletivo.



Fonte: Organização Leile Fernandes Viana Torres, 2013.

Nota-se, em um primeiro momento, que as percepções dos pesquisados acerca do tema TPC aproximaram das definições apresentadas na literatura correlata. Contudo, ao discorrer a respeito da operacionalização desse trabalho na instituição, apontando as respectivas potencialidades e fragilidades, foi possível identificar que o enfoque estava na operacionalização. Embora os profissionais em questão afirmassem que a definição das ações e objetivos era realizada numa perspectiva grupal, percebeu-se uma maior aproximação do trabalho cooperativo do que colaborativo, podendo ser estabelecidas relações específicas de cada um desses aspectos.

A esse respeito, Costa (2005 *apud* DAMIANI, 2008), ao fazer a distinção entre trabalho cooperativo e colaborativo, afirma que a distinção entre ambos se dá em função da forma pela qual os objetivos a serem atingidos são definidos, isto é, se resultam de negociação conjunta do grupo ou não. No primeiro caso, a operacionalização daí decorrente é definida como colaborativa. As relações estabelecidas nesse contexto “tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade [*sic*] pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Em contrapartida, no trabalho cooperativo, embora haja ajuda mútua na execução de tarefas, as finalidades destas últimas nem sempre são “fruto de negociação **conjunta** do grupo, podendo haver relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros” (DAMIANI, 2008, p. 215, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a forma como os objetivos são definidos, pode caracterizar o tipo de trabalho, se colaborativo ou cooperativo. Ao apontarem a não efetivação dos planejamentos ou a efetivação parcial dos mesmos, como uma fragilidade do trabalho coletivo da instituição, dado, em alguns casos, a inadequabilidade desses às necessidades do seu contexto, os pesquisados sinalizaram para a possibilidade da definição de objetivos não serem, necessariamente, resultante da negociação **conjunta** do grupo. A fala de um dos professores entrevistados corroborou esse pensamento.

Pra que o trabalho pedagógico aconteça, eu acho que tem que ter a hora da fala, hora de expor que tipo de trabalho é elaborado, e não vir de cima pra baixo e definido (PROFESSOR B).

Ao ser indagado a respeito do fato de que a fala, anteriormente mencionada, sugeriria que o trabalho não era demandado pelo grupo, numa perspectiva coletiva, o professor B afirmou que sim, em algumas situações não o era.

Alonso (2002), ao analisar o trabalho coletivo na escola, afirma que

O trabalho coletivo tem como base a suposição de que as melhores ideias e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações (ALONSO, 2002, p. 4).

Desta maneira, para usufruir os diversos saberes e conhecimentos dos indivíduos de um mesmo grupo e utilizá-los na busca de soluções para os problemas e/ou proposições de ações para atingir objetivos comuns, é necessário que o ato de escutar esteja presente entre os seus membros. Alonso (2002) cita como

característica necessária ao diretor, que objetiva levar adiante um trabalho coletivo, a capacidade de “saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade” (ALONSO, 2002, p. 5).

Em se tratando de Trabalho Pedagógico Coletivo, essa característica não é desejável apenas na equipe diretiva, responsável pela articulação do mesmo, mas, em todos os componentes do grupo, com vistas a manter uma atmosfera de respeito e valorização do outro. Essa atitude permite aos membros do grupo saírem de uma posição egocêntrica e beneficiarem-se da colaboração e percepções dos colegas.

Outra questão relevante a se considerar é a destinação do TPC na instituição, por relacionar-se diretamente com a definição dos objetivos e a forma como os mesmos são definidos. A clareza quando a destinação do TPC é um fator que possivelmente facilitará a definição de objetivos comuns ao grupo de maneira ‘conjunta’ e a implicação dos docentes no alcance dos mesmos. Apenas um dos professores mencionou o aluno e suas aprendizagens, como o principal beneficiário do Trabalho Pedagógico Coletivo. As colocações dos demais foram em torno da execução de algum planejamento, ainda que no universo escolar os mesmos girem em torno dos alunos e suas aprendizagens.

O questionamento, acerca de que as proposições demandadas ao grupo eram realizadas de forma arbitrária ou não, também foi realizado com outros entrevistados, os quais afirmaram que a definição de ações e objetivos era realizada de forma coletiva, pelos integrantes do grupo, não havendo imposições. Além disso, suscitaram questão de outra ordem para a não efetivação das proposições, como a falta de acompanhamento e cobrança e a falta de predisposição para o trabalho coletivo. Essa última foi também apontada, por 17 respondentes do questionário, como o entrave para a construção do TPC na instituição. Essas questões, juntamente com outras foram também citadas como fragilidades do trabalho pedagógico coletivo da instituição.

3.3 Protagonistas na construção do Trabalho Pedagógico Coletivo

A primeira das questões posta pelos sujeitos da pesquisa para justificar a não efetivação das proposições, falta de acompanhamento e cobrança, remete a outra, à responsabilização pela realização do Trabalho Pedagógico Coletivo na instituição. Questionados a respeito de quais atores da instituição seriam responsáveis pela

construção desse trabalho, apenas um dos respondentes apontou os professores e coordenadores, os demais respondentes, assinalaram ser de responsabilidade de todos os atores da instituição. Contudo, ao longo das entrevistas, foram apontadas necessidades de um maior acompanhamento no cumprimento das ações com vista a atingir os objetivos definidos. Nesse sentido foi apontada a necessidade de um maior acompanhamento por parte da equipe diretiva.

Vasconcellos (2007), ao discorrer sobre a coordenação do trabalho pedagógico nas instituições, aborda o papel da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica, ressaltando a sua importância. Inicia sua abordagem afirmando que apesar de não nos darmos conta do autoritarismo, por razões históricas, ele impregna as nossas relações sociais refletindo, inclusive no ambiente escolar, e contrariando o princípio da coletividade, cooperação e democracia que deveria prevalecer nesse contexto. Para o autor, parece que se instaurou nesse ambiente “uma espécie de ciclo vicioso entre o autoritarismo e infantilismo: a postura dogmática de alguns acaba alimentando a atitude infantil de muitos” (VASCONCELLOS, 2007, p. 51).

Em se tratando de uma organização, no caso a escola, cada um dos seus atores tem papéis definidos institucionalmente, o cumprimento desses papéis de maneira democrática e coletiva vai colaborar para o alcance dos objetivos a que a instituição se propõe. Na execução desses papéis, relações de poder são instauradas e o exercício desse poder é necessário para a efetivação de cada uma das funções. Assim, fica evidente que a questão não é ignorar ou negar o poder.

Ainda à luz de Vasconcellos (2007), percebe-se que cabe, nesse caso, discutir sua forma de exercício, objeto e destinação, a fim de evitar o autoritarismo e/ou espontaneísmo (ausência de direção).

Entendemos que o educador deve ter uma presença marcante, ser referência na coletividade; não é ser tirano nem omissor: é ter proposta e dialogar. E isso vale tanto para sala de aula (professor) como para a escola como um todo (equipe) (VASCONCELLOS, 2007, p. 54).

O exercício pleno das funções atribuídas a cada um dos segmentos escolares requer a consciência das mesmas e das relações de poder a que elas se subordinam. Caso contrário, estabelece-se um pacto de negligência e omissão entre elas. O fato de quase a totalidade do grupo ter apontado todos os funcionários da

instituição como responsáveis pela construção do TPC, não os isenta de exercer, conforme instituído a cada um, as suas respectivas atribuições individuais sob pena de refletir negativamente em todo o trabalho.

Outra questão a se considerar é a corresponsabilidade que o trabalho pedagógico coletivo demanda. Numa ótica efetivamente colaborativa, os membros do grupo deveriam sentir-se responsáveis tanto pela deliberação do trabalho como pela execução do mesmo, empenhando-se na execução e tomando para si os resultados desse trabalho, quer tenham sido positivos ou não. Nesse contexto, a equipe diretiva assumiria funções muito mais ligadas à articulação e coordenação das ações do que fiscalizadora ou até mesmo punitiva, como sugeriram alguns membros do grupo.

A cobrança por parte dos membros do grupo de uma postura ativa da equipe diretiva sugere a negligência dessa última no cumprimento de suas funções ou, a necessidade de uma hierarquia, instituída historicamente, que pressupõe uma liderança autoritária e punitiva, reforçando uma relação mais verticalizada de gerenciamento. Vale notar que essa última sugestão reforça as relações de poder com as quais o exercício da democracia busca romper, baseando-se no direcionamento de sujeitos conscientes dos direitos e deveres que juntos buscam um objetivo em comum.

3.4 Entraves na construção do Trabalho Pedagógico Coletivo

Uma questão relevante, amplamente mencionada nas entrevistas e apontada como um entrave na construção do Trabalho Pedagógico Coletivo foi, a falta de predisposição nos membros do grupo em construí-lo. Essa observação foi em relação aos outros, à exceção de um professor que afirmou nem sempre estar disposto, os demais afirmaram ter esta disposição, percebendo a indisposição “nos outros”. Os motivos apontados para falta de predisposição estiveram relacionados às seguintes questões: 1) comodismo; 2) falta de direcionamento do trabalho; 3) individualismo; 4) descrença, por parte de membros do grupo, na capacidade do outro; 5) não efetivação de proposições demandas pelo coletivo (inclusive planejamentos coletivos), sem nenhuma consequência para quem não os efetivou; 6) falta de embasamento teórico para efetivação das proposições; 7) preponderância de questões pessoais em detrimento das profissionais; 8) o objetivo do TPC não se

encerrar no aluno; 9) falta de estímulo em virtude da falta de cobrança, da equipe diretiva, na realização dos planejamentos; 10) falta de abertura para inovações; 11) inexistência de “escuta” entre os membros do grupo.

Algumas respostas dadas na entrevista, acerca do questionamento referente à falta de predisposição, evidenciaram algumas das ideias anteriormente sintetizadas.

Eu acho que talvez por a gente trabalhar em grupo seja mais difícil, porque a gente tem que saber ouvir, aceitar aquilo que também o grupo tem a oferecer e também a gente tem dificuldade de entender e aceitar o que vem pela frente (PROFESSOR I).

Acho que as pessoas não estão preparadas para o novo, e elas gostam de fazer tudo que elas fazem, do jeito que elas fazem, do mesmo jeito, todos os anos, repetir o caderno de plano. E o trabalho coletivo requer mudança de postura. Tem que mudar (PROFESSOR H).

Eu acho que, principalmente, aqui na nossa escola o que trava o trabalho coletivo é uma questão do grupo está mais voltado para o eu. [...] muitos ainda não veem o aluno como o nosso centro, como o nosso foco, né, e acaba ficando muito na coisa pessoal (PROFESSOR A).

Merece destaque a não concretização de proposições demandadas pelo grupo da instituição, elencada no item 5, mais acima, como um fator de falta de predisposição para o Trabalho Pedagógico Coletivo, apontado por alguns de seus membros. A não execução pode estar relacionada ao fato de membros do grupo não visualizarem sentido nas proposições. Versari (1997 b, p. 7) afirma que “o motivo é o estímulo da atividade, é ele que une a necessidade ao seu objeto”, dessa forma, um trabalho que não contempla a necessidade do grupo ou de segmentos desse, possivelmente não será executado.

Ao apontarem as fragilidades do TPC na escola, os professores também mencionaram que por vezes não executavam as proposições, ou as executavam parcialmente, dado o fato de nem sempre elas atenderem as necessidades da sua realidade. Assim sendo, o Trabalho Pedagógico Coletivo reduz a sua abrangência, atingindo a grupos e/ou indivíduos não se estendendo a todo o universo escolar dado a falta de unidade quanto ao seu objetivo.

Em suma, percebe-se que os motivos atribuídos à falta de predisposição, relacionaram-se desde questões de relacionamento interpessoal, perpassando por

questões de ordem de execução – cumprimento de papéis e atribuições instituídas, formação acadêmica e continuada deficitária, até a falta de clareza da destinação do Trabalho Pedagógico Coletivo: o aluno e suas aprendizagens.

Diante disto, caminhamos para a forma como o TPC era construído nessa instituição, iniciando pelos tempos e espaços destinados a esta construção e as implicações desse trabalho, na prática pedagógica do docente e nas aprendizagens.

3.5 A construção do Trabalho Pedagógico Coletivo e as implicações na prática pedagógica.

Todos os pesquisados sinalizaram que o Trabalho Pedagógico Coletivo, realizado na instituição, influenciava a sua prática pedagógica, em graus diferentes. 70% perceberam muita influência, enquanto 20% perceberam pouca influência e 10% não souberam mensurar.

A coordenação pedagógica foi percebida por 90% dos respondentes como tempo e espaço que viabilizava a construção do TPC. Também foram citadas, a semana pedagógica que acontece no início de ano letivo e outros encontros e reuniões.

A convergência de opiniões quanto aos tempos e espaços de que a instituição dispunha para a construção do TPC, sinalizou a apropriação proveitosa, pelos sujeitos pesquisados, do tempo concedido pelo sistema de educação pública do Distrito Federal, oficializado através da Portaria n.29, para a realização do trabalho coletivo, configurando-se como uma potencialidade na construção do TPC da instituição.

Os entrevistados apontaram ações que ocorriam nesses momentos de coordenação que contribuíam para a construção do trabalho coletivo na instituição, como estudos, planejamentos coletivos e trocas de experiências. A última foi a ação mais citada pelos entrevistados, seguida do planejamento coletivo. A respeito da troca de experiências foi possível notar que os entrevistados sentiam-se fortalecidos com estas trocas que repercutiam diretamente em suas práticas pedagógicas, à medida que as utilizavam com vistas à aprendizagem discente.

A esse respeito o Professor A, referindo-se às ações que ocorriam na coordenação pedagógica da instituição, que colaboravam para a construção do TPC afirmou que

A troca de experiência, a conversa, o trabalho que o professor faz 'eu fiz isso na minha turma, deu certo', muita coisa eu procuro aplicar, dependendo do nível da turma, porque cada turma é uma turma, tem suas particularidades, mas, assim: uma experiência, um trabalho, uma atividade que o colega traz, um texto [...]. Então assim: troca de experiências, troca de atividades, o próprio fazer do professor 'olha eu dispus a minha sala assim e foi bom o trabalho. Muita coisa eu procuro aplicar dentro da especificidade da minha turma (PROFESSOR A).

A troca de experiência entre os membros do grupo também proporciona novas aprendizagens aos seus componentes à medida que favorece a identificação de suas limitações. Na percepção de Damiani (2008) o trabalho coletivo favorece ao professor o reconhecimento de suas dúvidas e fraquezas. Esse reconhecimento constitui-se em um primeiro passo para a busca de novos conhecimentos e ou aprimoramentos dos já adquiridos.

Assim sendo, a socialização de experiências também favorece a definição coletiva de temas e assuntos a serem elucidados, com implicações diretas na prática pedagógica de alguns dos professores e conseqüentemente na aprendizagem docente e discente. Além disso, a formação continuada em diferentes áreas do conhecimento pode favorecer a predisposição ao trabalho coletivo.

Indagados a respeito de a formação continuada ser, ou não, uma ação favorável à alteração da disposição para o trabalho coletivo na instituição, apenas três dos entrevistados julgaram que ela pouco influenciaria, dada a natureza dos sujeitos. Os demais acreditaram que a formação continuada poderia contribuir para a mudança.

Inobstante às fragilidades, foram apontadas potencialidades na operacionalização do TPC da instituição, tais como: 1) decisões tomadas de forma democrática e coletiva; 2) disponibilidade de recursos humanos; 3) disponibilidade de tempo e espaço para coordenação e formação continuada; 4) esforço da equipe pedagógica em realizar o trabalho; 5) trabalho baseado em questões relevantes ao grupo; 6) trabalho embasado teoricamente; 7) colaboração de colegas na realização.

Isso levou a crer que o grupo pesquisado procurava caminhar em busca da construção do TPC, mobilizando-se para que o mesmo ocorresse. A legitimação dos tempos e espaços instituídos pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, para a realização das coordenações evidenciou o desejo dos sujeitos da

pesquisa em utilizar os tempos e espaços disponíveis para construir um Trabalho Pedagógico Coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho coletivo tem caracterizado as relações trabalhistas estabelecidas nos mais diversos meios. Nas instituições escolares, esse tipo de trabalho é cada vez mais exigido dos sujeitos inseridos nesse contexto; neste caso específico, o Trabalho Pedagógico Coletivo. Assume, inclusive, maior relevância dadas as formas de gestão praticadas pelas IEs.

A efetivação do TPC relaciona-se diretamente com as concepções dos atores inseridos no universo escolar, especialmente os professores. Com vistas a identificar essas concepções e as suas implicações na prática pedagógica docente foi realizada esta pesquisa, buscando analisar os tempos e espaços destinados à construção desse trabalho e a identificação dos seus impactos na prática pedagógica dos docentes.

As informações coletadas junto aos professores, coordenadores e a equipe diretiva do CEF03 indicam uma valorização desse tipo de trabalho por propiciar crescimento profissional, melhoria na prática pedagógica e oportunizar troca de experiências. Contudo, percebeu-se que, embora as concepções de Trabalho Pedagógico Coletivo sejam condizentes com a literatura, o trabalho realizado por todos os segmentos da escola para o alcance de objetivos comuns está mais voltado para a operacionalização do trabalho, numa perspectiva muito mais cooperativa do que colaborativa, segundo a definição de Damiani (2008). Melhor dizendo, apesar de o grupo pesquisado acreditar no TPC, o trabalho desenvolvido voltava-se para grupos específicos em detrimento de outros, desencadeando falta de estímulo dos envolvidos na realização do mesmo.

Por vezes, os entrevistados alegaram falta de predisposição ao TPC em função do trabalho proposto não atender as especificidades ou necessidades da classe, ou pelo fato de membros do grupo não executarem as proposições, sem maiores consequências, sugerindo a necessidade de uma atuação mais efetiva da coordenação e equipe diretiva. Alguns entrevistados foram enfáticos a esse respeito afirmando que o estímulo está condicionado à cobrança. No caso da inexistência desta última não haveria estímulo para a realização do Trabalho Pedagógico Coletivo.

Quanto ao estabelecimento de objetivos comuns a serem atingidos com o TPC, em contraposição a um dos entrevistados, todos os demais disseram que são

estabelecidos de forma conjunta pelos membros do grupo; ao mesmo tempo em que vários desses disseram que nem sempre as proposições de trabalho atendem às suas demandas, motivo pelo qual nem sempre são efetivadas. Nota-se, uma contradição no discurso, pois quando efetivamente negociados os objetivos, as práticas tornam-se significativas e adequadas ao contexto.

O processo de definição coletiva de objetivos exige muita plasticidade do grupo envolvido para lidar com as diversidades, além de evidenciar situações de poder inerentes ao meio. Abdicar de uma necessidade individual em prol de objetivos e necessidades comuns à instituição e à sua finalidade, ou seja, o aluno e suas aprendizagens é condição relevante para o estabelecimento de proposições comuns.

Apesar de terem apresentado o discurso de mentores do trabalho, a maioria dos entrevistados se colocou numa posição de executores. Desta forma, dificilmente a corresponsabilidade pelos resultados alcançados será assumida pelos membros desse grupo.

A falta de predisposição foi apontada por 65% dos entrevistados como entrave na construção do TPC da escola. A indisposição foi atribuída a outros atores da instituição e não ao próprio sujeito pesquisado. Essa atitude remete, também, a questão da corresponsabilidade exigida pelo Trabalho Pedagógico Coletivo, pois a percepção do envolvimento nele limitou-se a outros membros e não ao próprio sujeito.

Favoravelmente à construção do TPC, os entrevistados disseram perceber os tempos e espaços disponíveis na instituição, destacando a coordenação pedagógica e seu trabalho realizado. Os estudos foram muito valorizados, bem como, a troca de experiências e planejamentos ocorridos nesses momentos. A instituição, por meio de sua equipe, demonstrou estar utilizando esses tempos e espaços de maneira proveitosa, propiciando a seus membros crescimento profissional com repercussões na prática pedagógica docente e aprendizagens.

Diante do exposto, pode-se concluir que o CEF03 está buscando a construção do TPC, inobstante as fragilidades apontadas. Mas a concretização desse trabalho requer mudanças que transcendem a esfera escolar, perpassando por valores vigentes na sociedade e inculcados nos cidadãos. É necessário o rompimento com uma cultura individualista e instauração de uma coletiva, conforme as possibilidades de cada um dos sujeitos da instituição escolar pesquisada.

Embora os professores percebam os benefícios do TPC no seu processo de formação continuada, à medida que esse trabalho amplia as suas aprendizagens e propicia a troca de experiências. Foi possível constatar que as concepções dos docentes a respeito do Trabalho Pedagógico Coletivo não permeiam as suas práticas, por conseguinte, os resultados do TPC na prática docente restringem-se a troca de experiências que nem sempre são utilizadas, dado as especificidades nem sempre contempladas pelo trabalho desenvolvido. A definição de objetivos a serem alcançados, não contemplava as necessidades do grupo e os componentes deste não perceberam-se implicados na situação das necessidades dos alunos da escola, preponderando uma visão restrita à sala de aula na qual ele era o regente.

A forma como a instituição utilizava os seus tempos e espaços da coordenação pedagógica, demonstrou potencialidade para a construção do TPC, especialmente os estudos amplamente relatados e valorizados pelos entrevistados. O conhecimento favorece a quebra de paradigmas, construídos ao longo da jornada pessoal e profissional dos docentes. Faz-se oportuno ampliar os temas de estudos para além das questões pedagógicas, contemplando também questão de natureza interpessoal. Com isso talvez pudesse ser possível reconhecer na diversidade e divergência pontos de enriquecimento do trabalho coletivo, que, inobstante a essas, objetivos comuns pudessem ser estabelecidos e o seu cumprimento perseguido por todos. Questão essa que deverá ser melhor investigada, por estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. O Trabalho coletivo na escola. In: **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. São Paulo, PUC-SP: 2002. p. 23-28. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3b_gestores/tema_05/anexos/anexo_1_o_trabalho_coletivo_na_escola.pdf> Acesso em 20 out2012.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em tese**, Florianópolis, vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, jan-jul2005. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/18027/16976>> Acesso em 20/12/2012> Acesso em 20 dez 2012.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/theme/coord_ped/pix/f/pdf.gif> Acesso em: 07 set 2012.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, SP, vol.28, n.100, p.1105-1128, out 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> Acesso em: 25 out 2012.

DISTRITO FEDERAL. Portaria n. 29, de 29 de janeiro de 2013. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Poder Executivo, Brasília, DF, n.26, 01 fev 2013. Seção1, p. 10-20. Disponível em:<<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/02/portaria29-2013v3.pdf>> Acesso em: 14 mar 2013.

FUSARI, J. C. A Construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. **Série ideias**, São Paulo, FDE, n. 16, p.69-77, 1993. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p069-077_c.pdf>. Acesso em 04nov2012.

GOMES, F.P; ARAÚJO, R.M. Pesquisa quanti-qualitativa em administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: **Seminários em Administração**, 2005, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/8semead/resultado/trabalhospdf/152.pdf>> Acesso em 14 dez 2012.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais**, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. reimpr. São Paulo: E.P.U., 2012.

PIMENTA, S.G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Serie ideias**, São Paulo, FDE, n. 16, p. 78-83, 1993. Disponível em:

<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/5/moddata/data/247/273/299/Questoes_sobre_a_organizacao_do_trabalho_na_escola_PMENTA.pdf>
Acesso em 26 out. 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma Gestão Democrática. In: **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo, Libertad: 2007, p. 51-68. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/unb/file.php/5/moddata/data/249/275/313/livro_1_.PDF > Acesso em 14 maio 2012.

VERSARI, Z. C. **O trabalho coletivo na escola**. 2007 a. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_zelia_coral.pdf> Acesso em 20 out. 2012.

_____. **O pedagogo e o trabalho coletivo na escola**: uma articulação necessária. 2007 b. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1033-4.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2012.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília, fevereiro de 2013.

À GREB/Núcleo Bandeirante

Venho apresentar a V. S^a informações sobre a pesquisa realizada por mim, Leile Fernandes Viana Torres, intitulada **Concepções do Trabalho Coletivo e suas Implicações na Prática Pedagógica Docente**, em cumprimento às exigências do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Universidade de Brasília (UNB), através do Centro de Formação Continuada de Professores, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), sob a orientação da Prof.^a Dra. Jeane Medeiros Silva, cujo objetivo é analisar as concepções do trabalho coletivo dos professores do CEF 03 do Riacho Fundo I, mais especificamente:

- Conhecer as concepções do trabalho coletivo dos professores do CEF 03 do Riacho Fundo I.
- Identificar os tempos e espaços destinados à construção do trabalho coletivo.
- Identificar os impactos das concepções do trabalho coletivo na prática pedagógica dos docentes.

A pesquisa será desenvolvida com os professores, coordenadores e equipe de direção (Diretor, Vice-Diretor e Supervisor Pedagógico) da instituição.

A participação na pesquisa será voluntária, sendo garantida aos sujeitos participantes da pesquisa a liberdade de retirada do consentimento a qualquer momento, bem como, a não divulgação da identificação de qualquer participante da pesquisa.

Esclareço que tenho lotação na instituição pesquisada. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos, os mesmos poderão ser obtidos por meio dos seguintes contatos: leilefviana@hotmail.com, (61) 9951-7683.

Atenciosamente,

Leile Fernandes Viana Torres
(Professora/pesquisadora)

APÊNDICE B – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, RG n.º _____/, matrícula SEEDF nº _____, diretora do Centro de Ensino Fundamental 03 Riacho Fundo I, sito à _____, declaro ter sido informado (a) pela pesquisadora Leile Fernandes Viana Torres, RG nº 1.116.991 – SSP/DF a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da pesquisa a ser feita com professores, coordenadores e equipe de direção (Diretor, Vice-Diretor e Supervisor Pedagógico) desta escola, cujo título é **Concepções do Trabalho Pedagógico Coletivo e suas Implicações na Prática Pedagógica Docente**.

Também estou ciente e autorizo aplicar questionários, realizar entrevistas com os profissionais da instituição a fim de obter dados e esclarecimentos a respeito do tema pesquisado e divulgar os dados obtidos, mediante a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou impresso, que omitirão todas as informações que permitam identificar quaisquer dos profissionais desse estabelecimento de ensino.

Brasília, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG n.º _____, declaro ter sido informado(a) pela pesquisadora Leile Fernandes Viana Torres, RG nº 1.116.991 – SSP/DF a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa **Concepções do Trabalho Pedagógico Coletivo e suas Implicações na Prática Pedagógica Docente**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante

Esclarecimentos a respeito da pesquisa:

- Justificativas e objetivos.
- Descrição do método utilizado e métodos alternativos existentes.
- Desconfortos e riscos associados.
- Benefícios esperados (para o voluntário e comunidade).
- Garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade da pesquisa.
- Participação voluntária e possibilidade de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.
- Conduta para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- Recebimento de cópia desse termo.

Contatos:

Pesquisadora responsável: Leile Fernandes Viana Torres – E-mail: leilefviana@hotmail.com – Telefone: (61)9951-7683.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jeane Medeiros Silva – E-mail: jeanegeo@yahoo.com.br.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

Prezado (a) Sr(a),

Esse questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de pós-graduação em Coordenação Pedagógica, ofertado pelo CEFORM da Universidade de Brasília – UNB, realizada por mim, sob a orientação e tutoria da Prof.^a Doutora Jeane Medeiros Silva. Se possível gostaria da sua contribuição respondendo as questões abaixo, não deixando de responder a nenhuma delas.

Desde já agradeço a sua valiosa contribuição nesse trabalho, seu pronto atendimento contribui não só para a realização da pesquisa como para o avanço da ciência.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

1. Experiência em Magistério:

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| I. () Menos de 5 anos | III. () De 12 a 17 anos |
| II. () De 6 a 11 anos | IV. () De 18 anos ou mais |

2. Sexo:

- | | |
|----------------------|---------------------|
| I. () Masculino | II. () Feminino |
|----------------------|---------------------|

3. Tempo de exercício na atual unidade de ensino:

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| I. () Menos de 3 anos | III. () De 8 a 11 anos |
| II. () De 4 a 7 anos | IV. () 12 anos ou mais |

4. Função que exerce atualmente:

- | | |
|---------------------------|--|
| I. () Professor(a). | III. () Diretor(a) ou Vice-Diretor(a) |
| II. () Coordenador(a) | IV. () Supervisou(a). |

5. Tempo em que exerce a atual função nesta instituição:

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| I. () Menos de 2 anos | III. () De 6 a 8 anos |
| II. () De 3 a 5 anos | IV. () 9 anos ou mais |

PARTE II – CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

1. Que importância você atribui ao trabalho coletivo para o ensino/aprendizagem dos alunos?

- | | |
|--|---|
| I. <input type="checkbox"/> Não tem nenhuma importância. | III. <input type="checkbox"/> É muito importante. |
| II. <input type="checkbox"/> É pouco importante. | IV. <input type="checkbox"/> Não sei mensurar. |

2. Que relevância você atribui ao trabalho pedagógico coletivo no seu processo de formação continuada:

- | | |
|---|--|
| I. <input type="checkbox"/> Irrelevante. | III. <input type="checkbox"/> Muito relevante. |
| II. <input type="checkbox"/> Pouco relevante. | IV. <input type="checkbox"/> Não sei mensurar. |

3. Dentro da unidade escolar em que atua você percebe tempos e espaços que viabilizam a construção do trabalho coletivo?

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| I. <input type="checkbox"/> Sim. | II. <input type="checkbox"/> Não. |
|----------------------------------|-----------------------------------|

Se caso afirmativo, qual (quais)?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| I. <input type="checkbox"/> _____ | II. <input type="checkbox"/> _____ |
|-----------------------------------|------------------------------------|

4. Em que medida o trabalho pedagógico coletivo realizado em uma instituição escolar influencia a sua prática pedagógica:

- | | |
|--|---|
| I. <input type="checkbox"/> Não influencia. | III. <input type="checkbox"/> Muito influencia. |
| II. <input type="checkbox"/> Pouco influencia. | IV. <input type="checkbox"/> Não sei mensurar. |

5. Dentro de uma instituição escolar, o trabalho pedagógico coletivo deve ser construído por quais atores:

- | | |
|---|---|
| I. <input type="checkbox"/> Coordenadores | III. <input type="checkbox"/> Equipe de Direção |
| II. <input type="checkbox"/> Professores | IV. <input type="checkbox"/> Todos os funcionários da instituição |

6. Alguns desses fatores podem ser apontados como entraves na construção do trabalho pedagógico coletivo na instituição em que atua?

- I. () Arbitrariedade da equipe diretiva e coordenação
- III. () Ausência de predisposição para o trabalho coletivo.
- II. () Inexistência de tempos e espaços para encontros coletivos.
- IV. () Outros. Especifique: _____

7. Como acontece o trabalho pedagógico coletivo na instituição em que atua? Relate apontando as fragilidades e potencialidades.

8. No âmbito escolar, o que você entende por trabalho pedagógico coletivo. Defina.

Obrigada pela disposição em responder esse questionário.

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTEVISTA

1. Que ações são realizadas na coordenação pedagógica, da instituição educacional em que você atua que colaboram para a construção do Trabalho Pedagógico Coletivo?
2. De que maneira o Trabalho Pedagógico Coletivo desenvolvido na instituição influencia a sua prática pedagógica? Aponte situações práticas.
3. Você se sente predisposto à construção do Trabalho Pedagógico Coletivo? Por quê?
4. Você percebe nos membros do grupo falta de predisposição ao Trabalho Pedagógico Coletivo? Em que situações? Por que você acredita que isso acontece?
5. Você percebe alguma relação entre a falta de predisposição para a construção do Trabalho Pedagógico Coletivo e a habilitação (formação) dos docentes? Em caso afirmativo a formação continuada poderia mudar esta situação? Por quê?
6. Tem algo mais que gostaria de acrescentar, que não foi abordado nesta entrevista, a respeito do Trabalho Pedagógico Coletivo na escola?