

**“SEM AS REUNIÕES A ESCOLA NÃO EXISTE! NÃO TEM COMO!”:  
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA COLABORATIVA  
DAMIANI, Magda Floriana - UFPel  
GT: Educação Fundamental /n.13  
Agência Financiadora:. CNPq e FAPERGS**

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados preliminares da pesquisa intitulada “Trabalho colaborativo em educação: desenvolvimento e benefícios”, em andamento, que visa a realizar estudos de caso de 10 escolas públicas, da cidade de Pelotas (RS), em que se verifique a predominância de um tipo específico de cultura institucional: a cultura do trabalho colaborativo ou cooperativo. A pesquisa pretende analisar, em profundidade, sua gênese e seus benefícios, embora já existam evidências (principalmente estrangeiras) que indicam seu potencial para qualificar o trabalho de professores e o desempenho de alunos, como se verá adiante.

Nesta investigação, utiliza-se o conceito de cultura escolar apresentado por Libâneo (2001), que a define como o estilo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções, que existe em cada instituição e que se projeta em todas as suas instâncias. A cultura escolar sofre influências do contexto sócio-cultural geral em que está inserida, mas isso não impede que cada escola tenha suas particularidades, segundo o autor. Parrilla (1996, apud ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e DE HARO, 1999), por outro lado, define as culturas colaborativas como aquelas em que todos os componentes compartilham, conforme suas possibilidades e interesses, as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido. A autora explica que, nesse tipo de cultura, os laços de amizade, a iniciativa individual e a motivação levam a uma maior produtividade, enquanto que as frustrações e as manifestações agressivas são pouco frequentes.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **Evidências da importância das culturas escolares colaborativas**

Os estudos a respeito do trabalho colaborativo nas escolas têm-se multiplicado tanto no Brasil quanto em outros países, já que se tem constatado sua relevância para o enfrentamento de problemas administrativos, pedagógicos e comportamentais, por parte dos professores. Esse tipo de trabalho tem sido visto como fonte de qualificação docente em uma sociedade tão marcada pela diversidade discente, como a nossa, na atualidade.

A importância da cultura escolar colaborativa está ilustrada no livro “A escola como organização aprendente”, de Fullan e Hargreaves (2000). Nele, os autores realizam uma extensa revisão de literatura, ressaltando o valor desse tipo de cultura para professores e alunos. Em sua base, eles detectaram o que chamaram de “profissionalismo interativo” (p.xi), cujas características, além de outros aspectos, incluem a tomada de decisões conjuntas, o compartilhamento de recursos e de idéias e a reflexão crítica grupal a respeito da prática desenvolvida. Thurler (2001) também revisou diversas pesquisas sobre o tipo de influência que o grau e o modo de cooperação profissional exercem sobre a cultura de uma escola. Ela sugere que esse tipo de relação profissional está relacionado com a maneira de tratar novas idéias e de implementar mudanças; com o sentimento de integração e de solidariedade entre os membros da comunidade escolar; com o grau de segurança, de experimentação de riscos, de auto-avaliação e autocrítica; e com a rápida mobilização de recursos quando se necessita desenvolver atividades conjuntas.

Perrenoud (2002), confirmando os achados de Thurler, da mesma forma, argumenta que, juntamente com a capacidade de implementar inovações, encontramos, nas escolas, posturas e competências reflexivas coletivas. O autor ressalta que essas posturas e competências podem ser internalizadas, por parte dos membros de grupos reflexivos, e depois mobilizadas e utilizadas fora do contexto em que foram aprendidas, em outras situações de sua vida profissional ou particular.

Creese, Norwich e Daniels (1998), em investigação de grandes dimensões, apresentam evidências de que escolas inglesas, onde predominam culturas colaborativas, isto é, onde os professores se ajudam mutuamente na resolução de problemas, obtêm maior sucesso em relação ao manejo de dificuldades resultantes da diversidade discente. As experiências de criação de grupos de apoio para professores<sup>1</sup>, na Inglaterra e na Espanha (NORWICH e DANIELS, 1997, CREESE, NORWICH e DANIELS, 1998, PARRILLA e DANIELS, 1998, DANIELS, CREESE e NORWICH, 2000), decorrentes dos achados dessa pesquisa, obtiveram resultados positivos em termos de aumentar a tolerância dos professores em relação às suas próprias dificuldades, assim como incrementar sua capacidade de engajamento ativo na busca de

---

<sup>1</sup> Esses grupos eram formados por três professores da escola que ficavam à disposição dos colegas, em determinados horários, para auxiliá-los em relação a qualquer tipo de dificuldade profissional que estivessem apresentando. Maiores detalhes podem ser encontrados em Norwich e Daniels (1997), Creese, Norwich e Daniels (1998), Parrilla e Daniels (1998), Daniels, Creese e Norwich (2000) e Damiani et al. 2002.

soluções criativas para os mesmos, diminuindo os encaminhamentos para especialistas. Segundo os pesquisadores que criaram os grupos de apoio na Espanha, as experiências de criação de culturas colaborativas vêm sendo sustentadas por uma concepção de escola como *comunidad que aprende y evoluciona, como institución capaz de crear, buscar e construir sus propios recursos dentro de la misma* (PARRILLA E DANIELS, 1998, p.56).

Uma experiência específica de trabalho colaborativo que trouxe benefícios, em termos de instrumentar os professores para atender a diversidade de alunos de classes populares, foi aquela realizada em uma escola de Múrcia, também na Espanha (país em que o investimento em pesquisas acerca do trabalho colaborativo vem sendo considerável). A escola atendia a um total de 239 alunos e tinha portadores de necessidades educativas especiais incluídos em suas classes (no máximo de dois por turma) (ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e de HARO, 1999). A experiência teve a duração de dois anos, durante os quais, 13 professores e especialistas se reuniram durante duas horas semanais. A avaliação final desse trabalho revelou progressos em termos do planejamento de unidades didáticas globalizadas, da metodologia de trabalho em sala de aula e da adoção da forma cooperativa de trabalho entre os professores e entre esses e os especialistas. Os pesquisadores avaliaram que os integrantes do grupo construíram um leque maior de estratégias para trabalhar com os alunos e para atender suas necessidades diversas. Houve, também, diminuição do isolamento em que alguns professores se encontravam, tendo aflorado em todos um sentimento de valorização e competência para lidar com as dificuldades. Entre os alunos, que também opinaram sobre as novas formas de trabalho, houve reconhecimento de benefícios: eles alegaram maior entretenimento, motivação e facilidade na aprendizagem.

No Brasil, também foram realizadas investigações que apontam para o valor do trabalho colaborativo entre professores - embora sejam de menores proporções que os trabalhos estrangeiros, citados anteriormente.

Passos (1999), por exemplo, relata os ganhos resultantes do trabalho colaborativo reflexivo desenvolvido por onze professoras paulistas, que se reuniram com o intuito de elaborar o projeto pedagógico de sua escola. O grupo percebeu que os modelos prescritos, os métodos e instrumentos tradicionalmente utilizados no ensino não estavam mais dando conta de instrumentá-lo adequadamente para o seu trabalho. Daí a ênfase na vital importância das práticas de reflexão para a atuação de cada professor. Passos ressalta, entretanto, que essas práticas devem ser coletivas, já que as

práticas individuais podem limitar as possibilidades de crescimento e de construção do sentido do trabalho desenvolvido. Ao interagirem, os membros de um grupo podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e compreender que seus problemas têm relação com os dos outros professores, com a estrutura da escola e com o sistema educativo.

Também Lacerda (2002), professora alfabetizadora, ao descrever a experiência de formação continuada de um grupo de oito colegas que a ela se juntaram para refletir sobre a própria prática, ilustra a importância da discussão grupal para o crescimento profissional dos educadores. Esse grupo de professoras, do interior de Minas Gerais, reunia-se semanalmente para discutir textos escritos por diferentes teóricos, assim como produzidos por elas mesmas, a respeito de sua prática pedagógica. O livro de Lacerda constitui-se em relato de discussões coletivas que buscaram contribuir para que as docentes do grupo pudessem compreender melhor os alunos com quem trabalhavam, o lugar onde trabalhavam, elas próprias e o tudo o mais que estivesse ligado à sua prática profissional. A autora ressalta a diferença de resultados entre essa atividade e os diferentes cursos de formação, organizados por órgãos administrativos, dos quais, até então, ela e suas colegas haviam participado. Segundo Lacerda, tais cursos, em geral, desconsideram os professores como produtores de conhecimento e visam apenas à transmissão de informações. A pesquisadora acredita que todas as professoras, não obstante suas concepções, trajetórias pessoais e conhecimentos, podem se organizar e gerir seu próprio processo de formação continuada, estabelecendo um diálogo rico e útil. Foi isso que aconteceu em sua experiência.

Um outro exemplo de investigação, que reforça a importância de atividades conjuntas entre professores, foi relatado por Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla (2002). As autoras descrevem os procedimentos adotados em um processo de busca coletiva de “superação do senso comum pedagógico e a efetivação de uma pedagogia condizente com as necessidades das escolas de periferia” (p.1). O objetivo específico do trabalho era “recuperar nos professores as suas capacidades de produzir conhecimentos sobre seu trabalho” (p.1) por meio de discussões e reflexões grupais, que tiveram a duração de três anos (com encontros mensais), nas quais participaram 100 professores de escolas públicas da cidade de Passo Fundo (RS), divididos em cinco grupos. A análise desse trabalho mostrou que os professores encontraram um espaço em que puderam se distanciar de suas práticas, o que permitiu confrontá-las, teorizá-las e pensar

as mudanças que perceberam necessárias, produzindo, assim, conhecimento sobre sua profissão.

Ao se referirem à construção do pensamento e das práticas do professor, Nono e Mizukami (2001) salientam a importância de eles conhecerem casos de ensino, isto é, eventos ocorridos em diferentes contextos escolares. Segundo as autoras, a discussão desses casos pode favorecer o desenvolvimento de destreza de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões. Ao analisar tais situações, os professores recorrem a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas pré-concepções, podendo examinar a validade de todos esses aspectos frente à complexidade das situações de sala de aula.

Poderíamos citar ainda, pesquisas semelhantes, como as de Moysés (1997), Magalhães e Celani (2000), Rausch e Schindwein (2001), Detsch e Gonçalves (2002) e Silva (2002) que, no Brasil, apresentam evidências de que o trabalho colaborativo entre os professores traz uma série de benefícios para as escolas em que se efetiva.

### **Os processos psicológicos que embasam o trabalho colaborativo**

Para além do impacto sobre a auto-estima do professor - que se pode sentir valorizado pelas contribuições que faz ao grupo e pelo aumento da sensação de eficiência (e conseqüente diminuição de sentimentos de impotência) (Fullan e Hargreaves, 2000) - as atividades colaborativas em uma escola têm um grande potencial para promover aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem nos docentes. Por quê? Qual a relação entre atividades conjuntas e aprendizagem?

Costumamos conceber o pensamento e a aprendizagem como atividades individuais. No entanto, desde o século passado, Vygotsky (1978) argumentava a favor da idéia de que o pensamento sofre influência de fatores sociais, culturais e históricos. O autor explicava que os processos intrapsicológicos (internos) são formados por meio da internalização de processos interpsicológicos, isto é, aqueles que ocorrem entre duas ou mais pessoas. Ao discorrer sobre esse assunto, Vygotsky (1978, 1989) referia-se ao processo de imitação<sup>2</sup>, que considerava essencial para o processo de aprendizagem. Em seu livro “A Formação Social da Mente” (1978) o teórico perguntava: “por acaso é de se duvidar que [...], através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repatório completo de habilidades?” (p. 84). Mais

---

<sup>2</sup> É importante salientar que, para Vygotsky (1989), a imitação não se caracteriza como uma mera cópia. Ela é uma atividade de repetição de modelos referenciais de forma particularizada, pessoal, criativa.

adiante, afirmava que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p.88)<sup>3</sup>.

Embora Vygotsky estivesse teorizando o desenvolvimento da mente infantil, acredita-se que suas idéias se aplicam a todos os seres humanos, de qualquer idade, que estão em constante processo de aprendizagem.

Engeström (1994), ao se referir às idéias de Vygotsky, argumenta que, para este, o pensamento tem um caráter interativo, dialógico, argumentativo, pelo fato de ser originado em atividades coletivas. Freitas (1997) complementa a explicação de Engeström, afirmando que, para Vygotsky, somos conscientes de nós mesmos porque somos conscientes dos outros e isso acontece porque, em nossa relação conosco mesmos, agimos da mesma forma como os outros agem conosco.

Wells (2001), outro pesquisador que segue as idéias de Vygotsky, descreve o que ocorre entre pessoas que tentam resolver um problema significativo para todos e que estabelecem um diálogo no qual soluções são propostas, ampliadas, modificadas ou contrapostas. A isso ele chama de co-construção do conhecimento. Wells considera um engano pensar que o desenvolvimento intelectual individual ocorre por acúmulo de conhecimentos mediante um processo de recepção e memorização. Ele escreve que (p.108)

O conhecimento não é nenhum tipo de objeto – material, mental ou imaterial – que exista fora das situações concretas de conhecer; e, nessas situações, não pré-existe à atividade senão que é o que se recria, se modifica e se amplia em – e por meio da – construção do conhecimento colaborativo e da compreensão individual.

Ao tentar explicar o processo de formação social da mente, Góes (1991) explica que tal processo não implica em considerar que o ser humano é passivamente moldado pelo meio, embora se reconheça que há uma necessária interdependência dos planos inter e intra-subjetivos. Assim, a autora conclui que “O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo” (p.21).

Tinzman, Jones, Fennimore, et all. (1990) argumentam que a aprendizagem colaborativa oferece enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de

---

<sup>3</sup> Trechos traduzidos do Inglês pela autora deste trabalho.

aprendizagem mais tradicionais. Eles entendem que um grupo pode alcançar um grau de aprendizagem mais significativo e resolver problemas melhor do que qualquer indivíduo sozinho. Por meio do trabalho compartilhado, há trocas de experiências relevantes e “empoderamento” (*empowerment*) das pessoas - ao perceber que suas contribuições ao grupo são valorizadas. Através do diálogo, o pensamento de cada pessoa é tornado público e seu raciocínio explicado, seu ponto de vista defendido. Ao escutar o argumento de um dos membros do grupo, os outros podem ser levados a considerar alternativas ao mesmo e a pessoa que expôs suas idéias é desafiada a re-examinar seu próprio raciocínio. As pessoas, ao engajar-se em interações, freqüentemente podem superar o que não são capazes de realizarem sozinhas, trabalhando independentemente.

Se concordamos que a mente humana é primordialmente formada por interações sociais, podemos pensar que essas, se permanecem acontecendo na vida das pessoas, poderão trazer-lhes um crescimento intelectual constante. Sendo assim, devem ser estimuladas. A partir dessa idéia pode-se pensar também que o trabalho em equipes de professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, trazendo inúmeras vantagens e possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. O trabalho colaborativo entre professores vem sendo considerado tão importante a ponto de Hargreaves, citado por Engeström (1994, p.45), afirmar que pode “modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor”.

## **METODOLOGIA**

Os dados empíricos desta etapa da investigação foram coletados em uma escola pública municipal de ensino fundamental incompleto (até a 5ª série), localizada em um bairro medianamente distante da zona central da cidade, próximo a uma região habitada por famílias de alto nível sócio-econômico. A escola foi selecionada para participar da pesquisa porque a prática de atividades de grupo entre seus professores e entre a escola e a comunidade é conhecida e valorizada.

A escola é freqüentada, predominantemente, por uma população de classe média baixa perfazendo, em 2003, um total de 280 alunos nos turnos da manhã e da tarde. À noite, desenvolve um projeto de educação de jovens e adultos em que estavam matriculados mais 55 alunos, nesse mesmo ano. À época da coleta de dados, a equipe da escola era formada por 23 professores (incluindo os que ocupavam os cargos de direção, vice-direção/coordenação pedagógica e orientação) e 10 funcionários, podendo ser considerada um escola de médio porte dentre as administradas pelo município de

Pelotas (RS).

A partir da aquiescência das professoras e funcionárias da escola em participar da investigação<sup>4</sup>, foram observadas 7 reuniões semanais e entrevistadas (até o momento) a diretora e a vice-diretora/supervisora pedagógica da escola. As observações foram registradas, por escrito, no caderno de campo e as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, degravadas. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas nas dependências da própria escola, nos horários vagos das professoras. Essas entrevistas tinham o objetivo principal de colher informações a respeito da origem da cultura colaborativa da instituição e essas pessoas foram selecionadas porque estão na escola há vários anos e acompanharam a sua evolução. Todos os dados foram submetidos a um processo de redução (MILES e HUBERMAN, 1994), por meio de análise temática (MINAYO, 1993), que visou a encontrar seus principais núcleos de sentido, relativos tanto à gênese da cultura colaborativa, quanto as suas manifestações e seus benefícios.

O trabalho de campo foi realizado entre maio de 2003 e março de 2004<sup>5</sup>, sendo levado a cabo pela autora deste relato com a ajuda de duas bolsistas de iniciação científica.

## **OS ACHADOS DA PESQUISA**

Ao entrar-se na escola, logo chama a atenção sua limpeza e boa organização, apesar de não se diferenciar, em termos de construção, das outras escolas municipais. A impressão passada ao visitante é de uma instituição alegre, hospitaleira, onde acontecem muitas coisas. Não se percebe nenhum tipo de depredação no prédio ou em seu entorno (fato comum em muitas escolas municipais) e, atualmente, a escola está construindo uma extensão física, que visa a abrigar novas séries do ensino fundamental.

Acontecem, semanalmente, nas segundas-feiras, das 18 às 19 horas, reuniões gerais de professoras, com a participação da maioria (exceto algumas exceções que trabalham em outras instituições nesse horário). Essas reuniões são realizadas no refeitório da escola, que tem uma abertura para a cozinha, onde, naquele horário, algumas funcionárias (em número de duas ou três), preparam o jantar para os alunos do turno da noite. Elas tomam conhecimento de tudo o que está sendo discutido e, não raro,

---

<sup>4</sup> Resolução tomada na primeira reunião observada, em que a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa.

<sup>5</sup> Pensa-se ser importante informar que o trabalho de campo sofreu interrupções causadas por greves dos professores municipais de Pelotas e dos professores das universidades federais do país, além das férias escolares de verão.



participam das discussões, por iniciativa própria ou por solicitação do grupo. As professoras dispõem-se no lado externo de mesas colocadas em forma de “u”, de tal modo que todas se podem enxergar cara-a-cara. Nas reuniões, sempre são discutidos assuntos administrativos, como solicitações provenientes da Secretaria de Educação ou da comunidade e são tomadas diferentes decisões relativas ao andamento diário da escola. Ali também são realizados estudos de textos sobre educação.

Embora a escola estudada seja conhecida na cidade como uma instituição que se caracteriza pelo trabalho colaborativo entre suas professoras e entre essas e a comunidade, como já foi referido, pensou-se ser importante identificar, de maneira específica e detalhada, como as características das culturas escolares colaborativas, encontradas na literatura sobre o assunto, nela apareciam. Desse modo, neste primeiro momento, analisou-se as informações até agora coletadas, que foram organizadas conforme as categorias analíticas oriundas dessa literatura. Deve-se levar em conta que este trabalho não esgota as possibilidades de análise dessas características, na medida que o projeto de pesquisa ainda está em andamento. As categorias evidenciadas, até este instante, são as seguintes, apresentadas em uma ordem aleatória.

**Compartilhamento de decisões:** em todas as reuniões assistidas, houve tomadas de decisões a respeito de diferentes assuntos. Como exemplo, temos a concordância em participar em projeto da UNESCO e do MEC, financiado pela FIAT, que visa a recrutar escolas interessadas em promover o protagonismo juvenil em ações educativas. A pessoa encarregada de divulgar esse trabalho compareceu à reunião para explicá-lo. A partir disso, o grupo resolveu participar e escolheu como tema do projeto a segurança no trânsito. Essa escolha foi motivada pela percepção, discutida na reunião, a respeito do perigo apresentado aos alunos pelo trânsito intenso que caracteriza a área de entorno da instituição.

Outro exemplo de decisão tomada, em reunião subsequente, diz respeito ao oferecimento de aulas de Francês (outro projeto da escola) para todos os alunos que quisessem, embora houvesse dificuldades, em termos de espaço físico, para levar isso a cabo, em alguns dos horários solicitados. As professoras resolveram assumir o ônus de trabalhar em condições de espaço pouco favoráveis, em determinados períodos do dia, de modo a atender a demanda do alunado.

A fala da diretora, durante uma reunião em que se decidia sobre a validade da escola participar em uma campanha de arrecadação de fundos para auxiliar pessoas carentes (promovida por uma estação de rádio, que funciona no bairro da escola),

expressa tanto a prática de decisões compartilhadas como o bom-humor que reina na escola. Ao dizer que estava preocupada a respeito da melhor decisão a ser tomada, acrescentou, em tom jocoso, que quebrou a tensão que se percebia no momento: “Não quero pensar bobagem sozinha. Bobagem coletiva é melhor!”

Segundo a diretora, a pauta das reuniões é organizada pela equipe diretiva, durante a semana, a partir das necessidades por ela detectada e das contribuições que vão surgindo por parte das professoras, dos funcionários e da comunidade.

Relembrando a revisão de literatura realizada, notamos que o compartilhamento de decisões foi apontado por Fullan e Hargreaves (2000) e por Parrilla (1996, apud ARNAIZ, HERRERO, GARRIDO e de HARO, 1999), como importante ponto positivo das culturas colaborativas.

**Existência de laços de amizade e solidariedade:** O clima das reuniões observadas sempre foi de informalidade, alegria e cordialidade: as discussões eram entremeadas de muitas brincadeiras, percebendo-se um grau de conhecimento, intimidade e afetividade mútuos entre os membros do grupo de professoras. Teve-se a oportunidade de acompanhar o ingresso de uma professora nova na equipe. Ela, em duas semanas, já parecia perfeitamente integrada com suas colegas, sugerindo abertura e capacidade de acolhimento por parte da instituição. Observou-se o compartilhamento de informações, de idéias e de materiais durante todas as reuniões. Em uma delas, em que foi dedicado maior tempo para a discussão de um texto teórico, notou-se que a grande maioria contribuiu com idéias e exemplos. Esse fato ilustra o clima de acolhimento e aceitação mútua reinante na instituição, que permite que a maioria das pessoas exponham suas idéias sem receio dessas não serem aceitas ou valorizadas. Mesmo quando havia posições discordantes, como as relativas à iminente greve dos professores do município, não se sentia nenhum movimento que buscasse forçar um consenso. Predominava a idéia da necessidade de ter alguém participando das assembléias da categoria para manter o grupo informado das discussões e resoluções tomadas.

Conforme informaram as professoras, são também realizadas reuniões para conagração entre os profissionais que trabalham na escola, periodicamente. Realizou-se observações em uma delas, que ocorreu no final de um dos bimestres de 2003, em um sábado. As professoras tomaram café da manhã juntas e realizaram um exercício de “dinâmica de grupo” em que as boas qualidades que os colegas encontravam uns nos outros foram explicitadas.

Embora não se possa dizer que as professoras formam um grupo homogêneo,

que pensa semelhante, porque todas as entrevistadas relataram que existem divergências e que nem sempre se chega a uma resolução que seja aceita por todas, pensa-se que os conflitos (comuns em qualquer instituição em que haja abertura para que as diferenças apareçam) não prejudicam a qualidade geral do trabalho coletivo realizado pela escola.

Os dados que evidenciam a existência de relações cordiais e solidárias entre as docentes da escola em foco, corroboram os achados das investigações de Parrilla e Daniels (1998) e de Thurler (2001). Esses pesquisadores associam a existência de culturas colaborativas em escolas onde há relações pessoais com essas características, embora não haja necessidade de que todos os integrantes sejam amigos próximos e de que não haja discordâncias.

**Capacidade de reflexão e auto-avaliação:** a instituição vem solicitando, nos últimos anos, que a comunidade avalie seu trabalho por meio de questionário aplicado aos pais/responsáveis dos/pelos alunos, na ocasião das matrículas anuais. Além disso, freqüentemente, ao final dos bimestres letivos, o grupo de professores promove um evento que denominou “Repensando a Escola”. No dia em que ele acontece, não há aulas e sim discussões sobre a instituição e seu funcionamento. Os diversos grupos que coordenam projetos (como os de dança, Francês, Espanhol, teatro, vôlei, “dengue”, entre outros) visitam as turmas para falar sobre os mesmos, responder perguntas e escutar críticas e sugestões dos alunos. Os professores especialistas, assim como a direção, também visitam cada turma para falar sobre suas atribuições. Há, da mesma forma, espaço para a participação dos familiares dos alunos, nesse tipo de evento.

As práticas de reflexão e avaliação aparecem constantemente nas reuniões semanais, em que se analisam e planejam as atividades cotidianas da escola. Os benefícios dessas práticas, como já foi visto, vêm sendo preconizados por autores como Passos (1999), Thurler (2001), Perrenoud (2002), Dickel, Colussi, Bragagnolo e Andreolla (2002), Lacerda (2002), entre outros, que também as associam com o trabalho colaborativo entre professores.

**Sensação de eficiência:** os professores expressam, com clareza, o orgulho que sentem pela escola. Nas reuniões, juntamente com as críticas, aparecem, sempre, os aspectos positivos do trabalho desenvolvido.

As professoras participam, seguidamente, de eventos organizados pela Secretaria de Educação ou outros órgão administrativos e organizações científicas da cidade, com o objetivo de apresentar seus projetos e atividades. Atribuem grande valor a tais participações e constantemente comentam que o bom trabalho que desenvolvem deve

ser mostrado a outras pessoas.

Esse reconhecimento do próprio valor criado pelos grupos que trabalham em colaboração foi apontado, conforme visto na revisão de literatura, por Arnaiz, Herrero, Garrido e de Haro (1999) e Fullan e Hargreaves (2000).

**Capacidade de promover inovações e criatividade:** a escola, sistematicamente, promove inovações em seu trabalho. Como exemplo disso, temos os diversos projetos, citados acima, que, em alguns casos, são realizados em parceria com outras instituições. Há também uma tentativa recente de realização de trabalho interdisciplinar nas 5<sup>as.</sup> e 6<sup>as.</sup> séries. Nesse trabalho, as professoras de diferentes disciplinas têm que atuar, simultaneamente, na mesma sala de aula, o que não é considerado fácil e vem sendo realizado com o respaldo de muita discussão e trabalho, segundo informam as docentes.

A escola foi uma das únicas da cidade a conseguir verbas para aumentar sua área física com a finalidade de se tornar uma escola de ensino fundamental completo. Como essa era uma demanda forte por parte da comunidade, resolveu-se trabalhá-la no sentido de que esta participasse das reuniões do Orçamento Participativo do município que estavam sendo realizadas em cada bairro, em 2003. A mobilização da comunidade foi efetiva para conseguirem o que queriam, mostrando que a escola obteve êxito na tentativa de montar uma parceria produtiva com a comunidade, que é muito respeitada e ouvida na instituição. Um outro exemplo dessa relação frutífera, é o fato de que a primeira reunião do ano, entre escola e comunidade, contou com a participação de mais de 100 pessoas. Considerando o fato de que muitas famílias têm dois ou mais filhos na instituição, esse número de participantes foi considerado como significativamente elevado, gerando satisfação e orgulho na escola.

Esta última característica identificada na escola está de acordo com os achados de autores como Arnaiz, Herrero, Garrido e de Haro (1999), Parrilla e Daniels (1998), Daniels Creese, Norwich e (2000), Thurler (2001) e Perrenoud (2002), que apontaram a promoção de inovações como um importante aspecto presente nas escolas em que os professores trabalham de maneira colaborativa.

Quanto à origem desse tipo de cultura, segundo foco da análise realizada até o momento, pode-se apresentar as seguintes conclusões:

Em primeiro lugar, essa origem parece estar associada à tentativa de resolver um problema sério na instituição (no presente caso, a má reputação da escola que era veiculada em determinado momento de sua história). Há aproximadamente 14 ou 15

anos atrás, ela era considerada como escola de “marginais” e mal vista pela vizinhança, cujo percentual de alunos que a frequenta é baixo: em torno de 10% (o restante provém de outros bairro próximos e mais pobres). Segundo a diretora e a vice, a Secretaria de Educação resolveu interferir colocando a escola sob a administração de um “interventor” (como foi chamado pela vice-diretora), que

tinha uma visão mais libertadora de educação, essa questão de valorizar o ser humano, com respeito com o aluno, o respeito com os funcionários, com os professores. Então, fez todo um trabalho típico de resgatar, no primeiro momento, a auto-estima desse pessoal e dizer que a nossa escola era importante, que a nossa escola era boa. (vice-diretora)

Segundo o relato das informantes, aos poucos, e com muita dificuldade, esse professor começou a fazer modificações na escola, ali permanecendo por um ano. Nesse tempo, conseguiu montar uma equipe de professores que “realmente gostava, que estava envolvida na proposta”, tendo saído muita gente. A esse depoimento, a vice-diretora acrescenta que, desde então, “há um grande interesse, por parte das pessoas que trabalham, [...] que as coisas dêem certo, que as coisas funcionem bem”. Ela menciona que, desde essa época, se faz um esforço para que “a escola tenha outra cara, que seja mais humana, que valorize o indivíduo como ele é”.

A atual diretora, que está em seu terceiro ano de mandato, ingressou nessa época e relata que, a partir dessa intervenção da Secretaria, a escola começou a ser melhor cuidada pela comunidade e as depredações, que antes eram constantes, acabaram.

O trabalho colaborativo, que tomou mais corpo nas reuniões semanais, conforme informam a diretora e a vice, iniciou-se há uns dois anos, a partir da necessidade de estudar, de discutir sua prática, que o grupo de professoras sentia. Isso fez com que esse alguns membros desse grupo comessem a se reunir, sem obrigatoriedade, aos sábados pela manhã. Esses encontros, em que também compartilhavam um merenda coletiva, começaram a frutificar até que resultaram em obrigatoriedade, no presente. A diretora, entusiasmada pelo relato desse longo e trabalhoso processo de construção da prática de reuniões semanais, informa que, atualmente, a possibilidade de frequência às reuniões é condição para ingresso de professores na escola. Acrescentando que a instituição conquistou o direito de incluir esse tempo das reuniões na carga horária das professoras, junto à Secretaria de Educação, a diretora comenta: “Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”

## CONCLUSÃO

Em que pese o fato de que a presença das observadoras deve ter afetado o clima das reuniões, os dados coletados nas diferentes observações e entrevistas parecem indicar, até o momento, que a cultura colaborativa é uma realidade na escola estudada e, apesar das dificuldades que se interpõem a sua manutenção, é valorizado e reconhecido como fonte de ganhos significativos a todos os envolvidos, conforme o indicado na literatura sobre o assunto. Os ganhos das professoras podem ser constatados pela percepção que se tem do afeto que investem na instituição. Parece que a maioria delas “veste a camiseta da escola” porque seu trabalho ali lhe traz satisfação e tem significado. Suas falas e atitudes indicam que têm orgulho do papel que desempenham no sentido de formar seus alunos para a cidadania e a participação ativa na sociedade, por meio dos conteúdos e habilidades que aprendem e das atitudes que desenvolvem. Os funcionários, por seu turno, mostram-se também muito satisfeitos na escola, fato que foi tanto observado diretamente, quanto verbalizado nos contatos informais com as pesquisadoras. Quanto aos alunos, a percepção dos ganhos provenientes da frequência àquela determinada escola também é uma realidade, expressa no cuidado que lhe dedicam e na participação ativa em seus projetos e campanhas. A boa qualidade do trabalho desenvolvido na escola também é reconhecida pela comunidade que, nos questionários anuais de avaliação que realiza, sempre manifesta um bom grau de satisfação, demandando apenas que a instituição seja expandida, ao ser questionada a respeito dos seus problemas. Cada vez mais, pessoas vêm de outros bairros para colocar seus filhos nessa escola.

Poder-se-ia argumentar que, para afirmar que essa escola colaborativa é bem sucedida em termos educacionais, dever-se-ia realizar uma avaliação objetiva do processo de escolarização que oferece, por meio de parâmetros definidos, que permitissem comparação. Isso, infelizmente, não é possível porque implicaria em uma discussão profunda sobre os objetivos da escolarização para a população de um país marcado por enormes diferenças de perspectivas entre as diversas classes sociais, como o nosso. Assim, tal tarefa seria demasiadamente complexa e, provavelmente, não levaria a um consenso. Por outro lado, avaliar os índices de reprovação e evasão da escola e compará-los aos de outras instituições também não seria factível, já que não se tem, também, nenhuma garantia de que os processos avaliativos utilizados nas diferentes escolas sejam semelhantes. Assim, espera-se que as evidências apresentadas sejam

suficientes para sugerir que o trabalho colaborativo entre professores é uma prática valiosa. Resta seguir investigando por que, assim sendo, um tipo de cultura tão vantajoso é tão raramente encontrado em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ARNAIZ, P., HERRERO, A. J., GARRIDO GIL, C. F., DE HARO, R. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. **Comunidad Educativa**, 262, 29-35, 1999.

CREESE, A., NORWICH, B., DANIELS, H. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. **Support for Learning**, vol. 13, no. 3: 109-114, 1998.

DAMIANI, M. F., SALENGUE, M. C. S., SOUZA, M. da G. et al. Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em um outro). **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul)** – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis, 2002.

DANIELS, H., CREESE, A., NORWICH, B. Supporting collaborative problem-solving. In HARRY DANIELS (ed.) **Special Education Re-formed: beyond rhetoric?** London: Falmer Press, 2000.

DETSCH, R. J., GONÇALVES, M. A. S. Criação cooperativa de um laboratório na escola: uma experiência de construção de normas de interação social. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul)** – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis, 2002.

DICKEL, A., COLUSSI, R., BRAGAGNOLO, A., ANDREOLLA, N. Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul)** – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis, 2002.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. CARLGRÉN, G. HANDAL, S. VAAGE. **Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice**. London: Falmer Press, 1994.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In BRAIT, Beth. **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GÓES, M. C. de A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes**, n.24: 17-24, 1991.

LACERDA, M. P. de **Quando Falam as Professoras Alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C., CELANI, M. A. Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural** (UNICAMP, PUC-SP, USP) Campinas, 2000.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**. London: sage, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. 269p.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

NONO, M. A., MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. **Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2001.

NORWICH, B., DANIELS, H. Teacher support Teams for special educational needs in primary schools: evaluating a teacher-focused support scheme. **Educational Studies**, vol. 23, no. 1:5-24, 1997.

PARRILLA, A., DANIELS, H. **Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo Entre Profesores**. Bilbao: Mensajero, 1998

PASSOS, L.F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In M. ANDRÉ (org.) **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. São Paulo: Papirus, 1999.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RAUSC, R. B., L. M. SCHLINDWEIN As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos/Universidade do Vale do Itajaí**, Ano 1, n.2:109-23, 2001.

SILVA, M. da Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In L. R. DE ALMEIDA e V. M. DE S. PLACCO. **As Relações Interpessoais na Formação de Professores**. São Paulo: Loyola, 2002.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TINZMAN, M. B., JONES, B.F., FENNIMORE, T. F., BAKER, J., FINE, C., PIERCE, J. What is the collaborative classroom? Disponível em <http://www.NCREL> (acesso em 2001).



VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

WELLS, G. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.