

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LETÍCIA NARDI

Grupo de trabalho coletivo de reflexão sobre a
qualidade na escola:
limites e possibilidades

SÃO CARLOS - SP
2026

LETÍCIA NARDI

Grupo de trabalho coletivo de reflexão sobre a qualidade na
escola: limites e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos para a
obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Costa Almeida

São Carlos - SP
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Nardi, Letícia

GRUPO DE TRABALHO COLETIVO DE REFLEXÃO
SOBRE A QUALIDADE NA ESCOLA: limites e
possibilidades / Letícia Nardi -- 2026.
133f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Luana Costa Almeida
Banca Examinadora: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da
Silva, Luana Costa Almeida, Maria Simone Ferraz
Pereira
Bibliografia

1. Trabalho coletivo. 2. Qualidade social da educação. 3.
Pesquisa colaborativa. I. Nardi, Letícia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do(a) discente Letícia Nardi, realizada em 23/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Luana Costa Almeida (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Maria Simone Ferraz Pereira (UFU)

À minha família, na qual aprendi com mulheres fortes e professoras — sobretudo com minha mãe, educadora que inspira minha caminhada pessoal e profissional —, e aos amigos e parceiros que compartilharam comigo este percurso.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento desta pesquisa (Processo nº 24/04169-4), que viabilizou sua realização e reafirma a importância do investimento público na produção de conhecimento comprometido com a escola pública.

À minha professora e orientadora, profa. dra. Luana Costa Almeida, que me acompanha e me ensina desde a Graduação, pelas orientações tão ricas, pelas reflexões poderosas e, acima de tudo, por todo apoio e gentileza que contribuíram de forma decisiva para o amadurecimento desta pesquisa e para a minha formação como pesquisadora.

Ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/UFSCar) e a seus membros, por quem tenho muito carinho, pela leveza e pelo rigor que trouxeram a este percurso acadêmico, possibilitando diálogo, reflexão e produção compartilhada de conhecimento.

À escola participante da pesquisa e aos profissionais que aceitaram compartilhar suas experiências, reflexões e inquietações. A disponibilidade para o diálogo e a construção coletiva tornaram possível esta investigação e reafirmaram o sentido da pesquisa colaborativa.

À minha família, meu primeiro espaço de aprendizagem da coletividade, que nunca mediu esforços para me apoiar. Devo tudo a vocês.

Aos amigos e parceiros, com quem aprendi que nenhum percurso se faz sozinho.

Por fim, agradeço a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e escrita.

“Como presença consciente no mundo, não posso fugir à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação, financiada pela FAPESP (Processo 24/04169-4), vincula-se ao projeto “Dimensões da qualidade social como fomento à reflexão da/na escola?” (Processo Fapesp 22/02996-5), desenvolvido a partir de uma pesquisa com abordagem colaborativa em uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. A investigação ancora-se no referencial da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), que compreende a produção do conhecimento como processo construído na relação entre universidade e escola, e no conceito de qualidade social da educação (Bertagna *et al.*, 2020), entendida como dimensão ética, política e formativa produzida nas relações e práticas do cotidiano escolar. O estudo teve como objetivo analisar os limites e as potencialidades dos processos de reflexão e autoavaliação desenvolvidos em um Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), constituído no contexto da escola. A metodologia adotada foi a abordagem colaborativa, com análise dos dados orientada pela análise de conteúdo temática (Bardin, 1977). O corpus empírico foi composto por entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola — participantes e não participantes do GTC — e por registros sistemáticos em diário de campo, produzidos ao longo dos encontros do grupo e das ações por ele desenvolvidas no cotidiano escolar. Os dados foram organizados em núcleos de sentido e interpretados à luz dos objetivos da pesquisa, preservando os princípios éticos e a reflexividade da pesquisadora. Os resultados evidenciam que o GTC operou como um espaço situado de reflexão e autoavaliação da escola, caracterizado por relações mais horizontais e pela troca entre diferentes sujeitos como elemento central da experiência. A dinâmica do grupo favoreceu deslocamentos em como professores, gestores e funcionários passaram a significar seu trabalho e sua relação com a escola e, especialmente, com as crianças, bem como deslocamentos na própria pesquisadora, produzidos no processo investigativo e evidenciados na construção reflexiva das análises ao longo da pesquisa. Ao mesmo tempo, a análise revela que tais processos foram atravessados por limites estruturais e institucionais, como a falta de tempo-espço institucional para a realização dos encontros, a baixa autonomia da escola para planejar coletivamente, a adesão heterogênea dos profissionais, o desconhecimento do grupo por sujeitos não participantes e as fragilidades na comunicação interna, o que restringiu a ampliação e a institucionalização das ações do grupo. Conclui-se que o GTC se constituiu como uma experiência formativa significativa, ainda que situada, indicando que a qualidade social da educação se constrói no cotidiano escolar, nas relações, nas práticas coletivas possíveis e nos espaços em que a reflexão, a escuta e a participação são vividas. Os resultados também apontam a necessidade de pesquisas de maior duração, capazes de acompanhar e apoiar a consolidação de processos colaborativos em seus desdobramentos ao longo do tempo.

Palavras-chaves: Trabalho coletivo. Qualidade social da educação. Pesquisa colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation, funded by FAPESP (Process No. 24/04169-4), is linked to the project “Dimensions of Social Quality as a Catalyst for Reflection in/at School?” (Process No. 22/02996-5), developed through a collaborative research approach in a municipal public school located in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The study is grounded in the framework of collaborative research (Ibiapina, 2008), which understands knowledge production as a process constructed through the relationship between university and school, and in the concept of the social quality of education (Bertagna *et al.*, 2020), understood as an ethical, political, and formative dimension produced within the relationships and practices of everyday school life. The aim of the study was to analyze the limits and potentialities of the processes of reflection and self-evaluation developed within a Collective Working Group (Grupo de Trabalho Coletivo – GTC) established in the school context. The methodology adopted was a collaborative approach, with data analysis guided by thematic content analysis (Bardin, 1977). The empirical corpus consists of semi-structured interviews with school professionals—both participants and non-participants in the GTC—and systematic field diary records produced throughout the group meetings and the actions carried out in the school's daily routine. The data were organized into meaning units and interpreted in light of the research objectives, while preserving ethical principles and the researcher's reflexivity. The results show that the GTC operated as a situated space for school reflection and self-evaluation, characterized by more horizontal relationships and by exchange among different subjects as a central element of the experience. The group dynamics fostered shifts in how teachers, administrators, and staff came to interpret their work, their relationship with the school, and especially with children. Listening to children was recognized as a legitimate reading of the school reality, broadening adults' perspectives on everyday educational practices. Although in a limited way, the GTC also enabled initiatives to engage families, pointing to possibilities for expanding participation beyond the school's internal space. At the same time, the analysis reveals that these processes were shaped by structural and institutional limits, such as the lack of institutional time and space for holding meetings, limited school autonomy for collective planning, heterogeneous participation among professionals, lack of awareness of the group among non-participants, and weaknesses in internal communication. These conditions restricted the expansion and institutionalization of the group's actions, highlighting self-evaluation as a tense democratic practice marked by negotiations, conflicts, and partial advances. It is concluded that the GTC constituted a significant formative experience, albeit provisional and situated, indicating that the social quality of education is constructed in everyday school life, through relationships, possible collective practices, and spaces in which reflection, listening, and participation are effectively experienced. The results also point to the need for longer-term research capable of accompanying and supporting the consolidation of collaborative processes and their developments over time.

Keywords: Collective work. Social quality of education. Collaborative research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa Colaborativa (Ibiapina, 2008).....	29
Quadro 2 – Dimensões da qualidade social da educação — síntese (Bertagna <i>et al.</i> , 2020).....	42
Quadro 3 – Caracterização dos participantes do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC/2024).....	60
Quadro 4 – Caracterização dos participantes do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC/2024).....	66
Quadro 5 – Síntese das técnicas e instrumentos utilizados e seus momentos de desenvolvimento.....	68
Quadro 6 – Produtos construídos no âmbito da ACIEPE e do Grupo de Trabalho Colaborativo.....	81

LISTA DE SIGLAS

ACIEPE – Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

AIP – Avaliação Institucional Participativa

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GTC – Grupo de Trabalho Coletivo

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA: TRABALHO COLABORATIVO E PESQUISA COLABORATIVA EM ANÁLISE	18
2.1 O QUE SUSTENTA O ENCONTRO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA NA ESCOLA?	20
2.2 REFLETIR JUNTOS: QUANDO A PRÁTICA VIRA RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO	23
2.3 QUANDO REFLETIR VIRA INVESTIGAR: A PESQUISA COLABORATIVA	27
2.4 CAMINHOS E BARREIRAS PARA A COLABORAÇÃO NA ESCOLA	31
2.5 QUANDO REFLETIR E AGIR SE ENCONTRAM: A PRÁXIS COMO HORIZONTE POLÍTICO DA EDUCAÇÃO	35
3 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE PARA O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA PÚBLICA	37
3.1 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	41
3.2 FORMAÇÃO HUMANA COMO FUNDAMENTO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	44
3.3 PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO E PRÁTICA FORMATIVA	47
3.4 AVALIAR PARA TRANSFORMAR: AUTOAVALIAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL	48
3.5 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO: UMA SÍNTESE ARTICULADORA	53
4 METODOLOGIA	56
4.1 O “PROJETO MAIS AMPLO”	57
4.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA	58
4.3 INSERÇÃO DA PESQUISADORA E REFLEXIVIDADE NO CAMPO	61
4.4 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO	63
4.5 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E ABORDAGEM METODOLÓGICA	64
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	69
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
5.1 DINÂMICAS, INTERAÇÕES E PROCESSOS DE REFLEXÃO NO GRUPO DE TRABALHO COLETIVO	73
5.1.1 Constituição e Dinâmica do Grupo de Trabalho Coletivo	74
5.1.2 Comunicação, Visibilidade e Circulação das Ações do Grupo de Trabalho Coletivo	79
5.1.3 Processos de Participação, Escuta e Construção Coletiva	84
5.1.4 Planejamento Participativo e Gestão da Escola (PPP)	88
5.1.5 Escuta das crianças e participação infantil na vida escolar	90
5.1.6 Formação, Reflexão e Desenvolvimento Profissional	93
5.1.7 Metodologias do Grupo de Trabalho Coletivo	97
6 POTENCIALIDADES E LIMITES DO GRUPO DE TRABALHO COLETIVO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	104
6.1 Potencialidades do Grupo de Trabalho Coletivo como Espaço de Reflexão e Autoavaliação	105
6.2 Limites do Grupo de Trabalho Coletivo como Espaço de Reflexão e Autoavaliação	114

6.3 Entre Potencialidades e Limites: o GTC como Espaço Situado de Reflexão e Autoavaliação no Contexto Escolar	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	132
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (Participantes do Grupo de Trabalho Coletivo)	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (Não participantes do Grupo de Trabalho Coletivo)	134

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da trajetória acadêmica da autora, diferentes experiências ampliaram a compreensão sobre a educação e despertaram questionamentos centrais que culminaram na realização desta pesquisa. No âmbito da Graduação em Pedagogia, foi desenvolvida uma pesquisa de Iniciação Científica, cujo objetivo foi analisar de que maneira os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ubatuba - SP abordavam o entorno social dos estudantes. Os resultados mostraram que, embora houvesse avanços, a predominância das apostilas como principal referência para o trabalho docente limitava como a escola abarcava a realidade das crianças, evidenciando a necessidade de uma postura crítica da escola em relação ao uso dos materiais didáticos.

Posteriormente, a participação em um Programa de Formação e Mentoria em Pesquisas sobre Equidade na Educação possibilitou o contato com dados quantitativos e análises sobre as desigualdades educacionais no Brasil, além de diálogos com redes municipais de ensino e experiências em diferentes contextos nacionais. Nesse percurso, destacou-se a constatação de que a concepção de qualidade educacional, muitas vezes restrita a indicadores e avaliações externas, pode reforçar desigualdades ao não considerar o entorno social das escolas e as condições objetivas de seus estudantes, especialmente os historicamente marginalizados.

Uma visita a uma escola da rede municipal de Sobral - CE, por exemplo, intensificou essa reflexão: embora a rede tenha alcançado destaque no IDEB, observou-se a centralidade atribuída ao resultado das avaliações em larga escala, o que levou ao questionamento sobre até que ponto o desempenho em exames pode ser tomado como sinônimo de qualidade.

Essas experiências geraram inquietações em torno da finalidade e a qualidade da educação, como: qual o papel social da escola? Que tipo de formação deve promover? Em que medida pode se comprometer com a transformação social? Tais questões se somaram às vivências da graduação em estágios supervisionados e em discussões coletivas nas disciplinas, contextos nos quais foi possível observar o cotidiano de escolas.

Nessas ocasiões, verificou-se que o trabalho coletivo raramente se

consolidava como prática efetiva, uma vez que as reuniões, permeadas por burocracias, planejamentos docentes realizados de forma individualizada e a responsabilização pessoal pelo desempenho fragilizavam o caráter comunitário da escola.

Esta constatação, corroborada pelas disciplinas realizadas durante o mestrado e pelos estudos realizados no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da UFSCar (LOED-UFSCar), reforçou a compreensão de que a individualização representa um movimento hegemônico, que tem se fortalecido e enfraquecido práticas colaborativas. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que a escola é uma comunidade, em que professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias compartilham responsabilidades na formação dos sujeitos.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, vinculada ao projeto “Dimensões da qualidade social como fomento à reflexão da/na escola?” (Processo Fapesp 22/02996-5), da qual este estudo constitui um recorte (Processo Fapesp 24/04169-4). Desenvolvida junto a uma escola da rede municipal de uma cidade da região centro-leste do interior paulista, a investigação busca compreender se a organização de um Grupo de Trabalho Coletivo pode favorecer a reflexão crítica sobre a qualidade social da educação.

A opção pelo termo Grupo de Trabalho Coletivo decorre do reconhecimento de que, embora inspirado nos pressupostos da pesquisa colaborativa, o espaço constituído na escola não correspondeu integralmente a esse modelo, assumindo contornos próprios, situados nas condições e dinâmicas locais e em como a pesquisa pôde ser construída junto à escola, não tendo sido gestada em conjunto, e, sim, proposta à escola pela universidade.

Nesse sentido, é importante explicitar que, mesmo que o projeto mais amplo tenha envolvido diferentes ações e estratégias de aproximação entre universidade e escola, o recorte analítico desta dissertação concentra-se especificamente na vivência junto do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC). Não se pretende, portanto, analisar a totalidade das ações desenvolvidas no âmbito do projeto, mas entender como o GTC se constituiu como espaço de reflexão e autoavaliação no cotidiano escolar, a partir das entrevistas com profissionais da escola — participantes e não participantes do grupo — e dos registros sistemáticos em diário de campo durante o processo da pesquisa colaborativa, a fim de identificarmos as potencialidades e limites de sua efetivação na escola. Esta delimitação permite situar a análise,

evitando generalizações e reconhecendo o caráter situado e processual da experiência investigada.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação ancora-se na pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), tomada como referencial para compreender o GTC no interior desse recorte específico, que se diferencia de práticas de cooperação por seu caráter voltado ao diálogo e aos processos de formação. Nela, pesquisadores e participantes compartilham a autoria do processo investigativo, construindo conhecimentos que não se limitam à academia, mas que respondem às necessidades reais da escola.

A abordagem de Ibiapina (2008) se sustenta em duas matrizes: o materialismo histórico dialético, que permite compreender a escola em sua inserção social e histórica, e a perspectiva sócio-histórico-cultural, que valoriza a mediação e as interações sociais como base para a aprendizagem e a transformação da prática.

Além disso, a pesquisa dialoga com a concepção de qualidade social da educação (Bertagna *et al.*, 2020), entendida como uma qualidade construída coletivamente, a partir da escuta dos sujeitos da escola e de suas relações com o território. Esta concepção se contrapõe à lógica da qualidade mensurada apenas por índices e resultados padronizados, defendendo uma visão ampliada da formação humana, que abrange dimensões éticas, sociais, culturais e políticas do processo educativo.

O objetivo geral desta dissertação é, portanto, analisar os limites e potencialidades do processo de reflexão desenvolvido em um grupo de trabalho coletivo, organizado no contexto escolar, considerando o debate sobre a qualidade da educação. Como objetivos específicos, propõe-se:

- a) Analisar as dinâmicas, as interações e os processos de reflexão produzidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo, e
- b) Compreender as potencialidades e os limites do Grupo de Trabalho Coletivo como espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar, em diálogo com o debate sobre a qualidade da educação.

A dissertação está organizada em sete seções. Na presente Seção 1, apresenta-se a introdução, na qual são explicitados o percurso formativo da autora e o delineamento geral da pesquisa.

A Seção 2 dedica-se à fundamentação teórica quanto ao trabalho coletivo, ao trabalho colaborativo e à pesquisa colaborativa, discutindo suas contribuições para a

formação docente, a reflexão sobre a prática e os processos de transformação da escola.

A Seção 3 traz o debate sobre a qualidade social da educação, compreendida como horizonte ético-político construído no cotidiano escolar, em contraposição às concepções restritas de qualidade baseadas em indicadores e avaliações externas.

A Seção 4 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando o projeto mais amplo no qual a investigação se insere, o campo empírico, os sujeitos participantes, as técnicas e instrumentos de produção dos dados e os procedimentos de análise adotados.

A Seção 5 é dedicada à análise e à discussão dos dados empíricos, focalizando as dinâmicas, as interações e os processos de reflexão produzidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo.

A Seção 6 desenvolve uma análise interpretativa das potencialidades e dos limites do Grupo de Trabalho Coletivo como espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar, em diálogo com o debate sobre a qualidade social da educação.

Por fim, a Seção 7 apresenta as considerações finais da dissertação, retomando os principais achados da pesquisa, suas contribuições, limites e possibilidades para a continuidade de investigações e práticas no campo da Educação.

Espera-se que esta investigação contribua para ampliar a compreensão sobre como grupos coletivos e colaborativos podem potencializar processos reflexivos, autoavaliativos e favorecer a construção de práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção crítica de qualidade social da educação.

2 CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA: TRABALHO COLABORATIVO E PESQUISA COLABORATIVA EM ANÁLISE

Refletir sobre as práticas educativas na escola é essencial para transformar o trabalho pedagógico e responder aos desafios do cotidiano escolar. Essa reflexão pode ocorrer de diferentes formas: de maneira individual ou coletiva, por meio de grupos de professores, formações continuadas, iniciativas internas da escola, parcerias com outras instituições, ou outras metodologias de trabalho.

Entre as possibilidades, Ibiapina (2008) destaca a pesquisa colaborativa como uma metodologia potente de formação e transformação. Nessa abordagem, a colaboração não é apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio fundante, baseado na construção conjunta de conhecimento, na escuta ativa e na participação democrática. A autora define pesquisa colaborativa como um processo de construção coletiva de conhecimento, sustentado em relações dialógicas entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de transformar a prática pedagógica.

É importante, no entanto, diferenciar colaboração de cooperação, pois os dois termos não são sinônimos. Enquanto a cooperação pode estar ligada à divisão de tarefas em estruturas mais hierarquizadas, a colaboração implica diálogo, horizontalidade e engajamento voluntário na busca por soluções comuns para os desafios da escola. Em um grupo colaborativo na escola, há respeito pelas experiências dos sujeitos e um esforço compartilhado de transformação da prática pedagógica.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa se destaca por fortalecer o vínculo entre teoria e prática, reconhecendo sua interdependência. Ao aproximar escola e universidade, favorece-se tanto a produção de conhecimentos situados, quanto a formação dos sujeitos envolvidos. Pesquisadores encontram campo vivo para investigar, enquanto professores analisam criticamente suas ações, elaboram alternativas coletivas e se fortalecem como profissionais em permanente construção.

A formação docente, nesse processo, é compreendida como algo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial e se reconstrói ao longo da trajetória profissional. Esta concepção dialoga, como sistematizado por Ibiapina (2008), com os aportes da tradição marxista, ao reconhecer que a prática docente está inserida em uma realidade histórica, social e contraditória; e, também, com a perspectiva

sócio-histórico-cultural de Vygotsky, mobilizada pela autora para compreender a formação docente como processo social mediado.

Estas referências sustentam a ideia de que refletir criticamente sobre a prática não pode ser um exercício isolado. Ao contrário, exige tempo, diálogo e desejo de mudança compartilhado. Quando realizada em coletivo, a reflexão pode promover transformações significativas na organização do trabalho pedagógico — especialmente quando orientada por um horizonte de qualidade social da educação. A concepção, como será aprofundada nesta dissertação, contrapõe-se à lógica da regulação por resultados e está fundamentada na valorização da formação humana integral, da justiça social e da participação democrática (Bertagna *et al.*, 2020; Nardi, 2023).

A perspectiva de formação contínua também dialoga com a concepção de Paulo Freire (1996), que entende o ato de ensinar como um exercício permanente de reflexão crítica e compromisso com a autonomia dos sujeitos. Para o autor, educar é sempre um ato ético, político e inacabado, em que professores também se formam ao problematizar sua prática e ao se abrirem ao diálogo com os outros e com o mundo.

Nesta seção, serão discutidos os fundamentos do trabalho coletivo e colaborativo na escola, com destaque para suas contribuições na formação docente e na produção de conhecimento. Em seguida, será apresentada a pesquisa colaborativa como metodologia formativa articulada à reflexão crítica e à ação transformadora. Por fim, analisam-se os desafios e as possibilidades desta proposta no cotidiano escolar, destacando seus limites e suas potencialidades para fortalecer uma escola comprometida com a transformação social.

A partir desta fundamentação, adotam-se, com base nas contribuições de Ibiapina (2008), proposições que orientam a análise desta dissertação, segundo as quais o trabalho coletivo pode ser compreendido como ação de resistência à hegemonia da individualização docente e às práticas burocratizadas que marcam a escola; que a pesquisa colaborativa não se limita a uma metodologia, mas configura-se como prática formativa e política, por articular reflexão crítica e transformação da realidade escolar; e que a reflexão coletiva sobre a prática pode ser um motor de autoavaliação, de fortalecimento da função social da escola e de construção de uma concepção crítica de qualidade social da educação.

Estas proposições serão aprofundadas ao longo da seção, evidenciando que o fortalecimento de práticas colaborativas representa um caminho possível na busca da consolidação de uma escola pública democrática e comprometida com a formação humana integral.

2.1 O QUE SUSTENTA O ENCONTRO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA NA ESCOLA?

A partir das reflexões iniciais sobre a importância da colaboração na escola, é fundamental aprofundar os conceitos de trabalho coletivo, trabalho colaborativo e pesquisa colaborativa. Para isso, debatem-se as características e distinções dessas formas de organização, discutindo seu impacto na formação docente, na produção de conhecimento e na transformação da prática escolar.

O trabalho na escola pode se organizar de diferentes formas, dependendo da maneira como as relações são estabelecidas e das decisões tomadas. Dentre essas formas, destacam-se o trabalho cooperativo, o trabalho colaborativo e o trabalho coletivo, que, apesar de parecerem semelhantes, possuem diferenças fundamentais.

O trabalho cooperativo é caracterizado pela divisão de tarefas entre os participantes, mas sem necessariamente envolver uma construção conjunta nas decisões. Muitas vezes, há uma hierarquia, são definidos os objetivos e distribuídas as funções, e os integrantes do grupo apenas executam as ações previamente estabelecidas. Ou seja, como apontam Garcia, Gava e Rocha (2018), a cooperação pode ocorrer sem que haja participação ativa de todos os envolvidos no processo decisório, tornando-se um modelo de organização funcional, mas não necessariamente democrático.

O trabalho colaborativo é um espaço de troca, reflexão e construção conjunta. Mais do que dividir tarefas, ele pressupõe que as decisões sejam compartilhadas e que todos tenham autonomia para contribuir com suas experiências e conhecimentos, bem como definir objetivos e estratégias. Para Ibiapina (2008), a colaboração só acontece quando há participação voluntária e engajada, garantindo que o grupo não apenas trabalhe junto, mas também aprenda e se transforme a partir dessa interação.

Já o trabalho coletivo pode abranger tanto dinâmicas cooperativas, quanto colaborativas, dependendo de como as relações se estabelecem dentro do grupo.

Ele se caracteriza pelo fato de reunir diferentes sujeitos em torno de um objetivo comum, mas nem sempre há um processo reflexivo e participativo. Em alguns casos, a coletividade pode existir sem que ocorra, de fato, uma construção democrática do conhecimento e da prática pedagógica.

Dessa forma, enquanto o trabalho cooperativo mantém uma estrutura mais hierárquica e o coletivo pode variar quanto ao grau de participação, o trabalho colaborativo se caracteriza como um espaço de diálogo e construção compartilhada. Ele parte do entendimento de que a interação voluntária e engajada entre os sujeitos permite transformar a realidade da escola de maneira crítica.

A valorização de um espaço voltado ao diálogo é reforçada à luz da pedagogia freireana. Para Freire (1996), o diálogo é condição fundante da construção coletiva do conhecimento e só ocorre quando há escuta mútua, reconhecimento da experiência do outro e abertura ao inacabamento. Nas palavras do autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p. 25), o que se aproxima dos princípios que sustentam uma prática genuinamente colaborativa.

Assim, destaca-se que o trabalho colaborativo se concretiza como um espaço de encontro e construção coletiva dentro da escola. Mais do que um simples momento de troca de ideias, trata-se de um processo intencional, no qual os participantes se envolvem ativamente na análise e transformação das práticas pedagógicas¹.

Os estudos que se debruçam sobre esse debate (Rosa *et al.*, 2018; Figueiredo *et al.*, 2015) indicam que esses grupos colaborativos são formados, em grande parte, por professores, mas podem incluir outros sujeitos escolares, como gestores (Bispo, Faria e Garcia, 2021), funcionários e até familiares (Zoia e Edmundo Tapirapé, 2023). A diversidade de perspectivas fortalece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, pois cada participante contribui com sua experiência e pontos de vista, como evidenciado em pesquisas que integraram alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Santos, Freitas e Cavalcante, 2016) e

¹ Nesta pesquisa, entende-se que, conforme Freire (1996), a prática pedagógica não pode ser entendida como um ato neutro ou meramente técnico. Trata-se de uma ação ético-política, em que ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática, diálogo com os sujeitos da aprendizagem e compromisso com a transformação da realidade. Para analisar as ações propostas e realizadas no Grupo de Trabalho Coletivo, adota-se também a definição de Franco (2012), que entende a prática pedagógica como ações intencionais planejadas e conscientes de seus objetivos. Assim, une-se o horizonte político indicado por Freire à noção de Franco, fundamentando nosso olhar para o que foi efetivamente feito no campo da pesquisa.

comunidades indígenas (Zoia; Tapirapé, 2023), permitindo uma análise mais ampla dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante é que, ao contrário do que ocorre em estruturas hierárquicas, onde as decisões, muitas vezes, são impostas, os grupos colaborativos se organizam de maneira democrática. Isso significa que as discussões não partem de determinações externas ou de uma decisão individual, mas das demandas identificadas pelos próprios participantes. Desse modo, o grupo não apenas discute questões internas e externas que influenciam a escola, mas busca caminhos concretos para enfrentá-las, garantindo que as ações construídas façam sentido para aquele contexto específico.

Como exemplo de fator externo, o trabalho colaborativo permite à escola se fortalecer diante das políticas educacionais centralizadas e padronizadas que têm afetado a organização do trabalho. A partir das discussões internas, os participantes podem repensar e ressignificar as práticas impostas de fora, adaptando-as à realidade da escola ou criando novas estratégias mais alinhadas às suas necessidades. Em um contexto em que as decisões sobre a educação, muitas vezes, desconsideram as especificidades de cada instituição, o grupo colaborativo se torna um espaço de resistência.

Além disso, cabe destacar que, quando o trabalho colaborativo se articula com a pesquisa colaborativa, ele também se transforma em uma ferramenta de produção de conhecimento. A parceria entre escolas e universidades possibilita que as reflexões construídas no grupo gerem impactos não apenas na prática pedagógica, mas também no campo científico, contribuindo para a produção de estudos mais conectados com a realidade escolar.

Portanto, ao reconhecer o trabalho colaborativo como um espaço de encontro e construção coletiva, evidencia-se que ele não se limita a um mecanismo de formação continuada de professores, mas se constitui, sobretudo, como um meio de fortalecer a escola como um ambiente democrático, no qual diferentes sujeitos participam ativamente do processo educacional, refletindo sobre suas práticas e contextos, construindo, juntos, caminhos possíveis.

É a partir dessa compreensão que esta dissertação analisa o Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), não como um espaço colaborativo ideal ou previamente dado, mas como uma experiência situada, construída nas condições concretas da escola. Embora inspirado nos pressupostos do trabalho colaborativo e da pesquisa

colaborativa, o GTC analisado não se constituiu de forma plenamente horizontal ou consensual, sendo atravessado por assimetrias de participação, limites institucionais e diferentes compreensões sobre o sentido do trabalho coletivo. Desse modo, mais do que verificar a presença ou ausência de colaboração, esta pesquisa busca entender como a coletividade se constrói — ou se tensiona — no cotidiano escolar, a partir das práticas, relações e condições objetivas que moldam a vida da escola colocadas para reflexão e negociação quando a dinâmica do GTC é proposta e assumida na escola.

2.2 REFLETIR JUNTOS: QUANDO A PRÁTICA VIRA RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

A reflexão, como aponta Ibiapina (2008), é um processo essencialmente social e dialético, que possibilita aos indivíduos tomarem consciência de suas ações e do contexto em que estão inseridos. Mais do que um exercício mental isolado, ela se constrói na interação com os outros, com os instrumentos e com os signos, tornando-se um aspecto central na formação docente.

Nesse movimento, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que os sujeitos expressam e ressignificam suas ideias, tornando possível o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Ancorada nos conceitos vigotskianos, a autora afirma que, mais do que um meio de comunicação, a linguagem organiza e estrutura o pensamento, permitindo que os sentidos atribuídos à experiência sejam constantemente construídos e transformados. O diálogo e o confronto de ideias favorecem não apenas a análise da prática pedagógica, mas também a compreensão das condições que a influenciam.

Esta concepção de mediação social do pensamento, como discutida por Ibiapina (2008), também se alinha à perspectiva marxista, que compreende a prática pedagógica como parte de uma realidade historicamente construída e atravessada por contradições sociais. Esta forma de entender a reflexão, baseada no diálogo e na troca entre os sujeitos, assume que teoria e prática estão ligadas. Para essa concepção, a realidade não é algo estático ou neutro, mas é construída ao longo da história e marcada por desigualdades e conflitos sociais — muitos deles vivenciados no dia a dia da escola.

Refletir sobre a prática, nesse sentido, significa reconhecer que ela faz parte de um contexto maior, influenciado por fatores sociais, políticos e econômicos. Por isso, transformá-la exige compreender essas influências. Quando feita de forma coletiva, a análise ajuda os professores a desenvolverem uma consciência crítica sobre seu trabalho e a pensarem em ações que enfrentem os obstáculos impostos pelas políticas que controlam e padronizam a educação, fortalecendo sua autonomia profissional.

Por esse motivo, o processo se fortalece na coletividade. O pensamento reflexivo ganha novas dimensões quando ocorre na troca entre os sujeitos, pois é nesse espaço que diferentes repertórios e pontos de vista se articulam, permitindo análises mais aprofundadas e a construção compartilhada de alternativas para os desafios educacionais. A colaboração entre professores e outros sujeitos escolares amplia a compreensão sobre a docência e os condicionantes que a atravessam.

Este entendimento da prática como histórica e transformável encontra forte ressonância no pensamento de Paulo Freire, que concebe a educação como um ato ético e político, sustentado na articulação entre ação e reflexão. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção crítica e compartilhada. Por isso, ele afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 39), pois é no movimento de pensar sobre o que se faz — em diálogo com os outros e com o contexto — que o ato pedagógico ganha sentido. Refletir e agir são, para o autor, dimensões indissociáveis do que ele denomina *práxis*²: a ação consciente e situada que busca transformar a realidade concreta.

Quando o professor atua de forma isolada ou apenas repete o que lhe é prescrito, corre o risco de reduzir seu trabalho à reprodução. Já quando se compromete com a *práxis*, ou seja, a reflexão crítica da prática, a partir da escuta e do diálogo com seus pares, amplia sua compreensão sobre os desafios da escola e se engaja na construção de alternativas mais justas e contextualizadas. É nesse

² A compreensão da reflexão como prática transformadora também se conecta com a tradição marxista, com a qual Paulo Freire dialoga explicitamente. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor afirma que sua radicalidade política e ética em defesa da dignidade humana foi inspirada por Marx, mesmo antes de conhecê-lo de forma sistematizada. Para Freire, transformar a realidade exige reconhecer que homens e mulheres são sujeitos históricos, capazes de agir sobre o mundo e de se transformarem junto dele. Esta visão reforça a ideia de *práxis* como um movimento que une ação e reflexão, e que só faz sentido quando está comprometido com a superação das injustiças sociais. Assim como em Marx, Freire entende que a realidade é marcada por contradições e desigualdades e que enfrentá-las exige consciência crítica e ação coletiva. Refletir sobre a prática, nesse contexto, não é algo acessório: é condição para que a educação contribua com a transformação da vida concreta dos sujeitos e da escola como espaço social.

sentido que Freire (1996) enfatiza que ensinar exige curiosidade, humildade e compromisso com a formação dos sujeitos, inclusive do próprio educador, que também está em permanente processo de formação.

A reflexão crítica, portanto, não serve apenas para aprimorar métodos, mas para desvelar o que está por trás das dificuldades cotidianas da escola, como as condições objetivas de trabalho, as desigualdades sociais e as políticas de controle que afetam a autonomia pedagógica. Além disso, permite aos professores perceberem que não estão sozinhos.

Ao compartilhar vivências, inquietações e possibilidades, os educadores constroem coletivamente novos sentidos para sua prática e se fortalecem diante das imposições externas. Como defende Freire (1996), é na partilha do inacabamento e na abertura ao outro que se constrói uma educação comprometida com a transformação social. Assim, a escola pode se afirmar como espaço de resistência crítica, de escuta sensível e de construção de projetos que façam sentido para quem a vive todos os dias. Desse modo, quando compreendida a partir dessas contribuições, tal como articuladas por Ibiapina (2008) e em diálogo com Freire (1996), a reflexão sobre a prática ultrapassa o campo técnico e se firma como base para a transformação da realidade escolar.

A reflexão, pois, não se limita ao aprimoramento individual da prática pedagógica e caminha no sentido de uma análise crítica e processual que pode assumir a forma de processos autoavaliativos coletivos, por meio dos quais a escola pensa sobre si mesma, suas práticas e seus sentidos formativos. Como afirma Ibiapina (2008), a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica permite aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade escolar e construírem alternativas transformadoras.

Os grupos de reflexão, nesse sentido, assumem papel estratégico ao favorecerem a compreensão mais ampla das condições e dos condicionantes³ que

³ Autores que defendem a qualidade social da educação apontam que existem diferentes dimensões que influenciam o trabalho desenvolvido na escola. Dourado e Oliveira (2009), por exemplo, compreendem que a qualidade da educação está condicionada à articulação entre dimensões intra e extraescolares. No plano externo, destacam fatores como desigualdade social, capital econômico e cultural das famílias, políticas públicas, direitos garantidos pelo Estado e obrigações legais. No plano interno, indicam elementos como condições de infraestrutura, gestão escolar, organização do trabalho pedagógico, formação docente e participação da comunidade. Para os autores, tais dimensões não podem ser analisadas de forma isolada, pois interagem dinamicamente e influenciam diretamente o trabalho desenvolvido na escola e as possibilidades de construção de uma educação socialmente referenciada. Em conjunto, são condicionantes importantes na análise da realidade escolar.

afetam o campo educacional. Isso envolve tanto olhar para questões objetivas — como políticas educacionais, organização do trabalho escolar e condições materiais, quanto para os elementos subjetivos, como as relações entre os sujeitos, os sentidos atribuídos à educação, os desafios cotidianos da escola ou, como nesta investigação, o debate sobre a qualidade social da escola.

Isso indica que refletir coletivamente é um caminho para a transformação da própria organização do trabalho pedagógico, sobretudo quando essa reflexão resulta em processos de autoavaliação crítica e partilhada entre os sujeitos da escola. Quando associados ao trabalho colaborativo, os grupos podem se tornar espaços de resistência crítica, onde os professores não apenas problematizam suas práticas, mas também constroem alternativas para enfrentar os desafios da escola.

Isto é, em vez de simplesmente se adequarem aos padrões e às imposições externas, os participantes passam a questioná-las e a produzir alternativas que ressignificam suas práticas e ampliam o sentido da educação. Esta resistência crítica não se dá de maneira isolada, mas na articulação entre sujeitos que compartilham experiências, desafios e intencionalidades.

As transformações impulsionadas por esse processo não são apenas individuais, mas coletivas. O compartilhamento de experiências favorece uma visão mais ampla, evidenciando as conexões entre os condicionantes objetivos e subjetivos que moldam a realidade educacional.

Assim, o trabalho colaborativo fortalece a luta por uma escola mais comprometida com a transformação social. Ao refletirem coletivamente sobre as práticas escolares e o contexto em que estão inseridas, os participantes criam condições para atuar de maneira mais consciente e estratégica, enfrentando as contradições do sistema educacional e reivindicando mudanças que favoreçam uma educação de maior qualidade social. A reflexão crítica, nesse sentido, torna-se um elemento essencial na construção de alternativas que rompam com as lógicas hegemônicas e reafirmem a escola como um espaço de formação humana.

Ao reconhecer o trabalho colaborativo como uma prática formativa baseada na reflexão coletiva, abre-se espaço para compreender como ele pode ser potencializado por meio de estratégias metodológicas mais estruturadas. A pesquisa colaborativa surge, pois, como um desdobramento que mantém os princípios da participação e do diálogo, mas incorpora procedimentos sistemáticos voltados à

investigação e à transformação da prática escolar. Na próxima seção, serão exploradas as especificidades dessa metodologia.

A reflexão coletiva discutida nesta seção é tomada, nesta dissertação, não como um exercício abstrato ou garantido pela simples reunião dos sujeitos, mas como um processo que se constrói de forma desigual, atravessado por conflitos, silenciamentos e disputas de sentido. Ao analisar o GTC, a pesquisa tensiona a ideia de que a reflexão coletiva, por si só, produz transformação, evidenciando que seus efeitos dependem das condições institucionais, das relações estabelecidas e da possibilidade concreta de sustentação dos espaços de diálogo. Desse modo, refletir juntos, no contexto investigado, mostrou-se menos como um caminho linear de transformação e mais como um movimento processual, no qual a resistência se expressa na insistência em pensar coletivamente na escola, mesmo diante de limites e contradições.

2.3 QUANDO REFLETIR VIRA INVESTIGAR: A PESQUISA COLABORATIVA

Até aqui entende-se que o trabalho colaborativo na escola ultrapassa a simples divisão de tarefas e se constitui como um espaço intencional de análise crítica, diálogo e construção coletiva de alternativas para a prática pedagógica. A colaboração, ao favorecer a escuta e a reflexão, revela-se não apenas como estratégia de formação docente, mas como possibilidade de resistência às imposições externas em vias da consolidação de um trabalho escolar intencionado para a efetivação de um determinado projeto.

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa surge como possibilidade de aprofundamento intencional dessas práticas. Mais do que promover encontros para troca de experiências, ela propõe um processo investigativo que se alicerça nos grupos colaborativos, no qual professores e pesquisadores se constituem como sujeitos ativos na construção de novos conhecimentos. Como aponta Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa rompe com a lógica tradicionalmente hierarquizada da produção acadêmica ao se fundamentar em princípios de diálogo, democracia e construção compartilhada do conhecimento, fortalecendo a articulação entre teoria e prática⁴. A autora destaca que a colaboração exige a superação das relações

⁴ Como apontado até o momento, a pesquisa colaborativa, tal como concebida por Ibiapina (2008), propõe a superação da dicotomia teoria-prática ao promover a articulação entre reflexão teórica e

hierárquicas entre escola e universidade, valorizando a horizontalidade e a coautoria no processo.

Comparada a outras metodologias, a pesquisa colaborativa diferencia-se justamente por promover uma relação mais dialógica entre academia e escola. Enquanto muitas pesquisas tradicionais consideram a escola apenas como campo de aplicação ou coleta de dados, a pesquisa colaborativa valoriza a escola como espaço de produção de conhecimento. Professores e pesquisadores se reconhecem como parceiros que juntos constroem saberes que nascem da prática vivida e se voltam à sua transformação.

Para que esses princípios se concretizem na prática, a pesquisa colaborativa adota procedimentos metodológicos específicos, orientados por uma lógica dialógica e participativa. Como sistematizado por Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa desenvolve-se em ciclos contínuos de análise, ação, reflexão e reavaliação, articulando teoria e prática de forma processual.

O movimento entre teoria e prática não deve ser compreendido como uma relação linear, mas como unidade dialética, em que a reflexão teórica surge da experiência vivida e retorna a ela em forma de transformação. Na pesquisa colaborativa, refletir sobre a prática não é um passo posterior à ação, mas uma dimensão que a acompanha, reconfigura e fortalece. A escola, pois, deixa de ser apenas objeto de estudo e torna-se espaço de elaboração teórica situada, capaz de produzir conhecimento a partir de suas vivências.

Mais do que um conjunto de passos a serem seguidos, tais procedimentos expressam uma postura epistemológica e política, que reivindica a escuta, a participação e a emancipação dos sujeitos envolvidos. Os procedimentos metodológicos da pesquisa colaborativa devem ser entendidos como movimentos interdependentes que se entrelaçam ao longo do processo investigativo, uma vez que expressam a natureza circular, dialógica e participativa da pesquisa, em que o problema emerge do cotidiano escolar e é coletivamente problematizado, analisado à luz da teoria e devolvido à prática em forma de ação transformadora.

Os procedimentos são princípios orientadores que garantem a construção compartilhada do conhecimento e o engajamento crítico dos sujeitos envolvidos. O

ação pedagógica. A autora defende que a prática não deve ser reduzida a aplicações de teorias externas, mas compreendida como espaço legítimo de produção de saberes e de transformação crítica da realidade escolar.

quadro a seguir apresenta a sistematização desses fundamentos, como proposta por Ibiapina (2008).

Quadro 1 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa Colaborativa (Ibiapina, 2008)

PROCEDIMENTO		DESCRIÇÃO
1	Definição coletiva dos problemas investigados	O tema da pesquisa emerge das necessidades identificadas pelos participantes, não sendo imposto previamente pelo pesquisador.
2	Planejamento conjunto das ações	As ações são planejadas coletivamente, buscando a transformação da realidade escolar analisada.
3	Produção e análise coletiva dos dados	A coleta e a análise dos dados são realizadas em diálogo constante entre os sujeitos da pesquisa.
4	Reflexão sistemática sobre a prática	A prática pedagógica é objeto contínuo de análise crítica, orientando mudanças e aprendizagens.
5	Socialização dialógica dos resultados	Os resultados da pesquisa são discutidos coletivamente, favorecendo a construção compartilhada de sentidos e saberes.

Fonte: elaboração própria, a partir de Ibiapina (2008), 2026.

Os procedimentos não são etapas rígidas, mas, sim, práticas interligadas que orientam o desenvolvimento da pesquisa colaborativa como um processo, ao mesmo tempo, investigativo e formativo. Realizada na e com a prática escolar, ela se ancora em grupos de trabalho compostos por professores, gestores, pesquisadores e, eventualmente, outros membros da comunidade escolar. Diferentemente de abordagens tradicionais, em que os sujeitos escolares são meros objetos de estudo, aqui eles participam ativamente da formulação dos problemas, da produção, da análise dos dados e da elaboração de ações transformadoras.

Tal processo só se torna possível quando existem condições concretas para o diálogo, a escuta mútua e a reconhecida legitimidade dos saberes docentes como bases para a produção de conhecimento.

Os encontros não seguem roteiros preestabelecidos, mas são construídos de forma processual às demandas e inquietações dos participantes. O pesquisador não ocupa uma posição de condução verticalizada, mas atua como mediador e parceiro, contribuindo com a sistematização das reflexões e a articulação com o referencial teórico. Como ilustrado pelo quadro, a pesquisa se dá em ciclos de problematização,

análise, ação e reavaliação, nos quais os sujeitos retornam constantemente às suas práticas com novos olhares, perguntas e propostas. Os registros desse processo — como diários de campo, gravações de reuniões, textos reflexivos e documentos escolares — constituem o corpus de análise, sendo interpretados coletivamente, com base em critérios ético-políticos e em referenciais que valorizam a formação humana, o contexto escolar e os saberes docentes.

Além disso, ao assumir a prática pedagógica como objeto de investigação, a pesquisa colaborativa desloca a escola de um lugar tradicionalmente passivo no processo de produção de conhecimento para uma posição ativa e protagonista. A escuta atenta aos sujeitos escolares e a valorização das experiências vividas no cotidiano da escola permitem a construção de saberes que são situados, contextualizados e socialmente relevantes. Ibiapina (2008) enfatiza que a pesquisa colaborativa rompe com a lógica de apropriação vertical do saber acadêmico ao reconhecer que o conhecimento se constrói na interação, na problematização da prática e na partilha de sentidos entre todos os envolvidos.

Produzir conhecimento, nesse contexto, não é apenas uma tarefa técnica, mas política e formativa. É afirmar que a escola tem o direito e a capacidade de gerar reflexões potentes sobre seu próprio funcionamento, de identificar limites, propor caminhos e formular coletivamente alternativas que respondam às suas necessidades concretas. Este processo se fortalece quando o conhecimento produzido é socializado de forma crítica e dialógica, contribuindo para o fortalecimento da *práxis* e da autonomia dos sujeitos escolares.

Os procedimentos metodológicos materializam a concepção de pesquisa colaborativa como um movimento dinâmico de investigação articulada à *práxis*, no qual todos os sujeitos envolvidos assumem uma posição ativa na produção de conhecimentos. Ao promover a construção compartilhada de saberes, a pesquisa colaborativa reafirma a escola como espaço de formação crítica e transformação social, rompendo com a lógica tradicional de produção acadêmica centrada na distância entre pesquisador e prática educativa. Nessa perspectiva, conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa cumpre uma dupla função: além de ser uma estratégia de investigação, ela se constitui como um processo formador e emancipador, reconhecendo os professores e pesquisadores como protagonistas na construção do conhecimento.

Quando orientada pelos princípios de produção coletiva de saberes, superação da dicotomia teoria-prática, participação emancipadora e transformação social, a pesquisa colaborativa se consolida como uma prática potente na construção de uma escola comprometida com uma educação de qualidade social.

À luz dessas contribuições, esta dissertação assume a pesquisa colaborativa não como um modelo plenamente realizado no contexto investigado, mas como um referencial que orienta a leitura crítica da experiência vivida. O Grupo de Trabalho Coletivo analisado não se constituiu desde sua origem como uma pesquisa colaborativa nos termos propostos por Ibiapina (2008), mas incorporou, de maneira situada, princípios como o da escuta, da reflexão compartilhada, da problematização coletiva da prática, assim como o planejamento e análise de ações na escola, segundo os interesses e objetivos eleitos pelo grupo como ponto de atenção. Ao tensionar os limites entre o que a pesquisa colaborativa propõe teoricamente e o que se torna possível na escola real, este estudo contribui para compreender a pesquisa colaborativa não como ideal normativo, mas como horizonte ético-político que se constrói e se reconfigura nas condições concretas do cotidiano escolar.

2.4 CAMINHOS E BARREIRAS PARA A COLABORAÇÃO NA ESCOLA

Embora a pesquisa colaborativa seja o foco central de análise em Ibiapina (2008), seu desenvolvimento exige a existência de um ambiente marcado por relações colaborativas. O trabalho colaborativo não é apenas uma etapa preliminar de pesquisa, mas sua base constitutiva, pois é por meio dele que se criam as condições relacionais e metodológicas que possibilitam a construção conjunta do conhecimento, a escuta ativa entre os sujeitos e o comprometimento com a transformação da prática. Portanto, compreender os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo é essencial não apenas para fortalecer o cotidiano das escolas, mas também para garantir a qualidade dos processos de pesquisa colaborativa.

Um dos principais desafios do trabalho colaborativo nas escolas é a persistência de uma cultura profissional individualista, historicamente consolidada na organização do trabalho docente. Esta lógica privilegia a fragmentação das ações e o isolamento pedagógico, dificultando a construção de vínculos horizontais entre os sujeitos. Conforme destaca Ibiapina (2008), a estrutura organizacional das escolas e

a cultura individualista docente representam obstáculos significativos para a implementação efetiva de práticas colaborativas, exigindo a superação de modelos hierárquicos e competitivos ainda presentes no cotidiano escolar.

Outro entrave importante está relacionado à ausência de tempo e condições materiais para a colaboração. A sobrecarga de tarefas, a rigidez dos horários escolares e a pressão por metas externas inviabilizam, muitas vezes, a consolidação de encontros significativos. Como analisa Ibiapina (2008), a efetivação da colaboração exige mais do que a disposição individual dos professores, uma vez que demanda tempo institucionalmente garantido, condições materiais adequadas e um compromisso coletivo com o processo formativo, indicando que a mera convocação para trabalhos em grupo é insuficiente sem políticas que sustentem essa prática.

Há ainda o desafio de ampliar a concepção de colaboração para além dos professores, reconhecendo a importância da participação de outros sujeitos escolares, como gestores, funcionários, estudantes e famílias. Embora o foco na formação docente seja central, Ibiapina (2008) aponta a necessidade de pensar no trabalho coletivo como prática institucional⁵, envolvendo toda a comunidade escolar. Tal ampliação é indispensável para que a escola seja um espaço público democrático e formador, onde o enfrentamento dos problemas cotidianos se dê de forma compartilhada e situada.

Como lembra Freire (1996), uma escola verdadeiramente democrática se constrói com a participação de todos os seus sujeitos. Valorizar o diálogo e o encontro entre diferentes experiências — professores, estudantes, gestores, famílias — é reconhecer que todos têm algo a dizer e a ensinar. A colaboração, nesse sentido, ultrapassa a organização de tarefas e se afirma como um ato político de escuta e partilha, capaz de fortalecer o pertencimento, a autonomia e o compromisso coletivo com a formação humana.

⁵ Um exemplo de prática institucionalizada para pensar no trabalho coletivo é a Avaliação Institucional Participativa (AIP) (Bertagna *et al.*, 2020), uma proposta que reforça a dimensão coletiva e democrática da escola, ao compreender a avaliação institucional como um processo de escuta, análise e ação compartilhada entre diferentes sujeitos escolares, incluindo professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. Desenvolvida em experiências como a da Rede Municipal de Campinas, a AIP propõe que a escola reflita sobre si mesma a partir de seus próprios contextos, escolhendo de forma participativa os focos de avaliação e construindo coletivamente diagnósticos e propostas de transformação. Trata-se de uma prática que exemplifica como a colaboração pode ser institucionalizada e ampliada para além do corpo docente.

Este desafio de consolidar práticas colaborativas não pode ser compreendido apenas no âmbito da vontade ou do esforço individual dos professores. Conforme analisa Rodrigues (2018), as políticas educacionais contemporâneas, marcadas por uma lógica gerencialista, têm reconfigurado a organização do trabalho nas escolas com base em princípios empresariais de produtividade, metas e controle. A responsabilização individual dos docentes pelos resultados da aprendizagem, aliada à centralização das decisões pedagógicas e à padronização das práticas, gera um ambiente de desconfiança, competição e sobrecarga. Nessas condições, a autonomia profissional é reduzida, e o trabalho coletivo se fragiliza diante da intensificação das tarefas e da ausência de espaços institucionais para o diálogo e a escuta.

Indo além, Rodrigues (2018) destaca que essa lógica se materializa no cotidiano escolar por meio de formas precarizadas de contratação, como no caso de professores temporários, submetidos a vínculos frágeis, instabilidade funcional e descontinuidade das ações pedagógicas. Estes elementos dificultam a consolidação de vínculos profissionais duradouros e a construção de projetos educativos compartilhados. A fragmentação das tarefas, a falta de tempo comum e o isolamento das ações individuais são características que não apenas comprometem o desenvolvimento profissional, mas também inviabilizam, na prática, a cultura colaborativa que se propõe como fundamento da formação crítica.

Tais constatações reforçam o argumento de Ibiapina (2008), segundo o qual a colaboração exige mais do que boa vontade, já que ela demanda condições materiais e institucionais concretas, como tempo para a reflexão, reconhecimento da prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento e abertura para a participação efetiva dos sujeitos escolares. Compreender e enfrentar essas contradições estruturais — que não são naturais, mas historicamente construídas — é condição indispensável para que o trabalho colaborativo deixe de ser apenas um discurso desejável e se efetive como uma prática pedagógica transformadora, capaz de produzir sentido e resistência frente às políticas de controle e padronização.

Para além das dificuldades, é importante destacar que experiências exitosas de grupos colaborativos nas escolas têm revelado alguns elementos-chaves que viabilizam e fortalecem esse tipo de organização (Gasparotto; Menegassi, 2016; Garcia, Gava; Rocha, 2018; Souza; Mendes, 2017; Urzêda-Freitas, 2013). Entre eles, destacam-se a garantia de tempos institucionais específicos para o encontro e

a reflexão coletiva, o apoio da gestão escolar ao desenvolvimento do trabalho em grupo, a valorização da escuta qualificada entre os sujeitos e o reconhecimento da formação no espaço da escola como um direito e não como uma concessão. A construção de uma cultura de confiança, o respeito à trajetória e aos saberes docentes e o fomento à autonomia profissional também aparecem como dimensões essenciais. Quando esses elementos se articulam de maneira intencional e estruturada, criam-se condições favoráveis para que a colaboração deixe de ser pontual ou fragmentada e se consolide como prática pedagógica institucionalizada e transformadora.

Apesar dos desafios, as possibilidades abertas pelo trabalho colaborativo são inúmeras. Quando assumido de forma crítica e intencional, ele cria condições para a construção de propostas pedagógicas mais contextualizadas, fortalece os vínculos profissionais, potencializa a formação docente e promove o protagonismo dos sujeitos na organização do trabalho escolar. Além disso, a consolidação de práticas colaborativas no cotidiano da escola amplia as possibilidades de que a pesquisa colaborativa ocorra, porque a escuta, o diálogo, a confiança e a corresponsabilização — essenciais à pesquisa colaborativa — se constroem nas práticas cotidianas da colaboração.

Desse modo, os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo influenciam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e a viabilidade de experiências de pesquisa colaborativa. Investir na construção de culturas escolares que valorizem a escuta, a reflexão coletiva e a ação compartilhada é uma forma de resistir às demandas externas à escola e que não fazem sentido em relação à sua proposta pedagógica, sendo, ao mesmo tempo, um compromisso com a melhoria da educação e com a constituição de espaços de pesquisa mais democráticos, críticos e transformadores.

Ao mapear os impasses e as possibilidades do trabalho colaborativo, evidencia-se a necessidade de um deslocamento: sair da descrição das tensões para analisar o movimento que as supera. Esse deslocamento se materializa na *práxis*, entendida como unidade dialética entre ação e reflexão crítica, que será discutida nos próximos tópicos.

2.5 QUANDO REFLETIR E AGIR SE ENCONTRAM: A *PRÁXIS* COMO HORIZONTE POLÍTICO DA EDUCAÇÃO

A partir das discussões desenvolvidas nesta seção, fica claro que refletir e agir coletivamente na escola não é só uma estratégia para melhorar o ensino, mas uma postura política diante dos desafios que marcam o cotidiano educacional. Para aprofundar esta ideia, é essencial trazer o conceito de *práxis*, presente no pensamento de Paulo Freire (1996), que entende a prática educativa como ação e reflexão voltadas para transformar a realidade⁶.

Mas o que isso significa na prática? Significa que não basta fazer por fazer, nem pensar por pensar. É preciso agir com consciência, com sentido, com intencionalidade. No contexto da escola, isso implica compreender que ensinar não é repetir conteúdos, nem apenas cumprir o currículo, mas se envolver com os problemas reais da comunidade escolar e buscar, junto dos outros, caminhos para enfrentá-los. Como o autor afirma, ensinar é um ato político, e isso se revela na maneira como os professores se colocam diante da sua prática.

Esta visão dialoga diretamente com o que se observa sobre a pesquisa colaborativa: uma metodologia que não separa teoria e prática, mas as entrelaça no processo coletivo de investigação. Quando professores, gestores e estudantes se reúnem para discutir o que fazem, por que fazem e o que poderia ser diferente, estão vivenciando a *práxis* e, ao mesmo tempo, aprendendo sobre a escola e pensando em como ela pode ser melhor para todos. E isso, por si só, já é um movimento de resistência às imposições externas que tentam padronizar e controlar o trabalho educativo.

Pode-se perguntar: e como saber se essa reflexão está, de fato, transformando algo? A resposta não está em indicadores ou números, mas nos vínculos criados, nas decisões partilhadas, nas mudanças que vão surgindo aos poucos — nos planos de aula, nas reuniões, nos projetos que nascem do coletivo.

Reconhecer a *práxis* como um horizonte da formação docente é também questionar a ideia de que qualidade se mede apenas por resultados. Uma educação

⁶ Embora Paulo Freire não cite Marx diretamente em todos os momentos, sua concepção de *práxis* dialoga com a tradição marxista, especialmente no que se refere à superação da alienação e à centralidade da ação transformadora. Ao compreender a prática educativa como ação-reflexão voltada à transformação do mundo, Freire recupera o princípio de que a *práxis* é a atividade consciente dos sujeitos que transformam a realidade e a si mesmos.

de qualidade, como será discutido na próxima seção, depende da capacidade dos sujeitos de ler criticamente sua realidade e agir para transformá-la. E isso se constrói no dia a dia, com diálogo, escuta e compromisso.

Ao assumir a *práxis* como fio condutor da formação, reafirma-se a escola como espaço vivo, inacabado, onde se aprende, se ensina e se transforma. E é nesse compartilhamento que se abre o caminho para uma educação mais justa, crítica e verdadeiramente comprometida com a formação humana.

3 A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE PARA O TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA PÚBLICA

A palavra “qualidade” circula com frequência no discurso educacional e está presente em planos de governo, metas institucionais, avaliações e documentos oficiais. Em geral, é tratada como um valor consensual e positivo, como se todos soubessem e concordassem sobre o que significa uma educação de qualidade. No entanto, esse aparente consenso esconde um fato central: o termo “qualidade” é polissêmico e disputado, e seus significados variam de acordo com os interesses, os sujeitos e os projetos de sociedade envolvidos.

Como apontam Dias Sobrinho (2008), Freitas (2012) e Dourado e Oliveira (2009), a polissemia da qualidade não é neutra, pois permite que o termo seja mobilizado para justificar políticas contraditórias: de um lado, propostas voltadas à equidade e à emancipação e, de outro, políticas baseadas no controle, no desempenho e na responsabilização individual. A partir dos anos 1990⁷, este debate se intensificou no Brasil, com a adesão a reformas educacionais inspiradas em organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, que promoveram a lógica da gestão por resultados como critério central da qualidade.

Nesse modelo, o que define uma escola “boa” passa a ser seu desempenho em avaliações externas padronizadas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e índices decorrentes, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸. Como analisa Freitas (2012), a avaliação por resultados

⁷ No Brasil, a adoção de reformas educacionais inspiradas na Nova Gestão Pública foi intensificada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), período marcado pela consolidação de um projeto neoliberal de reestruturação do Estado. As políticas econômicas de ajuste fiscal, controle da inflação e abertura ao mercado internacional foram acompanhadas de reformas no campo social, incluindo a educação. O governo passou a incorporar diretrizes de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que promoviam uma concepção de qualidade vinculada à eficiência administrativa, à padronização curricular e à avaliação por resultados. Este movimento resultou na implementação do SAEB, na definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na criação do IDEB e de mecanismos de responsabilização das escolas e docentes. Como estuda Gentili (1994), tais reformas introduziram, no campo educacional brasileiro, os princípios da racionalidade neoliberal. Mais recentemente, autores como Freitas (2012) e Saviani (2008) retomam este debate, mostrando como a lógica empresarial da educação, baseada em padronização, responsabilização e competição, permanece atual e continua a fragilizar a função social e emancipadora da escola pública.

⁸ O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um conjunto de avaliações externas em larga escala, criado em 1990 e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Avalia o desempenho de estudantes da Educação Básica, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, com aplicação bienal. Os resultados do SAEB são utilizados para calcular o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em

se tornou uma forma de regulação indireta da prática pedagógica, pois define o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com que finalidade. Sob o discurso da melhoria da qualidade, estas políticas introduzem mecanismos de controle que fragilizam a autonomia dos professores e promovem a padronização curricular, alinhando o trabalho escolar às exigências do mercado. Os resultados são usados para ranquear escolas, estabelecer metas e distribuir bonificações, numa lógica que reduz a complexidade do processo educativo a números e médias.

Esta abordagem, como adverte Freitas (2012), desconsidera as desigualdades estruturais, empobrece o currículo, pressiona professores e fragiliza a dimensão formativa da educação. A centralidade dos testes padronizados redefine o que é considerado válido no processo de ensino-aprendizagem, e aquilo que não é cobrado nas avaliações externas tende a ser negligenciado no planejamento escolar, gerando uma lógica de ensino voltada à prova e não à formação integral dos estudantes (Freitas, 2012).

Além disso, ao transformar os resultados em metas individuais, as políticas de responsabilização geram pressão constante sobre os docentes, que passam a ser cobrados por fatores que muitas vezes escapam ao seu controle. Como destaca Rodrigues (2018), este modelo compromete a saúde emocional dos profissionais e enfraquece a dimensão coletiva e ética do trabalho pedagógico. O foco na performance técnica desloca o debate sobre qualidade para uma racionalidade gerencial, na qual os sujeitos escolares se tornam meros executores de metas.

A ênfase na eficiência — medida por desempenho e cumprimento de metas — retira o foco na equidade e na justiça social, que deveriam ser centrais na definição de qualidade. Como alertam Dourado, Oliveira e Santos (2007), uma educação eficiente para poucos é, na prática, a negação do direito à educação para todos.

Nesse contexto, as avaliações externas se multiplicaram em diferentes esferas. Em âmbito nacional, destaca-se o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e voltada ao monitoramento do desempenho

2007, que combina o desempenho dos alunos nessas avaliações com dados de fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono). Enquanto o SAEB mede diretamente o aprendizado dos estudantes, o IDEB sintetiza esse resultado com a progressão dos alunos no sistema, criando um indicador quantitativo e, por isso, de fácil compreensão, que passou a orientar metas educacionais nacionais e políticas públicas.

escolar em larga escala. Em âmbito estadual, diversos sistemas foram implementados, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), entre outros. No nível municipal, muitas redes desenvolveram suas próprias avaliações diagnósticas e somativas, como a descontinuada Prova Rio (Rio de Janeiro - RJ) e outras que seguem em vigor, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Marília (Marília - SP), a Prova Curitiba (Curitiba - PR) e a Avaliação Externa (Sobral - CE), consolidando uma cultura de controle por resultados em todos os níveis da federação.

Como reação a essa lógica, educadores e pesquisadores passaram a propor a qualidade social da educação como alternativa. Trata-se de uma concepção que afirma que os sentidos da qualidade devem ser construídos a partir da escuta dos sujeitos da escola, do reconhecimento da diversidade, da valorização dos saberes locais e do compromisso com a justiça social. Ao adotar esse referencial, esta pesquisa parte da convicção de que a qualidade da escola pública não pode ser definida por padrões externos e homogêneos, mas precisa ser construída com base nas experiências, nos conflitos e nos projetos coletivos que emergem do cotidiano escolar.

Uma educação de qualidade socialmente referenciada não se constrói a partir de modelos homogêneos, impostos de fora para dentro, mas da valorização das especificidades de cada território, de cada escola e de cada sujeito. Em contraposição à lógica da reforma empresarial da educação, que tende a impor padrões gerenciais e avaliações padronizadas descoladas da realidade concreta das instituições (Freitas, 2018), evidencia-se a necessidade de considerar as condições efetivas em que a escola se insere. Qualquer proposta que pretenda promover a qualidade da educação precisa partir da análise crítica das condições concretas — tanto intra, quanto extraescolares — que impactam o cotidiano das instituições (Dourado; Oliveira, 2009). Bertagna *et al.* (2020) complementam essa perspectiva ao debaterem que a qualidade é constituída de múltiplas dimensões vividas na escola, compreendidas de forma situada e relacional.

Nesse sentido, o melhor caminho para a construção da qualidade na escola pública é a contextualização, que reconhece a diversidade de experiências, desafios e saberes presentes nos diferentes espaços educativos. A homogeneização, ao

contrário, tende a silenciar essas diferenças, impor padrões únicos de sucesso e deslegitimar formas alternativas de ensinar, aprender e conviver.

Freitas (2018) ressalta que essa lógica padronizada empobrece o trabalho pedagógico e nega a autoria dos sujeitos escolares. Valorizar a contextualização é, portanto, reafirmar a escola como espaço vivo de produção de sentidos, em diálogo com sua realidade concreta, e não como mera réplica de modelos externos, descolados de sua função social.

Discutir qualidade não é apenas um exercício conceitual, mas uma disputa por projetos de educação e de sociedade. Por trás da aparente neutralidade técnica, há modelos de escola que se confrontam: de um lado, a escola eficiente, controlada, produtiva e, de outro, a escola democrática, crítica, formadora de sujeitos. Nessa direção, Silva (2009) contribui ao afirmar que o discurso da qualidade na educação é atravessado por disputas simbólicas e políticas, não podendo ser compreendido como neutro ou consensual. Para a autora, definir o que se entende por qualidade implica questionar quem estabelece os critérios, a serviço de quais interesses e com quais efeitos sobre as práticas e os sujeitos da escola. A noção de qualidade, desse modo, opera como um campo de disputa discursiva, no qual determinados sentidos são legitimados, enquanto outros são silenciados, reforçando que toda definição de qualidade carrega um projeto de educação e de sociedade.

Diante desse contexto de expansão do gerencialismo e da padronização curricular, marcado pela tentativa de estabilizar sentidos únicos de qualidade, emergem experiências que buscam romper com a lógica de controle externo e recolocar os sujeitos da escola no centro da reflexão pedagógica. A avaliação institucional participativa é uma dessas respostas, uma vez que surge como uma proposta que não apenas contesta a centralidade das métricas, mas afirma que a qualidade da educação deve ser construída com base na escuta, na corresponsabilização e na análise situada da realidade escolar.

Nesse cenário, discutir o que se entende por qualidade da educação é também disputar os rumos da escola pública: uma instituição a serviço da emancipação ou da adaptação às lógicas do mercado?

3.1 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Para compreender a qualidade da educação em profundidade, é necessário considerar que ela não se resume a um aspecto isolado, ou a um conjunto de resultados externos, pois ela se constrói na escola, em suas práticas, relações e vínculos com o território. É nesse contexto que se destacam as múltiplas dimensões que compõem a qualidade social da educação.

Nesta dissertação, tais dimensões são tomadas como referência interpretativa, e não como um conjunto de indicadores a ser aplicado de forma classificatória ao campo empírico. Trata-se de um quadro que amplia o olhar sobre o cotidiano escolar e contribui para situar o debate sobre qualidade social no interior das práticas e relações vividas pelos sujeitos, em consonância com o recorte analítico centrado no Grupo de Trabalho Coletivo. Ao assumir essa perspectiva, reconhece-se que toda definição de dimensões da qualidade envolve escolhas teóricas e políticas sobre o que se considera relevante no processo educativo, afastando-se da ideia de neutralidade técnica frequentemente associada às avaliações padronizadas (Silva, 2009).

Uma das contribuições mais potentes desta proposta está justamente na ampliação do olhar sobre o que realmente importa na escola pública. Em vez de restringir o debate a resultados em avaliações externas, ou ao cumprimento de metas numéricas, a qualidade social parte da compreensão de que a escola é um espaço atravessado por diversas dimensões — tanto em sua organização interna, quanto nas relações que estabelece com a comunidade, o território e o contexto social em que está inserida. Como problematiza Silva (2009), a seleção e a hierarquização dessas dimensões expressam disputas de sentido sobre o papel da escola e sobre os projetos de educação em jogo, o que reforça a necessidade de compreendê-las de forma situada e relacional.

Como destacado anteriormente, Dourado e Oliveira (2009) argumentam que qualquer discussão séria sobre qualidade da educação precisa considerar tanto as dimensões intraescolares (como currículo, práticas pedagógicas, relações interpessoais, gestão e formação docente), quanto às dimensões extraescolares (como moradia, transporte, alimentação, saúde, trabalho e cultura). A escola não está isolada do mundo: ela é afetada por ele o tempo todo e, também, o afeta. Por isso, pensar em qualidade exige olhar para as condições concretas que moldam a vida escolar e as trajetórias dos estudantes, compreendendo a qualidade como uma construção social, histórica e situada.

Esta perspectiva se desdobra de forma sistematizada no trabalho de Bertagna *et al.* (2020), que propõem uma leitura da escola a partir de 11 dimensões interligadas, a saber: acesso e permanência com aprendizagem; ética e valores; diversidade/diferença; convivência; trabalho pedagógico/prática pedagógica; trabalho coletivo; conhecimentos; criticidade; participação; auto-organização dos sujeitos; e compromisso social da escola com seu entorno⁹.

As autoras não propõem essas dimensões como categorias rígidas, mas como elementos que ajudam a interpretar a realidade escolar em sua complexidade. A seguir, apresenta-se uma síntese dessas dimensões como quadro de referência para a leitura da escola pública e para a compreensão do tipo de debate que atravessa processos coletivos de reflexão.

Quadro 2 – Dimensões da qualidade social da educação – síntese (Bertagna *et al.*, 2020)

Dimensão	Descrição resumida
1. Acesso e permanência com aprendizagem	Garantia de que todos tenham acesso à escola, permaneçam nela e aprendam os diferentes conhecimentos escolares.
2. Ética e valores	Práticas baseadas na escuta, no respeito mútuo, na solidariedade e no compromisso coletivo.
3. Diversidade/diferença	Reconhecimento e valorização das diferenças étnicas, culturais, sociais, geracionais e de gênero.
4. Convivência	Relações interpessoais pautadas pelo diálogo, mediação de conflitos e fortalecimento dos vínculos.
5. Trabalho pedagógico/prática pedagógica	Organização do ensino de forma intencional, criativa e coerente com os sujeitos e o território.
6. Trabalho coletivo	Construção conjunta de sentidos, decisões compartilhadas e valorização da equipe escolar.
7. Conhecimentos	Valorização de saberes escolares e populares, de diferentes áreas e fontes culturais.
8. Criticidade	Formação de sujeitos capazes de ler o mundo, questionar e transformar sua realidade.
9. Participação	Envolvimento ativo dos sujeitos escolares nos processos decisórios e na construção do projeto

⁹ Estas dimensões foram construídas a partir de pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED/Unicamp), em parceria com escolas da rede municipal de Campinas - SP.

	educativo.
10. Auto-organização dos sujeitos	Estímulo à autonomia, protagonismo e iniciativa de estudantes, educadores e comunidade.
11. Compromisso social da escola com o entorno	Reconhecimento da escola como parte ativa do território e corresponsável por sua transformação.

Fonte: elaboração própria, a partir de Bertagna *et al.* (2020), 2026.

As dimensões ganham força justamente por dialogarem com situações concretas vividas nas escolas. Ao descreverem verbetes de ação no âmbito da escola, na dimensão da convivência, por exemplo, a leitura nos convida a pensar em como a escola lida com conflitos, escuta os estudantes e constrói relações de respeito entre os diferentes grupos que a compõem. Não se trata apenas de evitar episódios de violência, mas de promover um ambiente onde todos se sintam pertencentes e seguros para se expressar.

Já a dimensão do trabalho coletivo problematiza a organização individualizada do trabalho docente, ainda presente em muitas escolas, e propõe a valorização de espaços compartilhados de planejamento, escuta e reflexão. Esta perspectiva desafia a fragmentação das ações pedagógicas e abre caminho para a construção de vínculos e sentidos mais amplos sobre o que se faz na escola.

A criticidade, por sua vez, aparece como contraponto à reprodução de conteúdos e à neutralidade no ensino. Esta concepção se aproxima diretamente da proposta de Freire (1996), para quem educar é formar sujeitos capazes de ler criticamente a realidade para transformá-la. A criticidade não é um conteúdo específico, mas um princípio que atravessa toda a ação pedagógica.

As dimensões não devem ser vistas como metas fixas ou indicadores isolados, mas como chaves de leitura que iluminam o cotidiano escolar a partir das experiências dos sujeitos e podem fomentar processos de autoavaliação nas escolas, uma vez que abrem caminho para que a escola reconheça seus desafios, valorize suas potências e construa processos de mudança ancorados no diálogo e na corresponsabilidade.

Outro aspecto central é que as dimensões não operam de forma fragmentada, pois são interdependentes e se alimentam mutuamente. A aprendizagem só é possível com permanência e pertencimento; a criticidade depende da valorização da diversidade, e o trabalho coletivo potencializa a

participação. Esta articulação mostra que a qualidade social da educação não pode ser capturada por *rankings* ou números, pois se constrói em processos vivos, situados e compartilhados.

Retomar essas dimensões, portanto, não significa reduzir a qualidade social a uma listagem de categorias, mas afirmar sua natureza situada, relacional e processual, pois funcionam aqui como um horizonte de problematização que ajuda a compreender por que e como determinados temas emergem (ou não) no interior do Grupo de Trabalho Coletivo, sem pretensão de esgotar a discussão sobre “quais dimensões” estariam presentes na escola.

3.2 FORMAÇÃO HUMANA COMO FUNDAMENTO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A formação humana ocupa um lugar central no debate sobre qualidade social, porque ela é fundamento da compreensão que alicerça essa concepção de qualidade e atravessa os processos pedagógicos, os vínculos sociais e os sentidos atribuídos à escola por seus sujeitos. Entender o que se entende por formação humana e como ela se relaciona com o trabalho educativo é essencial para sustentar uma proposta de qualidade social.

Falar em formação humana no campo da educação é afirmar que o processo educativo não pode ser neutro, simplesmente técnico ou reprodutor de lógicas alheias aos sujeitos que vivem a escola. Para Paulo Freire (1996), a formação humana é inseparável da ideia de que educar é um ato político e amoroso, que deve se comprometer com a humanização de todos os envolvidos. Trata-se de formar pessoas que sejam capazes de ler criticamente o mundo, de reconhecer as estruturas que produzem desigualdade e de agir sobre elas — não por adaptação, mas por transformação.

Esta formação envolve dimensões éticas, cognitivas, estéticas, afetivas, culturais e políticas da existência, e não se resume à aquisição de conteúdos, mas passa pela reconstrução da dignidade, da autonomia e da capacidade de pensar com os outros. Freire insiste que não há docência sem discência, e não há ensino sem escuta, pois formar é dialogar, é compartilhar mundos e é reconhecer o outro como sujeito de direito e de saber.

Nesse horizonte, o processo formativo se materializa em situações como reuniões pedagógicas onde professores discutem coletivamente as experiências de aprendizagem dos estudantes, valorizando suas trajetórias e produções. E, também, está presente em momentos em que a escola promove espaços de escuta para estudantes expressarem suas demandas, como em grêmios ou rodas de conversa, ampliando a participação nas decisões pedagógicas e de convivência.

Miguel Arroyo (2017) amplia esse horizonte ao afirmar que o direito à educação só se realiza como direito à formação humana. Isso implica garantir que os sujeitos populares — historicamente marginalizados pela escola — sejam reconhecidos em sua humanidade. Ao longo da história brasileira, os pobres, os negros, os indígenas, os trabalhadores e outros grupos foram considerados “menos humanos” e, portanto, “menos educáveis”. Formar, nesse contexto, é restituir o direito à existência plena, à palavra e à autoria. É enfrentar o projeto histórico de desumanização que ainda estrutura muitas práticas escolares.

Ao incorporar a pluralidade como fundamento formativo, a escola reconhece que cada sujeito traz saberes e culturas distintas, o que pode ser visto em práticas que valorizam linguagens diversificadas, projetos interculturais ou trabalhos que articulam os saberes populares com o currículo escolar.

A formação humana visa, pois, formar sujeitos historicamente silenciados contra os dispositivos que os silenciam, uma vez que não tem como finalidade atender às demandas de mercado, nem responder a metas externas. Seu compromisso é com a construção de uma sociedade justa, solidária e crítica. Como afirma Freitas (2012), qualidade não é resultado de desempenho técnico, mas da possibilidade de que a escola se organize para garantir o direito à aprendizagem com dignidade e sentido. Isso só é possível quando o foco da escola está nas pessoas e em suas trajetórias, e não em números, *rankings* ou bonificações.

Para que a formação humana se efetive, é necessário reconfigurar os sentidos da prática pedagógica. Isso significa romper com o adestramento, a fragmentação e o produtivismo que marcam as políticas educacionais atuais, além de garantir condições materiais, tempo coletivo, escuta ativa, vínculos e reconhecimento dos saberes escolares como legítimos. A formação não se faz no vazio, pois precisa de sujeitos, de espaços de diálogo e de práticas que se abram à contradição e à invenção.

Nesse sentido, a formação humana não é um fim em si mesma, mas um processo permanente de *praxis*, no qual pensar e agir, teoria e experiência, caminham juntos. Segundo Freire define *práxis* como a ação refletida e crítica dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, entende-se que uma educação comprometida com a formação humana não pode ser passiva, conformista ou descontextualizada. Ela precisa criar condições para que os sujeitos escolares sejam autores de sua história, e não apenas objetos. Isso fica evidente em experiências de grupos de trabalho colaborativo que constroem, a partir de suas realidades, novos projetos curriculares que respondem aos desafios de seu território.

Assumir a formação humana como pilar da qualidade social da educação é afirmar que a escola pública deve formar sujeitos que compreendam e enfrentem as contradições de seu tempo, e não apenas que se ajustem a elas. Significa, pois, compreender que qualidade não é um padrão a ser atingido, mas um horizonte a ser construído coletivamente, com base no reconhecimento da dignidade, da diversidade e da potência dos sujeitos que vivem a escola todos os dias.

Compreender a formação humana como fundamento da qualidade social da educação é também afirmar sua natureza de *práxis* — ou seja, um processo que articula reflexão e ação na transformação da realidade. Nesse sentido, formar não é adaptar os sujeitos ao mundo, mas criar condições para que eles o compreendam, interpretem e intervenham nele. Como defende Freire (1996), a educação só é formativa quando é capaz de desencadear processos de conscientização coletiva e de construção de sentido. Por isso, a formação humana não pode ser reduzida a um conjunto de saberes técnicos, mas deve ser vivenciada como prática ética, política e emancipatória, comprometida com os direitos dos sujeitos e com a transformação das condições sociais que os afetam. Assumir a formação humana como fundamento da qualidade social da educação é reafirmar que o trabalho pedagógico não pode se limitar à reprodução de conteúdos ou ao cumprimento de exigências externas.

3.3 PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO E PRÁTICA FORMATIVA

Nesse horizonte da qualidade social da educação, a participação democrática se constitui como princípio e prática formativa fundamental. Retomar esse debate é essencial para compreender como o trabalho coletivo na escola pública, foco desta pesquisa, pode se organizar a partir do diálogo, da escuta e da corresponsabilização. A participação não é apenas um valor abstrato, mas uma forma concreta de sustentar processos de reflexão e transformação no cotidiano escolar, em sintonia com o objeto desta dissertação, que analisa os limites e potencialidades de um grupo de trabalho coletivo.

A ideia de participação democrática aparece com frequência em documentos institucionais, projetos escolares e discursos sobre gestão. No entanto, nem sempre é entendida como um princípio ético e político que deve orientar o cotidiano da escola pública. Falar em participação, no horizonte da qualidade social da educação, é reconhecer que os sujeitos da escola — professores, estudantes, famílias, gestores, funcionários — precisam ser considerados em sua potência coletiva, como autores legítimos da vida escolar.

A participação não se limita a espaços formais, como conselhos escolares ou reuniões administrativa, trata-se de algo mais cotidiano e, ao mesmo tempo, mais estrutural: a escuta, o diálogo e a construção coletiva de decisões que dizem respeito ao trabalho pedagógico e à vida na escola. Freire (1996) lembra que ensinar exige diálogo e que dialogar é um gesto de confiança, de abertura para o outro, de disposição para aprender com as diferenças. Nesse sentido, participar é também formar-se.

Varani (2005), pesquisando sobre coletivos docentes, indica que, quando os sujeitos escolares se reúnem para debater práticas, compartilhar saberes e enfrentar desafios comuns, criam espaços de formação mútua que transcendem os limites individuais da profissão docente. Estes processos transformam a própria escola em ambiente de aprendizagem contínua, onde o diálogo sobre o fazer pedagógico se torna parte constitutiva do desenvolvimento profissional e da qualidade social da educação.

Para Bertagna *et al.* (2020), esta dimensão formativa da participação é uma das bases fundamentais da escola democrática. A participação ativa, segundo as autoras, fortalece o pertencimento, amplia os vínculos e mobiliza os sujeitos para se envolverem com os rumos do projeto coletivo. Varani (2005) reforça que esses processos assumem especial importância em contextos de instabilidade

institucional, configurando-se tanto como estratégias de resistência, quanto como formas de reinvenção criativa do trabalho pedagógico.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam que a qualidade da educação pública só pode ser construída com os sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Isso significa que os sentidos da qualidade não são definidos de fora para dentro, mas se constroem na própria escola, a partir dos encontros, dos conflitos, das resistências e das possibilidades criadas em cada contexto. Participar, nesse caso, não é um dever imposto, mas um direito a ser exercido em ambientes que favoreçam a escuta, a fala e a coautoria.

Esta compreensão é corroborada por pesquisas que analisam como grupos de professores desenvolvem estratégias próprias para sustentar projetos educativos democráticos (Varani, 2005). Tais experiências revelam que a participação efetiva depende menos de recursos institucionais e mais da construção de vínculos de confiança e corresponsabilidade entre os sujeitos - sejam em espaços formais de decisão, sejam nas brechas cotidianas do trabalho escolar.

Assumir a participação como princípio da qualidade social é, desse modo, comprometer-se com uma escola que reconhece seus sujeitos, valoriza a diversidade e se organiza de forma coletiva. Como evidenciam esses estudos, a participação democrática é simultaneamente um caminho formativo e um ato político, pois se alimenta da capacidade dos sujeitos de reinventar práticas e sustentar projetos comuns, mesmo frente a limitações estruturais. É nesse gesto coletivo - entre a formação e a transformação - que a participação se converte em prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma educação pública verdadeiramente inclusiva e democrática.

3.4 AVALIAR PARA TRANSFORMAR: AUTOAVALIAÇÃO E QUALIDADE SOCIAL

Pensar em participação como princípio formativo exige também repensar os modos como a escola se observa, se analisa e se transforma. Nesse sentido, a avaliação institucional — especialmente em sua vertente participativa — ocupa um papel estratégico na construção da qualidade social da educação. Como afirmam Sordi, Bertagna e Silva (2016), a Avaliação Institucional Participativa (AIP) é uma prática contrarregulatória, uma vez que se contrapõe às lógicas hegemônicas de

avaliação externa e afirma a centralidade dos sujeitos escolares na definição e na produção da qualidade da escola pública.

Pensar na avaliação sob o horizonte da qualidade social da educação é deslocar o olhar da mensuração para a reflexão coletiva, do julgamento para a escuta, da padronização para a construção de sentidos compartilhados. Avaliar, nesse sentido, é escutar a escola a partir de dentro — de seus sujeitos, seus contextos e suas contradições.

Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser compreendida como prática política e pedagógica, pois, mais do que uma ferramenta técnica, ela se torna um momento de análise crítica da escola que se tem e da escola que se deseja construir. Freitas (2012) afirma que, em vez de reforçar a lógica da responsabilização individual, a avaliação deveria mobilizar a corresponsabilização dos sujeitos, permitindo que se nomeiem os problemas vividos e se reconheçam os saberes produzidos no cotidiano escolar. Sordi, Bertagna e Silva (2016) dialogam com essa compreensão ao defenderem que a avaliação institucional participativa cria condições para que os coletivos escolares reflitam criticamente sobre suas práticas e assumam, de forma compartilhada, a responsabilidade pela construção da qualidade social da educação.

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) é um exemplo concreto de autoavaliação institucional crítica que contribui de forma significativa para pensar na avaliação sob o horizonte da qualidade social da educação. Desenvolvida por educadores comprometidos com a democratização da escola pública, a AIP parte do princípio de que a avaliação só faz sentido quando construída com os sujeitos da escola por meio de processos que valorizam a escuta, o diálogo e a negociação de sentidos (Freitas, 2005).

Inspirada em referenciais como Freire (1996), a AIP afirma que a comunidade escolar deve ser protagonista da leitura de sua própria realidade, podendo nomear seus desafios, reconhecer suas potências e elaborar caminhos próprios de mudança. Como destaca Freitas (2005), trata-se de uma prática processual, orientada pela negociação de sentidos e pela corresponsabilidade entre os sujeitos. Ela se realiza por meio de escutas diversas — rodas de conversa, assembleias, devolutivas públicas, questionários abertos —, sempre ancorada no compromisso com o diálogo e com a reconstrução coletiva do projeto educativo.

Nessa direção, Sordi, Bertagna e Silva (2016) destacam que a AIP só se sustenta quando apoiada em espaços coletivos efetivos de participação, nos quais os sujeitos possam se encontrar, dialogar, negociar sentidos e deliberar sobre os rumos da escola. As autoras alertam que a participação não se decreta nem se garante formalmente, mas se constrói no exercício cotidiano da escuta, da corresponsabilização e da aprendizagem política. Sem a existência ou reinvenção desses espaços coletivos, a avaliação corre o risco de se tornar um procedimento formal, esvaziado de potência transformadora.

Esta concepção se materializa em práticas concretas. Em escolas que implementaram a AIP com base em ciclos de escuta e devolutivas públicas, como na experiência da rede municipal de Campinas - SP, campo empírico central das análises desenvolvidas por Sordi, Bertagna e Silva (2016), documenta-se que surgiram propostas de reorganização dos tempos escolares e dos espaços de planejamento docente que não foram impostas pela gestão, mas construídas por análises coletivas realizadas por professores, estudantes e demais sujeitos escolares, a partir de uma leitura compartilhada do cotidiano da escola.

Ao contrário das avaliações externas, que impõem critérios e indicadores de fora para dentro, a AIP propõe uma escuta situada, em que os sujeitos escolares definem o que é importante ser dito, observado e transformado. Nesse sentido, a AIP ajuda a escola a se posicionar de forma crítica diante dos modelos de avaliação que tentam controlar seu funcionamento. Para Sordi, Oliveira e Almeida (2023), a AIP se efetiva como forma de avaliação participativa, em que a escola pode resistir às formas hegemônicas de regulação do sistema educativo, enfrentando os limites impostos pelas atuais políticas de avaliação, que tendem a impor sua lógica de maneira contundente sobre os coletivos escolares. Ao colocar os sujeitos no centro do processo, a AIP transforma a avaliação em um exercício de escuta, reflexão e construção coletiva.

Mais do que uma metodologia, a AIP rompe com a lógica de fiscalização e abre espaço para a coautoria, a pluralidade de vozes e o reconhecimento dos saberes escolares e reafirma que avaliar é decidir e que essa decisão, para ser ética e formadora, precisa emergir da escuta dos sujeitos concretos do processo educativo, em diálogo com os compromissos democráticos da escola pública.

Compreendida nesse horizonte, a autoavaliação institucional não é apenas um diagnóstico, mas se converte em uma experiência formadora e emancipadora,

que possibilita aos sujeitos pensar sobre o que fazem, como fazem e por que fazem. Trata-se de um processo formativo que atravessa toda a comunidade escolar, e não apenas os docentes. Ela ocorre, por exemplo, quando os estudantes elaboram propostas de mudança com base na análise do cotidiano; quando funcionários se reconhecem como sujeitos pedagógicos ao refletirem sobre seu papel na escola, ou quando gestores repensam suas práticas a partir da escuta das equipes. A formação se dá, pois, não apenas em espaços formais, mas nos momentos em que os sujeitos assumem a escola como projeto coletivo.

A escuta coletiva, no entanto, não é isenta de tensões. Em processos de autoavaliação genuinamente participativos, os conflitos e os dissensos não são obstáculos, mas parte constitutiva da análise crítica da realidade. Cada sujeito da escola ocupa um lugar social, tem trajetórias distintas, expectativas diferentes sobre o que é “qualidade educacional”. Logo, reconhecer essa diversidade é essencial para que a avaliação não se torne uma encenação de consenso, mas um espaço autêntico de construção dialógica. Conforme Freitas (2012) e Bertagna *et al.* (2020), o papel da autoavaliação, nesse contexto, é justamente criar condições para que diferentes leituras possam emergir com respeito e para que os embates se tornem ponto de partida para novas possibilidades coletivas. Sordi, Bertagna e Silva (2016) reforçam que é nesse confronto de perspectivas, e não na sua neutralização, que a participação se torna formativa e politicamente potente.

Praticar a escuta é, portanto, um ato profundamente político, já que significa reconhecer que todos os sujeitos escolares têm o direito de interpretar a escola e de participar da construção de seus rumos. Isso implica descentralizar o poder da gestão e dos especialistas, abrindo espaço para múltiplas vozes, inclusive aquelas historicamente silenciadas ou deslegitimadas.

Esta perspectiva também vincula a autoavaliação aos princípios da gestão democrática da escola pública. Desse modo, avaliar coletivamente é redistribuir o poder de decidir. Não se trata apenas de criar procedimentos coletivos, mas de sustentar uma cultura institucional baseada na escuta, na corresponsabilização e no reconhecimento da pluralidade de vozes, incluindo estudantes de diferentes contextos sociais, funcionários historicamente invisibilizados nos espaços de decisão, famílias com trajetórias diversas em relação à escola, além da diversidade cultural, étnico-racial, geracional e de gênero que atravessa o cotidiano escolar. Reconhecer essa pluralidade é essencial para que a avaliação se converta em uma

prática democrática e formadora, e não apenas em um processo formal ou consultivo.

Bertagna *et al.* (2020), ao sistematizarem as dimensões da qualidade social da educação, indicam que seu uso pode permitir que as escolas identifiquem problemas muitas vezes invisíveis nas avaliações tradicionais, como o silenciamento de determinados sujeitos ou a fragilidade dos espaços de escuta. A autoavaliação, nesse sentido, não apenas amplia o diagnóstico, mas pode mobilizar práticas transformadoras ancoradas na realidade concreta da escola.

É fundamental, contudo, diferenciar a autoavaliação participativa de práticas burocráticas e ritualizadas. Refletir sobre a qualidade social é criar escuta real, acolher conflitos, legitimar diferentes pontos de vista e produzir movimento mesmo que lento, parcial ou contraditório. Mas isso não ocorre automaticamente. Para que a autoavaliação se concretize como prática crítica, é necessário garantir condições: tempo na rotina institucional, espaços legítimos de diálogo, mediações qualificadas e abertura institucional à mudança.

Além disso, é preciso reconhecer que a cultura da participação não se impõe, mas se constrói. Envolver diferentes sujeitos nos processos avaliativos exige cuidado, escuta e disposição para rever práticas e construir novos sentidos. Quando conduzida com intencionalidade crítica, a autoavaliação fortalece a comunidade escolar e contribui para construir uma escola pública que se reconhece como espaço de direitos e de reinvenção coletiva.

Por isso, avaliar sob o horizonte da qualidade social não é apenas responder a uma demanda técnica: é praticar a democracia na escola pública e afirmar que os sujeitos escolares têm o direito e a capacidade de pensar sobre si mesmos e que a educação pública se constrói em diálogo com seus territórios, seus conflitos e suas potências.

Em síntese, estudos como os de Dourado e Oliveira (2009), Freitas (2012; 2018) e Bertagna *et al.* (2020) evidenciam que, quando reflexões críticas se articulam à ação conjunta, emergem práticas que ultrapassam a lógica meramente classificatória da escola. Esta perspectiva dialoga com pesquisas que analisam o trabalho coletivo como espaço de formação e reflexão no cotidiano escolar, indicando que processos participativos produzem efeitos sobretudo nos modos de pensar, interpretar e agir dos sujeitos (Costa, 2008; Urzêda-Freitas, 2013; Bitencourt; Krahe, 2014).

A escuta dos sujeitos, a valorização das experiências cotidianas e a construção compartilhada de caminhos permitem que a escola se reinvente de dentro para fora, a partir de sua realidade concreta, ainda que em meio a tensões e limites institucionais. Nessa perspectiva, a transformação das práticas educativas ocorre em processos coletivos e dialógicos, como destaca Ibiapina (2008), mas também em movimentos situados, marcados por negociações, temporalidades próprias e diferentes níveis de apropriação pelos sujeitos (Jardilino; Diniz, 2019).

O trabalho colaborativo é, portanto, a possibilidade para alcançar o horizonte político-pedagógico da qualidade social da educação. Nesse gesto, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle e passa a se afirmar como prática coletiva de leitura crítica da escola, de disputa de sentidos sobre a educação pública e de reinvenção democrática do cotidiano escolar.

3.5 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO: UMA SÍNTESE ARTICULADORA

No horizonte da qualidade social da educação, compreendida nesta dissertação como referência ético-política para a escola pública, a autoavaliação se articula diretamente com a proposta de trabalho colaborativo. Refletir sobre a escola pública, construir sentidos compartilhados e transformar práticas exige espaços intencionais de diálogo, como os grupos de trabalho coletivo, que constituem o objeto central desta pesquisa. Nesses grupos, a escuta e a participação dos sujeitos escolares se tornam elementos fundamentais para que a qualidade deixe de ser apenas um discurso abstrato e passe a se concretizar em práticas formativas vividas no cotidiano escolar.

A discussão realizada ao longo desta seção aponta que a qualidade social da educação não pode ser entendida como um conjunto de indicadores fixos, ou como uma meta a ser alcançada externamente. Ao contrário, trata-se de uma perspectiva ética, política e pedagógica, construída no interior das escolas a partir da escuta dos sujeitos, do reconhecimento da diversidade e do compromisso com a transformação da realidade.

Esta perspectiva não se realiza de forma espontânea, mas exige a criação de tempos, espaços e vínculos que favoreçam a reflexão coletiva sobre os sentidos da

educação pública, os desafios enfrentados no cotidiano e os caminhos possíveis para a reinvenção da escola. É nesse contexto que a qualidade social se aproxima dos princípios do trabalho colaborativo, reafirmando o objeto desta pesquisa como espaço para compreender essa articulação.

O grupo de trabalho coletivo, como estratégia formativa e institucional, se configura como espaço privilegiado para a construção desse referencial. Ao reunir diferentes sujeitos da escola em torno de questões comuns, ele pode mobilizar as dimensões da qualidade social: a convivência respeitosa, o compromisso com o território, o reconhecimento da diversidade, a participação e a criticidade. Nesse processo, a formação humana deixa de ser uma abstração e passa a ser vivida nas práticas no grupo: nas escutas mútuas, nas negociações de sentido e nas decisões compartilhadas.

Assim, a qualidade social da educação não se sobrepõe ao trabalho coletivo, mas o alimenta, orienta e se materializa nele. Quando a escola se compromete com esse horizonte, cada momento de planejamento, cada encontro formativo, cada espaço de escuta se transforma em possibilidade de fortalecer vínculos, ampliar o diálogo e construir coletivamente novos sentidos para a escola pública.

Retomar esse horizonte como referência implica reafirmar que a qualidade da escola não é produzida por pressões externas, mas construída com os sujeitos que a vivem todos os dias, em seus dilemas, potências e esperanças. O trabalho coletivo, nesse cenário, é mais do que uma metodologia: é uma prática política de afirmação da escola como espaço público, plural e democrático.

Isso significa reafirmar que a qualidade social da educação, longe de ser um conceito abstrato ou meramente retórico, representa um referencial vivo e potente para repensar a escola pública como espaço de formação humana, participação democrática e compromisso com a transformação social. Ao reconhecer a complexidade das múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano escolar, compreende-se que não há caminhos prontos ou soluções únicas — há processos, escutas e disputas. Nesse contexto, o trabalho coletivo emerge como condição indispensável para que os sujeitos escolares possam refletir, agir e construir, juntos, sentidos compartilhados para a educação. Ele não é apenas um meio para operacionalizar propostas, mas um modo de existir na escola, que rompe com o isolamento, valoriza os saberes de todos e fortalece os vínculos entre a escola e seu território.

É nesse gesto coletivo — cotidiano, situado e político — que a qualidade social da educação ganha corpo, voz e direção.

4 METODOLOGIA

Esta seção descreve o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, que se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, orientado pela perspectiva da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). A investigação foi conduzida em um contexto escolar específico, articulando observação participante, entrevistas e análise documental, com o objetivo de analisar as dinâmicas, interações e processos de reflexão produzidos em um grupo de trabalho coletivo, e compreender suas potencialidades e limites como espaço de reflexão e autoavaliação, em diálogo com o debate sobre a qualidade da educação.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de captar significados, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, explorando a complexidade das interações e processos escolares. Mais do que descrever fatos, buscou-se interpretar práticas e discursos à luz do contexto em que emergem, valorizando a voz dos participantes e reconhecendo-os como coautores do conhecimento produzido.

Este texto parte de um projeto mais amplo, coordenado pela profa. dra. Luana Costa Almeida, “Dimensões da qualidade social como fomento à reflexão da/na escola?”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), na linha de fomento “Auxílio à Pesquisa - Projeto Inicial” (Processo: 22/02996-5). A presente investigação é desenvolvida dentro da perspectiva da pesquisa colaborativa, que busca construir conhecimento em diálogo constante com os sujeitos do campo, rompendo com a lógica de pesquisa unilateral. Tal abordagem pressupõe um processo de investigação participativa no qual pesquisadoras do projeto e participantes refletem conjuntamente sobre a realidade da escola, identificando problemas e refletindo juntos sobre possíveis proposições de ação para enfrentamento das questões levantadas.

É importante destacar, entretanto, que a experiência desenvolvida na escola não correspondeu plenamente ao modelo de grupo colaborativo descrito na literatura (Ibiapina, 2008). Ainda que inspirada em seus pressupostos — como a construção conjunta do conhecimento, a horizontalidade das relações e a busca por reflexão crítica sobre as práticas —, a dinâmica observada assumiu contornos próprios, marcados pelas condições institucionais e pela forma de engajamento dos

participantes. Por esse motivo, nesta dissertação, opta-se pelo uso da expressão Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), de modo a reconhecer tanto a inspiração colaborativa que orientou sua constituição, quanto as especificidades que o diferenciam de um grupo colaborativo em sentido estrito.

A presente dissertação se desenvolve, portanto, como parte dessa pesquisa mais ampla, se vinculando mais especificamente a dois objetivos:

1. Analisar as dinâmicas, interações e processos de reflexão produzidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo, e
2. Compreender as potencialidades e os limites do Grupo de Trabalho Coletivo como espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar, em diálogo com o debate sobre a qualidade da educação.

Embora a pesquisa dialogue com o debate sobre as dimensões da qualidade social da educação, estas não são tomadas como categorias analíticas a serem identificadas ou mensuradas empiricamente. Na presente investigação, a qualidade social constitui um referencial teórico-interpretativo, sendo geradora dos processos de reflexão durante as dinâmicas do Grupo de Trabalho Coletivo.

A presente seção explicita o recorte da pesquisa, parte do projeto mais amplo, as características do campo empírico e dos participantes, assim como os procedimentos de produção e análise dos dados.

4.1 O “PROJETO MAIS AMPLO”

O projeto “Dimensões da qualidade social como fomento à reflexão da/na escola?”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo: 22/02996-5), no qual esta dissertação está inserida (Processo Fapesp: 24/04169-4), trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, ancorada na perspectiva da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), que tem como foco a constituição de um grupo de trabalho em uma escola pública, com o objetivo de promover processos autoavaliativos a partir da reflexão sobre a qualidade social da educação.

O projeto articula ensino, pesquisa e extensão por meio da proposição de atividades formativas e do acompanhamento sistemático de processos de autoavaliação escolar. Parte-se do entendimento de que a qualidade social da

educação não pode ser reduzida a indicadores quantitativos, mas precisa ser analisada mediante as condições objetivas e subjetivas de produção do trabalho pedagógico, das relações democráticas estabelecidas no interior da escola e do diálogo com a comunidade.

A investigação busca compreender como a escola reconhece e mobiliza as dimensões da qualidade social no cotidiano e em que medida a constituição de um grupo de trabalho coletivo pode favorecer os processos de análise crítica, planejamento coletivo e ressignificação da prática escolar. O projeto se desdobra em diferentes etapas e frentes de atuação, como a efetivação de uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE)¹⁰, a organização de um Grupo de Trabalho Coletivo na escola parceira e a produção de dados empíricos a partir de entrevistas, registros reflexivos e observação participante.

Desse modo, o percurso desenvolvido na presente dissertação concentra-se na análise do processo vivido no Grupo de Trabalho Coletivo, examinando as dinâmicas, interações e sentidos produzidos no interior desse espaço, de modo a compreender suas potencialidades e limites como prática de reflexão e autoavaliação no cotidiano escolar, em diálogo com o debate sobre a qualidade da educação.

4.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

O campo empírico desta pesquisa é uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrante da rede municipal de ensino, localizada em um município de médio porte da região centro-leste do estado de São Paulo. O município apresenta características típicas de cidades que passaram por processos recentes de expansão urbana, com crescimento populacional associado à implementação de grandes programas habitacionais e à ampliação da demanda por serviços públicos, entre eles: a Educação Básica.

A escola situa-se em um bairro periférico constituído majoritariamente a partir de um conjunto habitacional de grande porte, destinado, prioritariamente, a famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica. Trata-se de um território

¹⁰ A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) é uma atividade acadêmica da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que articula ensino, pesquisa e extensão, desenvolvida em parceria com instituições externas à universidade, com foco na formação crítica, na produção coletiva de conhecimentos e no diálogo com contextos sociais e educacionais.

marcado por desafios relacionados ao acesso a políticas públicas, às condições de moradia, ao trabalho e à renda, aspectos que atravessam diretamente o cotidiano escolar e as trajetórias educacionais das crianças atendidas.

Implantada para responder à demanda educacional crescente da região, a escola passou, desde sua criação, por um processo contínuo de organização de sua estrutura física e pedagógica. No período de realização da pesquisa, atendia, aproximadamente, 400 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em turmas regulares, contando com salas de aula, sala de recursos, refeitório, cozinha e quadra coberta. A equipe escolar era composta por profissionais efetivos e temporários, incluindo direção, direção adjunta, coordenação pedagógica, docentes e equipe de apoio técnico-administrativo.

A escolha da escola como campo empírico considerou, sobretudo, o interesse manifestado pela equipe gestora em participar de processos formativos voltados à reflexão sobre o trabalho pedagógico e à melhoria da qualidade da educação. O projeto de pesquisa foi apresentado à equipe escolar e acolhido após consulta realizada pela direção junto aos professores, iniciando-se na escola no segundo semestre de 2023.

O Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) foi constituído por profissionais da escola, incluindo docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma integrante da equipe de apoio e integrantes da equipe gestora, além da participação dos integrantes da equipe do projeto mais amplo. A participação no grupo ocorreu de forma voluntária, a partir de convite realizado no contexto da Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), ampliado aos demais membros da equipe escolar em reunião pedagógica da equipe e no grupo de mensagens da escola mediante um vídeo-convite produzido pela coordenadora do projeto maior, respeitando as condições institucionais, a disponibilidade dos sujeitos e a dinâmica do cotidiano escolar.

A caracterização dos participantes do Grupo de Trabalho Coletivo, considerando a função exercida na escola e a forma de participação no processo, encontra-se sistematizada no quadro a seguir. Preservando o anonimato dos sujeitos, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos ao longo da dissertação. A letra inicial do código refere-se à função exercida na escola no período da pesquisa — P (docentes), G (equipe gestora) e F (funcionários não docentes e equipe de apoio) —, enquanto os números foram atribuídos de maneira

aleatória, sem correspondência com hierarquia, tempo de atuação ou nível de participação. Esta estratégia permitiu preservar o anonimato dos sujeitos e, ao mesmo tempo, explicitar a diversidade de posições institucionais presentes nas análises.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC/2024)

CÓDIGO	Idade (2024)	Formação (2024)	Especialização ou pós graduação (2024)	Atua na rede municipal há quanto tempo (2024)	Atua na escola por quanto tempo (2024)	Reside na mesma cidade onde atuou (2024)
P4	61	Magistério, Pedagogia e Direito	Não	Desde 1999 (25 anos)	5 anos	Sim
P5	53	Pedagogia	Neurociência aplicada à educação	4 anos	Chegou em 2024	Residia na cidade vizinha - 19 km de distância até a escola
P7	36	Pedagogia	Não	Desde 2010	Desde 2012	Sim
G1	40	Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão educacional	12 anos	Chegou em 2024	Sim
G3	49	Pedagogia, Educação Especial e Letras	Mestrado em Educação, pós em Educação Especial, pós em Psicopedagogia, pós em Neuropsicopedagogia, pós em Gestão e Educação Inclusiva	desde 2008	1 ano	Sim
G4	37	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	16 anos	4 anos	Sim
F10	46	Pedagogia	Pós incompleta	desde 2013	1 ano	Sim

Fonte: elaboração própria, 2026.

4.3 INSERÇÃO DA PESQUISADORA E REFLEXIVIDADE NO CAMPO

A inserção da pesquisadora no campo ocorreu no âmbito da Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), desenvolvida no primeiro semestre de 2024. Esta atividade, vinculada ao projeto de pesquisa mais amplo, teve como objetivo promover um espaço formativo conjunto entre universidade e escola, voltado à discussão das dimensões da qualidade social da educação. A pesquisadora participou dos encontros como integrante da equipe da ACIEPE, o que possibilitou sua aproximação gradual à realidade da escola e o estabelecimento de vínculos com a equipe escolar.

Nos encontros da ACIEPE, realizados quinzenalmente nas dependências da escola, a pesquisadora assumiu uma postura dialógica, atenta às contribuições e às experiências das participantes, e atuou na mediação de discussões, no estímulo à leitura crítica dos textos e na sistematização de reflexões produzidas coletivamente, sem exercer um papel diretivo. A atuação favoreceu a construção de uma relação de confiança com o grupo e permitiu compreender aspectos relevantes da cultura escolar, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pela equipe.

Embora o objetivo inicial da pesquisadora estivesse voltado à constituição de um grupo de trabalho coletivo no segundo semestre, a própria ACIEPE foi, naturalmente, assumindo esse caráter, com participação ativa dos educadores, construção coletiva de saberes e reflexões situadas na realidade escolar. Esse movimento espontâneo fortaleceu a horizontalidade da proposta e preparou o terreno para a continuidade da parceria em novo formato. A transição dos encontros, inicialmente quinzenais, para uma frequência semanal foi uma demanda do próprio grupo, que expressou o desejo de intensificar os diálogos e dar continuidade às reflexões iniciadas na ACIEPE.

Além da participação nos encontros da ACIEPE, a pesquisadora passou a frequentar a escola em outros períodos, a convite da equipe, apoiando as atividades que emergiram nas discussões do grupo e colaborando com demandas que a própria escola manifestava. Esta presença contínua e disponível fortaleceu os laços de confiança e ampliou a escuta sobre os processos cotidianos, favorecendo uma inserção sensível e comprometida com os objetivos compartilhados da pesquisa.

O envolvimento prévio na ACIEPE foi fundamental para que a inserção da pesquisadora no campo ocorresse de maneira ética e compartilhada, respeitando os tempos institucionais e os modos de organização da escola. A partir dessa convivência, foi possível formular, em diálogo com a equipe gestora e docente, a

proposta de constituição de um grupo de trabalho coletivo, etapa que se consolidaria no segundo semestre de 2024. A transição entre o espaço formativo da ACIEPE e o campo empírico da pesquisa expressa a coerência metodológica da investigação, reafirmando o compromisso com a construção colaborativa do conhecimento.

É importante destacar que os objetivos e os rumos das ações desenvolvidas ao longo de 2024 foram definidos coletivamente pelo grupo. As decisões sobre temas de discussão, estratégias metodológicas e encaminhamentos práticos foram fruto de negociações e acordos construídos entre todos os participantes, e não estabelecidos previamente pelas pesquisadoras do projeto mais amplo. Esta dinâmica reafirma o compromisso ético-político da pesquisa colaborativa com a valorização dos sujeitos envolvidos e a produção coletiva de conhecimento.

Um exemplo dessa dinâmica foi a proposição, durante a ACIEPE, de escutar as crianças sobre o que consideravam como qualidade da escola¹¹. A ideia surgiu após o grupo assistir a um vídeo produzido por outra escola, gerando inspiração e identificação com a proposta. A experiência foi considerada potente pelos participantes e estimulou novas reflexões, dando origem à proposta de escutar também os docentes da escola sobre como compreendem suas profissões e como isso se relaciona com o trabalho que desenvolvem no cotidiano. Estas iniciativas não estavam previstas, mas, como esperado na proposta de pesquisa colaborativa, emergiram organicamente como parte do processo formativo vivido coletivamente.

A experiência no campo empírico exigiu da pesquisadora constante reflexividade sobre sua própria presença, escuta e participação. Inserida como colaboradora e observadora, sua atuação foi sendo ajustada ao longo do processo, em resposta aos ritmos do grupo, às reações dos participantes e às dinâmicas institucionais da escola. O diário de campo revelou-se um espaço privilegiado para refletir sobre essas experiências, registrando dilemas, inseguranças, aprendizados vividos e mais.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se o exercício da escuta ativa sem condução, a manutenção de uma postura aberta à imprevisibilidade e o respeito à autonomia do grupo na definição de seus próprios caminhos. Ao longo da pesquisa, a pesquisadora reconheceu a importância de suspender as expectativas prévias,

¹¹ A ação de escuta das crianças foi objeto de reflexão no artigo publicado em coautoria com outras pesquisadoras do grupo: “Me ajuda a olhar!: a qualidade da escola pelas crianças” (Vasconcelos *et al.*, 2025).

acolher a complexidade das relações e legitimar os saberes das educadoras como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento. Este exercício de reflexividade foi essencial para preservar a integridade da abordagem colaborativa, reforçando o compromisso com uma investigação situada, ética e sensível às vozes dos sujeitos do campo.

4.4 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO

O desenvolvimento do trabalho de campo ocorreu ao longo de 2024 e foi organizado em três etapas principais que se complementaram em uma trajetória contínua de aproximação, escuta, produção coletiva e sistematização dos dados empíricos.

A primeira etapa correspondeu à participação da pesquisadora na Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), realizada no primeiro semestre de 2024. Esta atividade formativa, desenvolvida no interior da escola em parceria com a UFSCar, foi um espaço de encontro entre professores, gestores, estagiários e pesquisadoras do projeto, com o objetivo de promover reflexões sobre as dimensões da qualidade social da educação. Os encontros foram quinzenais e pautados em leituras, discussões coletivas e socialização de experiências escolares, funcionando como momento inaugural de construção de vínculos e escuta mútua.

A segunda etapa envolveu a constituição do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), no segundo semestre de 2024, formado por sujeitos da escola e pelas pesquisadoras do projeto, reunindo-se semanalmente para aprofundar os debates iniciados na ACIEPE, agora com foco na análise do cotidiano escolar à luz das dimensões da qualidade social no contexto do projeto mais amplo, o que refletiu em um movimento de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. Os encontros do GTC foram planejados em conjunto, com base nas demandas da escola, e permitiram a produção de registros escritos, sistematizações temáticas e planejamento de ações institucionais. Esta fase representou o núcleo central da pesquisa empírica.

A terceira etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas no início de 2025 (entre janeiro e março). O objetivo das entrevistas foi aprofundar as percepções sobre o processo vivido no GTC, compreender os

sentidos atribuídos à participação no grupo e identificar os efeitos do mesmo nas práticas escolares. As entrevistas foram gravadas, transcritas e incorporadas ao corpus analítico da pesquisa, compondo a dimensão reflexiva junto aos registros dos encontros e às anotações do diário de campo.

As três etapas não se deram de forma estanque, mas em continuidade, permitindo que a pesquisadora construísse uma presença prolongada, implicada e coerente com os princípios da pesquisa colaborativa. A continuidade da escuta, o acompanhamento de ações pedagógicas e a devolutiva parcial dos processos vivenciados reforçaram o compromisso com uma metodologia fundamentada no diálogo, na reciprocidade e na valorização do saber coletivo.

4.5 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E ABORDAGEM METODOLÓGICA

A produção dos dados empíricos desta pesquisa ocorreu por meio da articulação entre diferentes técnicas, utilizadas em consonância com os princípios da pesquisa colaborativa e com os objetivos do estudo. As técnicas adotadas foram: observação participante, registros reflexivos em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

A observação participante foi conduzida de forma contínua ao longo da presença da pesquisadora na escola, especialmente nos encontros da ACIEPE e do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC). A técnica permitiu à pesquisadora acompanhar de forma próxima as interações, os diálogos e os sentidos produzidos nas reuniões e nas ações desenvolvidas em parceria com a equipe escolar. Os registros dessa observação foram sistematizados em diário de campo, que reuniu descrições, reflexões e impressões elaboradas durante e após as atividades vivenciadas.

Além da função descritiva, o diário assumiu um papel analítico e reflexivo, permitindo à pesquisadora sistematizar observações, formular hipóteses, reelaborar decisões metodológicas e refletir sobre sua própria posição no campo. Cada entrada do diário era escrita logo após os encontros, buscando preservar a densidade das situações vividas, os gestos, as expressões e os silêncios percebidos. Nele, foram anotadas impressões subjetivas, tensões emergentes, momentos de entusiasmo e também de incerteza, aspectos fundamentais para reconhecer dimensões não verbalizadas nos registros coletivos e aprofundar a escuta do campo em sua complexidade. Como se verá na seção seguinte, trechos do diário de campo serão

retomados na análise dos processos vivenciados, contribuindo para a compreensão das reflexões emergentes e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência coletiva.

Com o objetivo de sistematizar o conjunto de encontros acompanhados ao longo da pesquisa, foi elaborado um quadro síntese, contendo a data, a identificação e o objetivo de cada encontro registrado no diário de campo. Esta sistematização encontra-se apresentada no quadro a seguir, possibilitando ao leitor uma visão panorâmica do percurso empírico da pesquisa.

Quadro 4 – Encontros do GTC em 2024

Data	Encontro	Objetivo do Encontro
04/04/2024	Encontro I – ACIEPE	Apresentar o projeto de pesquisa e os membros do grupo
18/04/2024	Encontro II – ACIEPE	Desenvolver atividades reflexivas sobre qualidade social e práticas escolares
02/05/2024	Encontro III – ACIEPE	Desenvolver atividades reflexivas e discutir ações de qualidade da escola
16/05/2024	Encontro IV – ACIEPE	Analisar as dimensões da qualidade social da educação a partir da realidade da escola
23/05/2024	Encontro V – ACIEPE (remoto)	Promover diálogo com representantes de outras escolas sobre avaliação institucional participativa
13/06/2024	Encontro VI – ACIEPE	Refletir sobre ações desenvolvidas e projetar caminhos futuros
04/07/2024	Encontro VII – ACIEPE	Discutir prioridades, ações coletivas e prevenção da violência
14/08/2024	Encontro I – GTC	Retomar ações e apresentar os acordos construídos na ACIEPE
21/08/2024	Encontro II – GTC	Apresentar o vídeo síntese da ACIEPE e planejar escutas de famílias e professores (ações pensadas a partir da demanda de reconstrução do PPP debatida no encontro anterior)

28/08/2024	Encontro III – GTC	Conversar sobre ações em andamento e planejar escuta das famílias
04/09/2024	Encontro IV – GTC	Discutir calendário letivo de 2025 (proposta de G4 a partir do movimento de escuta) e a escuta das famílias
11/09/2024	Encontro V – GTC	Planejar e discutir estratégias de escuta das famílias
18/09/2024	Encontro VI – GTC	Planejar metodologias e objetivos da escuta das famílias
25/09/2024	Encontro VII – GTC	Definir pautas e encaminhamentos para ações futuras
02/10/2024	Encontro VIII – GTC	Estreitar relações entre escola e famílias - Roda de Conversa com as famílias
09/10/2024	Encontro IX – GTC	Avaliar a roda com as famílias e planejar novas ações
16/10/2024	Encontro X – GTC	Dividir tarefas e organizar ações propostas pelo grupo
23/10/2024	Encontro XI – GTC (remoto)	Trocar experiências e discutir estratégias para o PPP: encontro com a Escola Municipal Professor Waldir Garcia (Manaus)
30/10/2024	Encontro XII – GTC	Sistematizar e categorizar as escutas das famílias
06/11/2024	Encontro XIII – GTC	Dar continuidade às sínteses das escutas
13/11/2024	Encontro XIV – GTC	Elaborar memória das ações do grupo e iniciar discussão sobre mandala (referência tirada da experiência da Escola Municipal Professor Waldir Garcia com quem o grupo dialogou)
27/11/2024	Encontro XV – GTC	Encaminhar as estratégias para organização coletiva do PPP
04/12/2024	Encontro XVI – GTC	Finalizar o planejamento do encontro com professores
07/12/2024	Encontro com professores	Socializar e sintetizar as escutas para (re)iniciar o PPP

		coletivamente - construção de mandalas em pequenos grupos (a partir dos elementos levantados na escuta dos diferentes segmentos os grupos deveriam debater e propor princípios que os reflitam)
09/12/2024	Encontro XVII – GTC (remoto)	Avaliar o encontro final com professores e refletir sobre seus desdobramentos

Fonte: elaboração própria, 2026.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no início de 2025 com integrantes do GTC e demais sujeitos da escola, construídas a partir de roteiros semiestruturados específicos para cada grupo, os quais se encontram integralmente disponíveis nos Apêndices A e B, que buscavam aprofundar as percepções dos sujeitos sobre o processo vivido, as aprendizagens, as dificuldades e os efeitos percebidos nas práticas escolares. As entrevistas foram gravadas com autorização das participantes, transcritas integralmente e incorporadas ao corpus da análise de dados.

Além disso, foram utilizados como fontes os materiais produzidos coletivamente ao longo dos encontros do grupo, como esquemas visuais, mapas conceituais, textos reflexivos e registros escritos elaborados pelos participantes. Esses documentos revelam tanto os conteúdos discutidos, quanto os modos de construção coletiva do conhecimento e de negociação de sentidos entre os sujeitos.

O levantamento bibliográfico, realizado principalmente no início, mas também ao longo de todo o processo, não apenas sustentou a formulação do referencial teórico, mas também dialogou continuamente com as reflexões produzidas no campo, contribuindo para a delimitação das categorias de análise e para a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às dimensões da qualidade social¹².

Para sistematizar as técnicas e instrumentos mobilizados ao longo do percurso, apresenta-se o Quadro 5, que sintetiza seus objetivos e os momentos em que foram desenvolvidos.

¹² Este levantamento teórico resultou em dois trabalhos apresentados e publicados nos Anais do XVIII Encontro Ibero-americano de Educação, em coautoria com o grupo do projeto.

Quadro 5 – Síntese das técnicas e instrumentos utilizados e seus momentos de desenvolvimento.

Técnica / Instrumento	Objetivo na pesquisa	Momento no campo
Observação participante	Acompanhar interações, diálogos e sentidos produzidos nos encontros e no cotidiano escolar.	Durante toda a ACIEPE, GTC (2024) e nos momentos de apoio ao desenvolvimento das atividades planejadas no grupo para a escola.
Diário de campo	Registrar percepções, tensões, hipóteses e reflexões; articular prática e teoria; orientar decisões metodológicas.	Logo após cada encontro e visita à escola (2024).
Análise de documentos e produções do grupo	Examinar esquemas, mapas, textos reflexivos produzidos coletivamente, compreendendo conteúdos e modos de construção de sentidos.	Ao longo dos encontros e na sistematização da pesquisa.
Entrevistas semiestruturadas	Aprofundar percepções dos sujeitos sobre o processo, aprendizagens e efeitos nas práticas escolares.	Início de 2025, após ciclo de encontros.

Fonte: elaboração própria, 2026.

A escolha pela abordagem qualitativa decorre da necessidade de compreender a efetivação do Grupo de Trabalho Coletivo, seus limites e possibilidades na vivência concreta de sujeitos escolares, em sua dimensão situada, processual e relacional. A pesquisa colaborativa foi adotada como orientação metodológica por favorecer a constituição de espaços de reflexão crítica entre pesquisadora e participantes, com vistas à transformação da prática educativa. Nesse tipo de investigação, não há separação rígida entre pesquisador e pesquisado, mas sim coparticipação na construção do conhecimento, valorizando os saberes locais, os processos coletivos e a escuta ativa dos sujeitos envolvidos.

4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida a partir da análise de conteúdo temática, conforme sistematizada por Bardin (1977), em diálogo com a orientação metodológica da pesquisa colaborativa. Esta abordagem mostrou-se adequada por permitir a exploração sistemática e interpretativa de um conjunto diversificado de dados qualitativos – incluindo entrevistas semiestruturadas e

registros em diário de campo –, preservando a singularidade dos contextos e dos sujeitos envolvidos.

Segundo Bardin (1977), a análise temática de conteúdo desenvolve-se em três grandes fases:

1. Pré-análise – leitura flutuante e organização inicial do material;
2. Exploração do material – codificação e categorização, e
3. Tratamento dos resultados e interpretação – inferências articuladas à fundamentação teórica.

Na presente pesquisa, estas fases foram adaptadas ao contexto de uma investigação colaborativa, na qual a imersão da pesquisadora no campo, por meio de observação participante e interação constante com os sujeitos, foi elemento constitutivo do processo analítico.

Antes do início da análise, todos os nomes dos participantes foram codificados (ex.: F1, P3, G4), garantindo o sigilo das identidades, acordado no momento de aceitação da pesquisa pela escola e a preservação da confidencialidade das informações, em consonância com os princípios éticos da pesquisa qualitativa.

No caso das entrevistas, os áudios foram transcritos integralmente com apoio de um software de transcrição automática¹³, seguido de revisão manual para assegurar a fidelidade ao conteúdo original. Pelo foco da pesquisa, fizemos o processo de textualização da transcrição das entrevistas, de forma que erros comuns à comunicação oral, mas não importantes como foco de nossa análise, fossem corrigidos com o cuidado de preservar o conteúdo da comunicação.

Com o corpus preparado, todos os registros do diário de campo e as transcrições revisadas das entrevistas foram lidos integralmente, em uma leitura flutuante (Bardin, 1977) que buscou apreender uma visão global do material antes de qualquer tentativa de codificação. Esta etapa foi fundamental para familiarização com o conteúdo e para a identificação preliminar de núcleos de sentido que dialogavam com os objetivos da pesquisa. Durante a leitura inicial, os materiais foram organizados a partir da identificação dos trechos relacionados às dinâmicas, interações e processos vivenciados no Grupo de Trabalho Coletivo (GTC).

¹³ O *software* utilizado chama-se TurboScribe e a versão utilizada foi a Assinatura Ilimitada.

Na etapa seguinte, procedeu-se à codificação inicial por meio da marcação de trechos relevantes diretamente nos arquivos. Os trechos destacados foram transferidos para planilhas eletrônicas, preservando o código do participante (no caso das entrevistas), ou data/evento (no caso do diário), o trecho bruto transcrito e as observações contextuais relevantes. A partir dessa organização, cada trecho recebeu um rótulo temático provisório, originando os núcleos de sentido iniciais.

Com a consolidação dos núcleos de sentido iniciais, passou-se à redução e padronização. Esta etapa visou, além de agrupar núcleos de sentido, temas que expressavam regularidades nos discursos e nos registros analisados. A partir desses temas, procedeu-se à construção de categorias analíticas, que organizaram a interpretação dos dados e fundamentaram as análises desenvolvidas mais adiante. Este movimento permitiu unificar nomenclaturas, manter consistência ao longo do processo analítico e evitar redundâncias ou dispersão terminológica.

Realizou-se, então, a contagem de frequência das ocorrências dos núcleos de sentido, separando-as por fonte (entrevistas e diário de campo) e objetivos. Esta quantificação não teve caráter estatístico ou quantitativo, mas serviu como indicador de recorrência, auxiliando na identificação de temas mais presentes no corpus e apoiando a interpretação dos dados.

Por fim, a análise foi conduzida de forma paralela para entrevistas e diário de campo, considerando os temas comuns identificados em ambas as fontes, que subsidiaram a construção das categorias analíticas. Este procedimento viabilizou comparar discurso e prática, identificar convergências e divergências entre os materiais empíricos e relacionar as categorias construídas com o referencial teórico desta dissertação.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Construída a partir dos dados empíricos produzidos no contexto da investigação, o foco recai sobre o Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) constituído no âmbito da pesquisa mais ampla, buscando compreender suas dinâmicas e processos de reflexão e analisar em que condições essa experiência operou, suas possibilidades e limites.

A análise desenvolvida parte da compreensão de que o GTC se configurou como um dispositivo situado de reflexão e autoavaliação, cuja potência se expressou, sobretudo, na criação de tempos e espaços diferenciados de diálogo, na ampliação da escuta entre pares e na produção de deslocamentos no modo como alguns profissionais significaram a escola, o trabalho docente e a centralidade das crianças. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que tais processos não se expandiram para o conjunto da instituição como um todo, sendo atravessados por limites relacionados à participação restrita, às fragilidades na comunicação interna, à sobrecarga de trabalho e à ausência de condições institucionais estáveis para sustentar as reflexões produzidas. Assim, a experiência analisada revela uma tensão: a abertura de brechas formativas e avaliativas convive com restrições estruturais que condicionam sua institucionalização e alcance. Estes deslocamentos são analisados a partir de falas dos sujeitos e situações vividas nos encontros mediante registro no diário de campo.

Para sustentar a leitura, a seção articula dados provenientes de entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola — participantes e não participantes do GTC — e registros sistemáticos em diário de campo, produzidos ao longo do acompanhamento dos encontros e de diferentes momentos da vida escolar. A análise dos dados foi realizada pela análise de conteúdo temática (Bardin, 1977), orientando a construção de categorias analíticas que permitem compreender o processo investigado de forma integrada e situada. Ao longo da seção, estes achados são discutidos em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, especialmente as contribuições sobre pesquisa colaborativa e trabalho coletivo (Ibiapina, 2008) e sobre qualidade social da educação (Bertagna *et al.*, 2020), bem como a perspectiva freireana de diálogo e reflexão crítica (Freire, 1996).

5.1 DINÂMICAS, INTERAÇÕES E PROCESSOS DE REFLEXÃO NO GRUPO DE TRABALHO COLETIVO

Esta subseção dedica-se à análise das dinâmicas, interações e processos de reflexão produzidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), em consonância com o primeiro objetivo específico da pesquisa. Parte-se da compreensão, sustentada pelos dados empíricos, de que tais dinâmicas não se constituem apenas a partir de encontros formais, mas se produzem no entrelaçamento entre relações, práticas, modos de organização e sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência vivida no grupo.

Este entendimento aproxima-se das concepções que compreendem os processos formativos como situados, relacionais e construídos na experiência coletiva, e não como momentos isolados ou prescritos externamente. Assim, as dinâmicas do GTC são analisadas não apenas pelo que foi formalmente planejado, mas pelos modos como os sujeitos se implicaram, negociaram sentidos e produziram reflexões sobre a escola e sobre si mesmos ao longo do percurso.

A análise articula dados provenientes das entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola e dos registros em diário de campo, produzidos ao longo da atuação da pesquisadora no GTC e no cotidiano escolar. Ao integrar as duas fontes, busca-se compreender tanto as percepções retrospectivas dos sujeitos, quanto os movimentos observados no processo, permitindo uma leitura mais densa das formas de constituição do grupo, de suas interações e de seus modos de funcionamento.

Nesta seção, as categorias analíticas são mobilizadas como lentes interpretativas dos dados empíricos, orientadas à compreensão dos processos, interações e sentidos produzidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo. Não se pretende classificar isoladamente cada processo como limite ou potencialidade, mas analisar, de forma situada, como tais dimensões se articulam e se tensionam na experiência vivida. A distinção entre potencialidades e limites será retomada de modo integrado em seção específica (Seção 6), buscando evitar repetições e privilegiar a densidade analítica dos dados.

Os resultados são apresentados a partir de categorias analíticas, construídas por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 1977), que sintetizam recorrências, tensões e singularidades identificadas no corpus. As categorias

analíticas são compreendidas como eixos analíticos que se interpenetram, revelando a complexidade do processo investigado.

No âmbito deste objetivo, a análise organiza-se a partir de diferentes categorias analíticas, que dizem respeito à constituição e dinâmica do Grupo de Trabalho Coletivo; à comunicação, visibilidade e circulação das ações; aos processos de participação, escuta e construção coletiva; às metodologias mobilizadas pelo GTC e a outros eixos formativos e institucionais que emergiram do material empírico. A seguir, as categorias são analisadas de forma articulada, evidenciando como o grupo foi se constituindo, se reorganizando e produzindo sentidos ao longo do percurso investigativo.

5.1.1 Constituição e Dinâmica do Grupo de Trabalho Coletivo

A constituição do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) ocorreu de forma processual, marcada por diferentes níveis de engajamento e movimentos contínuos de aproximação, distanciamento e reorganização. Os dados empíricos indicam que o grupo não se configurou como um coletivo homogêneo ou estável desde o início, mas como um espaço em permanente construção, atravessado por condições institucionais, dinâmicas organizacionais e pelas condições concretas de participação dos sujeitos. O caráter processual aproxima-se da compreensão de que práticas colaborativas não se instituem de forma imediata, mas se constroem no tempo, por meio de ciclos de análise, ação, reflexão e reavaliação, como discutido por Ibiapina (2008).

Os registros do diário de campo evidenciam que a baixa adesão inicial foi um elemento constitutivo da dinâmica do grupo. No primeiro encontro da ACIEPE, a pesquisadora registrou que *“havia menos pessoas do que o esperado... apenas uma professora, gestores, um estagiário e nossa equipe compareceram”* (Diário de campo, 04/04/2024), indicando que o início do processo foi marcado por participação restrita. Ainda assim, o mesmo registro destaca que, apesar do número reduzido de participantes, houve comprometimento e qualidade nas discussões realizadas, sugerindo que a intensidade da participação se sobrepôs à quantidade de presentes.

Esta percepção é corroborada pelas entrevistas, nas quais participantes do

GTC reconhecem tensões, contradições e efeitos distintos da configuração coletiva. F10, por exemplo, ao relatar sua experiência no grupo, explicita a frustração com a baixa adesão de profissionais da escola, afirmando que, ao chegar ao primeiro encontro, esperava encontrar uma participação mais ampla:

No primeiro encontro, quando eu vim, eu achei que a gente ia ter, sei lá, pelo menos uma metade da escola. [...] E, quando eu vi que não tinha, me deu vergonha, porque é triste. Eu achava que ia ficar com vergonha, porque estaria a maioria das pessoas da escola e, na verdade, fiquei com vergonha, porque não tinha (F10).

Ao mesmo tempo, a mesma entrevistada reconhece que, apesar da ausência de muitos, o grupo se constituiu como um espaço formativo potente para aqueles que conseguiram participar, destacando que os encontros produziram deslocamentos importantes em sua forma de enxergar a escola e o trabalho coletivo:

No grupo, mesmo quando eu pouco falava, o que eu recebia era essa sensação de que é possível ter algo melhor. Me animava bastante saber que é possível [melhorar a escola]. Foi isso que eu passei naquele tempo com vocês e terminei o ano com essa expectativa da melhora (F10).

De modo semelhante, G4 aponta que a principal limitação do trabalho esteve relacionada à participação restrita de professores e funcionários, associando essa ausência à sobrecarga de trabalho e às condições institucionais: *“Não tivemos uma participação da equipe escolar nas reuniões. [...] Eu penso que isso se deu pela sobrecarga de trabalho do professor e dos funcionários, porque é um trabalho voluntário, fora do horário”* (G4).

Ainda assim, o entrevistado enfatiza que, mesmo diante dessas condições, o grupo funcionou como um espaço significativo de formação e de construção de sentidos coletivos, especialmente por favorecer a escuta e o engajamento dos participantes: *“Os encontros foram um momento de muita aprendizagem, muito rico pelos diálogos, pelas entrevistas, pela escuta. Foi um pontapé inicial para a gente poder desenvolver nosso trabalho com mais qualidade”* (G4).

Estes dados indicam que a dinâmica do GTC foi fortemente atravessada pelas condições institucionais de organização do trabalho escolar. A participação no grupo ocorreu, em grande medida, fora do horário regular de trabalho e sem previsão de reconhecimento institucional formal, o que incidiu diretamente nas

possibilidades de engajamento mais amplo. Como discutido por Ibiapina (2008) e Rodrigues (2018), a consolidação de práticas colaborativas exige tempo institucionalmente garantido e condições objetivas para o encontro, o que nem sempre se efetiva em contextos escolares marcados por intensificação do trabalho e múltiplas demandas.

Ao mesmo tempo, os dados revelam que, entre os participantes efetivos, o GTC foi progressivamente reconhecido como espaço legítimo de troca, diálogo e construção coletiva. Na entrevista, F11 afirma que o *“trabalho do grupo foi excepcional; uniu funcionários”*, indicando que, mesmo com participação restrita, o grupo produziu experiências de integração e fortalecimento dos vínculos entre diferentes segmentos da escola.

Esta percepção é aprofundada na fala de F5, que associa a potência do trabalho desenvolvido não à participação direta de todos no grupo, mas às ações desencadeadas a partir dele, especialmente aquelas que favoreceram a visibilidade do trabalho pedagógico e a circulação de sentidos na escola. Ao comentar as experiências de registro, entrevistas e documentação realizadas com as crianças, o participante afirma que essas ações *“acabaram integrando todo mundo”*, explicando que *“não ficou aquela coisa assim, aluno- aluno, equipe técnica- equipe técnica, professor- professor. Não. É como se a escola fosse um todo [...] e isso foi bem legal”* (F5).

A fala evidencia que o GTC foi percebido como espaço capaz de promover formas de integração simbólica e relacional no cotidiano escolar, rompendo segmentações tradicionais entre os diferentes sujeitos da escola, ainda que essa integração não tenha se traduzido em participação direta e contínua de todos no Grupo de Trabalho Coletivo.

Os registros do diário de campo corroboram essa leitura ao evidenciarem movimentos de ampliação gradual da participação e fortalecimento das interações. No segundo encontro da ACIEPE, a pesquisadora observa que *“mais pessoas estavam presentes do que no primeiro encontro, gerando clima mais acolhedor”* (Diário de campo, 18/04/2024), indicando um avanço na dinâmica grupal. Em diferentes momentos, os registros ressaltam que o grupo se consolidou como espaço de escuta, troca de experiências e reflexão compartilhada sobre o cotidiano escolar, ainda que de forma situada e parcial.

Outro aspecto central da constituição do GTC refere-se à forma como as relações se organizaram internamente. As entrevistas indicam que a percepção do grupo como espaço marcado por horizontalidade e suspensão de hierarquias rígidas aparece de maneira mais explícita nas falas de integrantes da equipe gestora. G1 destaca que o *“formato do grupo foi novidade: relações horizontais, troca de experiências, espaço para refletir e ouvir outros pontos de vista”*, enquanto G3 afirma que *“todos eram ouvidos, independente de função”*. Estes relatos sugerem que, do ponto de vista da gestão, a dinâmica do grupo favoreceu a circulação da palavra e o reconhecimento das experiências dos sujeitos, aproximando-se da concepção freireana de diálogo como condição fundante da construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996).

Esta compreensão é aprofundada quando os participantes comparam o GTC a outras experiências anteriores de parceria entre universidade e escola. Uma das entrevistadas destaca que, embora já tivesse participado de ações envolvendo a universidade, as iniciativas costumavam ser mais pontuais, rápidas e com menor envolvimento e proximidade. Ao refletir sobre sua participação no GTC, afirma:

Para mim, foi uma novidade o formato do grupo, a proposta do grupo foi novidade, porque eu já tinha participado de outras situações da universidade, dessa união da universidade com a escola, que eu costumo chamar de teoria e prática, o encontro da teoria com a prática, mas não sei se é só isso. [...] Era um outro formato, era mais pontual, era uma coisa mais rápida, não tinha tanto envolvimento e não tinha tanta proximidade. Eu acho que o grupo, esse trabalho desse ano com vocês, para mim, foi muito diferente, porque as relações eram mais horizontais, eu não percebia tanto uma coisa assim: eu sou pesquisadora, você está em um quadradinho, cada um no seu quadrado. Era uma coisa horizontal, era uma troca. As pessoas trocavam experiências, era muito enriquecedor, para mim, foi muito enriquecedor participar desse grupo desde o início (G1).

A fala explicita que a horizontalidade não foi percebida apenas como princípio abstrato, mas como experiência vivida nas relações cotidianas do grupo, marcada pela troca entre pares, pela suspensão de posições hierárquicas rígidas e pela construção conjunta de sentidos.

O diário de campo reforça essa percepção ao registrar encontros que se estenderam além do tempo previsto, como no encontro de 04/09/2024, quando *“o encontro, que deveria ter sido finalizado às 19h30, acabou às 20h00”*, interpretado pela pesquisadora como indicativo de interesse e comprometimento dos participantes. Estes elementos sugerem que, apesar das limitações estruturais, o GTC produziu experiências formativas significativas para os sujeitos implicados,

configurando-se como espaço de reflexão situada e de fortalecimento dos vínculos coletivos.

Esta percepção é corroborada pelas entrevistas, nas quais os participantes relatam deslocamentos em seus modos de estar na escola e de se relacionar com o trabalho coletivo. F10, por exemplo, ao refletir sobre sua participação no grupo, descreve como a experiência vivida nos encontros produziu mudanças em seu modo de olhar para o cotidiano escolar e para as relações com os demais sujeitos, afirmando:

Ele [GTC] me ajudou bastante a começar a enxergar, em meio ao que a gente estava vivendo, algo melhor. Então eu comecei a vir para a escola numa expectativa de melhorar para a criança. Deixar de enxergar no meu ponto egoísta, que eu queria poder chegar aqui e não ter problema como funcionário. Mas chegar aqui e vir, tentar vir sem problema para estar disponível às crianças (F10).

A fala evidencia que a experiência no grupo favoreceu um deslocamento do olhar individualizado para uma postura mais relacional e coletiva, marcada pela disponibilidade ao outro e pela compreensão do trabalho escolar como responsabilidade compartilhada.

De modo convergente, G3 descreve o trabalho desenvolvido no GTC como um processo de construção coletiva sustentado pela escuta e pela participação, no qual as funções institucionais não se sobreponham à experiência compartilhada. Ao relatar sua percepção sobre a dinâmica do grupo, G3 afirma que: *“Todos que participassem, independente de cargo, de função do profissional que fosse dentro da escola, eram ouvidos. E a gente sonhava junto, pensava estratégias juntos. Eu descreveria assim: o caminhar juntos”*.

As falas permitem compreender que o GTC se constituiu como um espaço no qual os vínculos foram fortalecidos a partir da escuta, da presença e da construção compartilhada de sentidos, produzindo experiências formativas que ultrapassaram o âmbito técnico ou instrumental e se inscreveram nas relações cotidianas da escola. À luz do referencial da qualidade social da educação, este processo pode ser compreendido como revelador de que a coletividade se constrói em meio a contradições, negociações e limites concretos.

5.1.2 Comunicação, Visibilidade e Circulação das Ações do Grupo de Trabalho Coletivo

A comunicação, a visibilidade e a circulação das ações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) configuram-se como um dos eixos centrais do processo investigado. Os dados provenientes das entrevistas e do diário de campo indicam que, embora tenham sido empreendidos esforços intencionais para tornar públicas as reflexões e produções do grupo, a apropriação coletiva dessas ações no interior da escola ocorreu de forma desigual e fragmentada. Esta constatação dialoga com a compreensão de que a comunicação não é uma etapa acessória dos processos colaborativos, mas uma dimensão estruturante da construção coletiva (Ibiapina, 2008).

Nas entrevistas realizadas com profissionais que não participaram diretamente do GTC, observa-se, de forma recorrente, o desconhecimento em relação à existência do grupo ou à compreensão de seus objetivos e propostas. Falas como: *“Eu vi vocês, mas não sabia o que estava acontecendo”* (F1), *“Eu não fiquei sabendo de nada”* (F2) e *“Não sabia que tinha esse grupo”* (F3) evidenciam que a circulação das informações sobre o GTC não alcançou, de maneira efetiva, todos os segmentos da escola.

Entre os participantes do GTC, a comunicação interna e externa também emerge como um aspecto sensível do processo. Em diferentes entrevistas, os próprios integrantes do grupo apontam fragilidades na circulação das discussões e decisões, especialmente no que se refere à ampliação da participação de outros profissionais. A fala da P7 sintetiza essa tensão ao afirmar que *“as discussões e trocas foram ricas, mas só para quem estava no grupo; quem não estava não soube nada”*, evidenciando o descompasso entre a potência formativa vivida no interior do grupo e o alcance restrito de suas ações no conjunto da escola. Este dado reforça a análise de Ibiapina (2008), segundo a qual práticas colaborativas demandam dispositivos contínuos de comunicação e devolutiva, sob o risco de se constituírem como espaços reflexivos isolados.

Os registros do diário de campo corroboram esta leitura ao indicar que a comunicação foi, desde os primeiros encontros, uma preocupação constante do

grupo. Ainda no início da ACIEPE, o grupo decidiu “*deixar uma caixa com perguntas na sala dos professores para ampliar a participação*” (Diário de campo, 04/04/2024), numa tentativa de incluir vozes que não estavam presentes nos encontros. Ao longo do processo, diferentes estratégias foram mobilizadas, como a produção e exposição de vídeos, a utilização de espaços comuns da escola para divulgação das ações e o uso de redes sociais institucionais. Em um desses registros, observa-se que “*o vídeo elaborado estava exposto na entrada da escola e foi elogiado por muitas pessoas*” (Diário de campo, 28/06/2024), indicando reconhecimento público e valorização das produções do grupo, neste caso específico referente à escuta das crianças e sua percepção sobre a qualidade da escola.

As iniciativas revelam um esforço consciente do GTC em ampliar a circulação das reflexões construídas coletivamente. Em consonância com Bertagna *et al.* (2020), tais ações podem ser compreendidas como tentativas de produzir processos de autoavaliação, nos quais a visibilidade das práticas e dos sentidos atribuídos ao cotidiano escolar é elemento fundamental para a reflexão coletiva. Todavia, os registros do diário evidenciam tensões na sustentação dessas estratégias, especialmente quando a comunicação não foi acompanhada de espaços sistemáticos de diálogo e alinhamento de sentidos.

Em diferentes entrevistas de profissionais que não participaram diretamente do grupo, emergem indícios de desencontro na compreensão das ações desenvolvidas no âmbito do GTC. P11, por exemplo, reconhece a realização de ações, como o vídeo e as pesquisas, destacando que “*as pessoas envolvidas falaram e se sentiram participantes e protagonistas também desse processo*”, mas, ao ser questionada sobre o propósito dessas iniciativas, afirma: “*literalmente não sei, mas eu acho que talvez trazer a comunidade para a escola seja um dos objetivos de vocês*” (P11). A fala evidencia que, embora as ações tenham produzido efeitos de visibilidade e valorização simbólica, seus objetivos e o processo coletivo que as sustentavam não se tornaram plenamente compartilhados. De modo semelhante, P14 relata ter percebido que “*coisas diferenciadas estavam sendo tentadas dentro da escola*”, mas afirma não conseguir identificar com clareza sua vinculação ao trabalho do GTC: “*eu não sei se necessariamente relacionado ao que vocês faziam na intervenção*” (P14).

Estes trechos indicam que, na ausência de participação nos momentos de

planejamento e discussão, as ações circularam de forma fragmentada, sendo reconhecidas como iniciativas pontuais, mas dissociadas do processo coletivo de reflexão que lhes deu origem.

Nesse sentido, os dados analisados indicam que a comunicação é condição central para a ampliação dos processos reflexivos e formativos no interior da escola, conforme o primeiro objetivo da pesquisa. Ao mesmo tempo, revela que a fragilidade na circulação dos sentidos produzidos pelo GTC representou um obstáculo concreto à institucionalização do grupo como espaço coletivo de reflexão e autoavaliação. No caso analisado, a comunicação e a circulação das ações do GTC mostraram-se atravessadas por esforços intencionais e limites persistentes, revelando um descompasso entre a potência reflexiva vivida no interior do grupo e a possibilidade de sua apropriação pelo conjunto da escola. Este dado permite compreender a comunicação como dimensão sensível do processo, cuja fragilidade incidiu diretamente sobre o alcance institucional das ações desenvolvidas.

Estas ações se efetivaram em diferentes frentes, como pode ser observado no Quadro 6, que sintetiza os principais produtos e dispositivos construídos no âmbito da ACIEPE e do GTC ao longo do processo investigativo.

Quadro 6 – Produtos/Ações construídos no âmbito da ACIEPE e Grupo de Trabalho Colaborativo

Produto / dispositivo construído	Metodologia / desenvolvimento	Principais resultados e efeitos produzidos
Caixa de escuta deixada na sala dos professores (início da ACIEPE)	Disponibilização de uma caixa na sala dos professores, acompanhada de convite aberto para que os docentes registrassem percepções, expectativas e questões relacionadas à escola e à pesquisa.	A baixa adesão ao dispositivo evidenciou limites de participação, funcionou como dado empírico inicial sobre as condições de constituição do coletivo e orientou ajustes metodológicos posteriores.

Escuta das crianças (sonhos, desejos e percepções - a escola que temos e a escola que queremos)	Conversas mediadas por atividades expressivas (fala, fotografia, registros); sistematização coletiva das falas e imagens.	Evidenciou dimensões da qualidade social relacionadas ao afeto, amizade, brincar e pertencimento; ampliou a compreensão de qualidade para além do rendimento escolar; fundamentou reflexões sobre o PPP.
Produção de vídeos a partir da escuta das crianças (ACIEPE)	Produção de registros audiovisuais a partir do olhar das crianças sobre a escola, seus espaços, relações e experiências; seleção e edição coletiva dos materiais.	Tornaram visível a perspectiva das crianças; produziram afetos nos adultos; deslocaram o foco do discurso institucional; funcionaram como dispositivo mobilizador de reflexão coletiva e do trabalho no semestre seguinte.
Vídeo-síntese da ACIEPE	Sistematização audiovisual do percurso do primeiro semestre; apresentação ao coletivo no início do GTC.	Disparador de memória e reconhecimento do processo; produziu sentimentos de esperança e pertencimento; favoreceu o engajamento de participantes e a continuidade das ações.
Árvore dos sonhos	Tentativa de criação de um dispositivo simbólico para registro dos sonhos e desejos de toda a comunidade escolar; planejamento coletivo e experimentação no cotidiano escolar.	A não consolidação do dispositivo explicitou limites institucionais, organizacionais e de tempo; funcionou como aprendizagem metodológica e analítica para o grupo, revelando tensões entre intenção e possibilidade de efetivação.
Escuta dos professores	Conversas orientadas por perguntas disparadoras sobre infância, escola e trabalho docente; registros escritos e sínteses coletivas.	Produziu dados sobre concepções de escola e educação; evidenciou sentimentos de desgaste e desejo de mudança; reforçou a necessidade de espaços coletivos de reflexão.

Roda de conversa com as famílias	Encontro presencial com convite aberto; organização do espaço para diálogo; escuta sem roteiro rígido e registros qualitativos das falas.	Tornou visíveis expectativas e tensões na relação escola-família; reforçou a escuta como princípio da qualidade social; evidenciou a necessidade de devolutivas e continuidade do diálogo.
Caixa dos sonhos	Organização de uma tarefa para as crianças fazerem com as famílias em que deveriam colocar o que acham de bom na escola e a escola que desejam	Permitiu entender de uma forma mais ampla, numericamente, a percepção das famílias e o que gostariam da escola.
Síntese das escutas dos segmentos (crianças, professores, funcionários e famílias)	Organização coletiva das falas em palavras-chaves e temas recorrentes; discussão sobre critérios de representatividade do coletivo.	Produziu uma base empírica para pensar o PPP a partir do levantamento dos elementos presentes nas diferentes escutas; explicitou concepções de coletivo; fortaleceu a ideia de que a qualidade se constrói a partir da escuta dos diferentes sujeitos.
Textos de memória e síntese do grupo colaborativo	Produção escrita sobre o percurso, os sentidos e as aprendizagens do grupo; leitura e debate nos encontros.	Favoreceu a reflexão sobre o processo vivido; permitiu nomear avanços, limites e tensões; contribuiu para a constituição do grupo como coletivo reflexivo.
Discussão sobre valores, princípios e representações simbólicas (mandala/árvore/carta)	Uso de textos disparadores, materiais físicos e debate coletivo sobre formas de síntese dos sentidos da escola.	Evidenciou dificuldades do grupo com abstrações; possibilitou a explicitação de valores centrais (respeito, autonomia, empatia, acolhimento); revelou necessidades formativas do coletivo.

Encontro ampliado com os professores – socialização das escutas e debate sobre o PPP	Encontro com professores da escola para apresentação da síntese das escutas, leitura de textos disparadores e discussão coletiva sobre valores, princípios e encaminhamentos para o PPP.	Ampliou o alcance das ações do GTC; promoveu o envolvimento de professores que não participavam do grupo; reforçou o PPP como construção coletiva e processual; explicitou desafios de participação e apropriação no coletivo escolar.
Planejamento 2025	Calendário pensado mediante as questões analisadas como importantes a partir das escutas.	Permitiu pensar em como materializar algumas das ações observadas como importantes dentro da previsão oficial da escola, como, por exemplo, a Festa Cultural – avaliada como positiva em 2024; a comemoração mensal dos aniversariantes – solicitação das crianças no processo de escuta; e o cronograma de HTPCs com grupos de trabalho sobre temas específicos, dentre eles a reconstrução do PPP da escola.

Fonte: elaboração própria, 2026.

5.1.3 Processos de Participação, Escuta e Construção Coletiva

Os dados empíricos indicam que os processos de participação, escuta e construção coletiva configuraram-se como um eixo central da experiência vivida no Grupo de Trabalho Coletivo (GTC). Tanto nas entrevistas, quanto nos registros em diário de campo, os processos aparecem fortemente associados às experiências em que houve envolvimento direto dos sujeitos em espaços de diálogo, escuta e tomada de decisão compartilhada, revelando que a participação se construiu de modo situado, relacional e intencional, e não como dinâmica espontânea do cotidiano escolar (Ibiapina, 2008).

Entre os participantes do grupo, a escuta emerge como dimensão central da construção coletiva, especialmente nos momentos em que a escola se abriu para ouvir diferentes segmentos da comunidade escolar, famílias, estudantes e

profissionais. As entrevistas evidenciam que iniciativas como o encontro com as famílias, a Caixa dos Sonhos e a Árvore dos Sonhos¹⁴ – voltadas para o registro da percepção desses sujeitos sobre a escola que se tem e que se vislumbra – foram compreendidas como dispositivos de participação, capazes de ampliar olhares e produzir deslocamentos nas compreensões sobre a escola. Esta dupla dimensão aparece de forma concentrada na fala de F11, ao afirmar que “*escutar os pais é produtivo; eles trazem coisas que nem pensávamos*” e que a “*Caixa de sonhos envolveu pais e filhos juntos*” (F11). A partir deste relato, é possível compreender a escuta, por um lado, como prática formativa, pois amplia a compreensão da escola a partir das contribuições das famílias, e, por outro, como experiência intergeracional, que favorece a participação conjunta de adultos e crianças nos processos de reflexão sobre a escola.

Este movimento aparece de forma convergente nos registros do diário de campo, que descrevem o encontro com as famílias como um momento inicial de acolhimento e pertencimento: “*o encontro com as famílias foi um início de acolhimento e pertencimento; a participação ainda foi pequena*” (Diário de campo, 12/09/2024, Encontro VI – Grupo de Trabalho Colaborativo). Mesmo com adesão limitada, tais experiências foram significativas por instaurarem outras formas de relação entre escola e comunidade, tensionando a participação como princípio associado de uma qualidade que se pretenda social (Bertagna *et al.*, 2020).

Os processos de participação também se manifestaram de forma significativa

¹⁴ A Caixa dos Sonhos, a Árvore dos Sonhos e o Café com as Famílias constituíram-se como dispositivos de escuta e participação concebidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) a partir da identificação, pelo próprio grupo, de limites na participação das famílias e na circulação das reflexões produzidas. As três propostas emergiram da necessidade de criar formas alternativas de diálogo que não dependessem exclusivamente de encontros formais. A Caixa dos Sonhos foi pensada como um dispositivo simples e acessível de expressão escrita, permitindo que famílias e crianças registrassem desejos e percepções sobre a escola; a Árvore dos Sonhos foi concebida como uma ação simbólica e coletiva, voltada à visibilização dos sonhos e expectativas da comunidade escolar como um todo, e o Café com as Famílias foi planejado como um encontro informal, com foco no acolhimento e na conversa, buscando reduzir barreiras hierárquicas entre escola e comunidade. No que se refere à execução, as propostas foram articuladas às rotinas da escola e discutidas coletivamente no GTC, envolvendo divulgação, convites e definição conjunta de metodologias; contudo, os registros em diário de campo indicam desencontros na compreensão dos objetivos, adesão inferior à esperada e dificuldades de integração dessas ações ao cotidiano escolar. Do ponto de vista dos resultados, os dispositivos podem ser considerados parcialmente exitosos: embora não tenham produzido participação ampliada ou efeitos imediatos duradouros, revelaram-se relevantes como processos reflexivos e autoavaliativos, ao explicitar limites estruturais, fragilidades na comunicação interna e tensões na relação escola-família. Assim, mais do que pelos resultados concretos obtidos, as experiências contribuíram para afirmar a coletividade como prática construída, tensionada e situada, evidenciando que a escuta e a participação não se garantem por dispositivos em si, mas pelos processos de reflexão que eles desencadeiam no interior da escola.

na relação entre a escola e a universidade, frequentemente mencionada como uma dimensão associada à construção coletiva. Nas entrevistas, a parceria é reconhecida não apenas como apoio externo, mas como possibilidade concreta de pensar a escola de forma compartilhada. G3 explicita essa compreensão ao afirmar que *“vocês não estavam na escola só para colher, mas para trazer soluções; estudavam nossas alegrias e dores”*, indicando que o trabalho desenvolvido se constituiu como um processo de corresponsabilização e reflexão conjunta sobre a realidade escolar, não se tratando de uma pesquisa que vá *“coletar dados”*, mas uma que está junto da escola para pensar nas questões colocadas.

Esta dimensão do pensar junto aparece de forma ainda mais explícita na fala de P9, ao relatar que a presença do grupo contribuiu para ressignificar práticas institucionais já naturalizadas.

Ao comentar o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o entrevistado afirma que *“a discussão do PPP deixou de ser só uma formalidade”* e passou a envolver *“um processo de construção, de reflexão”*, evidenciando que a participação promovida pelo grupo foi percebida pelos participantes como articulada à construção coletiva de sentidos e decisões no interior da escola. A fala indica que a reflexão deixou de ser apenas um procedimento burocrático para se tornar uma prática compartilhada, sustentada pelo diálogo.

De modo convergente, P10 reconhece a parceria com a universidade como um espaço de elaboração coletiva de projetos e expectativas para a escola, ao afirmar que *“a parceria com a universidade é importante para construir sonhos e metas da escola”*. O trecho sugere que o trabalho desenvolvido possibilitou à comunidade escolar pensar coletivamente em seus objetivos, desejos e caminhos possíveis, reforçando a participação como princípio formativo.

Os registros do diário de campo corroboram estas percepções ao evidenciar que as discussões no âmbito da ACIEPE e do GTC se organizavam a partir de problematizações coletivas do cotidiano escolar, nas quais as falas dos participantes eram retomadas, tensionadas e ampliadas pelo próprio grupo. No encontro de 02/05/2024, por exemplo, após uma professora relatar dificuldades vivenciadas em sala de aula, o diário registra que outros participantes retomaram a questão, compartilhando experiências semelhantes e passando a discutir, conjuntamente, possibilidades de enfrentamento *“como escola”*, produzindo deslocamentos da

reflexão de uma dimensão individual para uma perspectiva coletiva (Diário de campo, 02/05/2024).

Em outro momento, durante o Encontro VI da ACIEPE, em 13/06/2024, o diário explicita que a equipe da universidade assumiu uma postura de mediação da reflexão, em vez da condução das respostas. Diante das inquietações levantadas pelos professores sobre os limites das ações em andamento, as pesquisadoras devolveram as questões ao grupo, favorecendo que os próprios participantes problematizassem a situação e construíssem sentidos coletivamente, o que foi registrado como um movimento em que “*as questões emergiam do grupo, a partir da escuta e do diálogo*” (Diário de campo, 13/06/2024). Estes registros indicam que o pensar coletivo não se restringiu à escuta das falas individuais, mas se constituiu como prática compartilhada de análise e construção de encaminhamentos.

No entanto, os próprios dados revelam que esses processos de participação e escuta se expressaram de forma heterogênea e situada no cotidiano institucional. A participação das famílias, por exemplo, é reiteradamente descrita como significativa, porém, restrita, o que indica que a abertura à escuta não garante, por si só, a ampliação sustentada da participação. Esta tensão é reconhecida pelos próprios sujeitos, como na fala: “*o encontro com os pais mostrou que é possível*” (F10), sugerindo que a experiência foi compreendida mais como abertura de caminho do que como prática consolidada.

Esta leitura dialoga com Bertagna *et al.* (2020), ao afirmarem que a participação, enquanto dimensão da qualidade social da educação, não se esgota na criação de espaços formais de escuta, mas depende de condições institucionais que permitam sua continuidade, reconhecimento e ampliação. Quando essas condições não se efetivam plenamente, os processos participativos podem produzir experiências localizadas, ainda que formativamente relevantes.

Desse modo, os processos de participação e escuta analisados nesta seção revelam movimentos de abertura e experimentação que, embora situados, foram percebidos pelos participantes como movimentos de abertura e experimentação no interior da escola. A construção coletiva mostrou-se possível em determinadas condições e momentos, ao mesmo tempo em que evidenciou os desafios de sua ampliação e sustentação no cotidiano institucional.

5.1.4 Planejamento Participativo e Gestão da Escola (PPP)

O planejamento participativo e a gestão da escola, especialmente no que se refere à retomada e à ressignificação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), configuram-se como um dos eixos centrais do trabalho desenvolvido no Grupo de Trabalho Coletivo (GTC). Os dados provenientes das entrevistas e do diário de campo indicam que, no interior do grupo, o PPP deixou de ser compreendido apenas como um documento formal ou uma exigência burocrática e foi sendo concebido, no interior do grupo, como um processo de reflexão sobre a identidade da escola, seus princípios e seus desafios.

Esta compreensão aproxima-se da concepção de trabalho colaborativo discutida por Ibiapina (2008), segundo a qual o planejamento só adquire caráter formativo quando se constrói a partir do diálogo, da escuta e da corresponsabilização dos sujeitos envolvidos.

Desde os encontros iniciais da ACIEPE, o tema do planejamento emergiu de forma recorrente nas discussões do grupo, inicialmente associado à necessidade de alinhar práticas, valores e objetivos institucionais. Os registros do diário de campo evidenciam que, ao longo do processo, o grupo passou a discutir o PPP não apenas como um produto a ser atualizado, mas como um percurso que deveria envolver escuta, debate e construção conjunta.

Em diferentes momentos, aparece a defesa de que os princípios da escola não poderiam ser definidos de forma restrita à gestão ou a pequenos grupos, mas deveriam emergir da escuta das crianças, das famílias e dos profissionais. Esta perspectiva sinaliza uma concepção ampliada de gestão democrática, em diálogo com Bertagna *et al.* (2020), ao afirmarem que a qualidade social da educação se constrói com os sujeitos da escola e a partir das relações que se estabelecem em seu interior.

As entrevistas reforçam esta leitura ao indicarem que, para os participantes do GTC, a retomada do PPP representou uma oportunidade de tensionar formas tradicionais de planejamento escolar. A discussão do PPP deixou de ser percebida como mera formalidade administrativa e passou a ser descrita pelos participantes como articulada a processos reflexivos. Um dos participantes destaca que o documento passou a ser compreendido como base para orientar decisões e conferir

maior coerência às ações da escola, evidenciando a importância de definir princípios compartilhados como norte para o trabalho pedagógico (G1). Outro participante ressalta que os encontros permitiram “*sonhar e pensar juntos*”, reforçando o entendimento do planejamento como espaço coletivo de reflexão e projeção do futuro da escola (G3). Este deslocamento dialoga com a concepção freireana de *práxis*, na qual reflexão e ação se articulam de forma indissociável na construção consciente dos rumos da prática educativa (Freire, 1996).

O diário de campo registra situações concretas em que o planejamento do grupo foi sendo continuamente ajustado a partir das falas, das percepções e dos limites explicitados pelos sujeitos da escola. Já nos primeiros encontros da ACIEPE, aparecem registros de que algumas ações inicialmente previstas precisaram ser redimensionadas diante da baixa adesão e da dificuldade de conciliar os horários dos profissionais, registrando a compreensão do grupo de que “*não seria possível avançar em todas as frentes ao mesmo tempo*” (Diário de campo, 18/04/2024).

Em outro momento, ao discutir a retomada do PPP, o grupo avalia que “*não faz sentido acelerar esse processo sem que mais pessoas da escola consigam participar*”, decidindo postergar encaminhamentos mais objetivos e concentrar esforços na escuta dos diferentes segmentos e na mobilização inicial (Diário de campo, Encontro IV da ACIEPE, 23/05/2024).

Há também registros de períodos de menor avanço nas discussões, nos quais o grupo reconhece explicitamente a existência de um ritmo mais lento do que o esperado. Em determinado encontro, a pesquisadora anota que “*o grupo demonstra certa frustração por não perceber mudanças imediatas, mas reconhece que o processo é mais demorado do que se imaginava*” (Diário de campo, 13/06/2024). Esta percepção aparece associada à compreensão de que o planejamento participativo exigia tempo de maturação, negociação e construção de confiança entre os sujeitos.

O próprio calendário de encontros do grupo evidencia os movimentos de ajuste, com alterações nas pautas previstas e reorientação dos objetivos de alguns encontros, priorizando momentos de escuta e reflexão em detrimento de encaminhamentos conclusivos. Estes registros mostram que o planejamento não seguiu uma lógica linear ou previamente controlada, mas foi sendo construído no percurso, a partir das possibilidades reais da escola e do engajamento possível

naquele contexto.

Nesse contexto, o planejamento participativo foi vivenciado como um processo negociado, atravessado por tensões, recuos e reconfigurações, corroborando a compreensão de Ibiapina (2008) de que, nas práticas colaborativas, o percurso vivido assume valor formativo em si, independentemente da concretização imediata dos resultados.

Entretanto, os dados também evidenciam dificuldades recorrentes no que se refere à ampliação da participação nas discussões especificamente relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico. Embora a dificuldade de engajamento mais amplo da equipe escolar já tenha sido apontada em seções anteriores, no âmbito do PPP, esse limite se expressa de forma particular. Nas entrevistas, os participantes do GTC reconhecem que a sobrecarga de trabalho e a ausência de tempos institucionais garantidos dificultaram a realização de devolutivas mais sistemáticas e a ampliação do debate sobre o planejamento. G4, por exemplo, destaca que as discussões *“acabavam ficando muito concentradas no grupo, porque não havia espaço no dia a dia da escola para retomar isso com todos”* (G4).

Os registros do diário de campo corroboram esta percepção ao apontarem momentos em que o grupo reconhece explicitamente a dificuldade de avançar nas discussões do PPP sem maior adesão da equipe. Em determinado encontro, a pesquisadora registra que *“houve consenso de que seria necessário mais tempo e maior participação dos professores para dar continuidade às reflexões sobre o PPP”* (Diário de campo, Encontro V da ACIEPE, 30/05/2024). Os dados indicam que, embora o grupo tenha produzido deslocamentos importantes na compreensão do planejamento, os limites estruturais da organização do trabalho escolar incidiram diretamente sobre a possibilidade de consolidar o PPP como processo efetivamente coletivo, evidenciando tensões próprias da gestão democrática no cotidiano da escola pública.

Assim, o planejamento e a gestão participativa, tal como vivenciados no GTC, configuraram-se como processos em construção, marcados por avanços, impasses e negociações. O percurso analisado evidencia que o PPP foi mobilizado menos como produto finalizado e mais como espaço de reflexão coletiva, revelando tensões e desafios da gestão democrática no contexto investigado.

5.1.5 Escuta das crianças e participação infantil na vida escolar

A escuta e a participação das crianças emergiram como um dos aspectos mais visíveis do trabalho desenvolvido no âmbito do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), aparecendo de forma recorrente tanto nas entrevistas, quanto nos registros do diário de campo. Diferentemente de outros eixos cuja repercussão permaneceu mais restrita aos participantes diretos do grupo, as ações envolvendo as crianças alcançaram maior circulação no cotidiano escolar, tornando-se referências concretas do trabalho realizado no cotidiano escolar. Este destaque dialoga com a compreensão de participação defendida por Bertagna *et al.* (2020), segundo a qual a qualidade social da educação se constrói quando diferentes sujeitos — incluindo as crianças — são reconhecidos como participantes legítimos dos processos escolares, e não apenas como destinatários das decisões pedagógicas.

Os registros do diário de campo evidenciam que a escuta das crianças foi mobilizado como um princípio orientador das ações do grupo. Atividades como entrevistas, registros fotográficos, produção de vídeos e propostas simbólicas de expressão possibilitaram que os estudantes manifestassem suas percepções sobre a escola, seus desejos e suas experiências cotidianas. Observa-se que, durante essas ações, as crianças não apenas responderam a solicitações adultas, mas se apropriaram ativamente das propostas, como no caso em que “*muitas crianças queriam tirar fotos dos seus amigos*” (16/05/2024 – Encontro IV da ACIEPE), evidenciando iniciativa, interação e envolvimento espontâneo.

As práticas foram descritas, nos registros, como dispositivos que possibilitaram deslocamentos no olhar adulto, reconhecendo as crianças como sujeitos capazes de interpretar, avaliar e atribuir sentidos à realidade escolar. Tal movimento aproxima-se da concepção freireana de educação como prática dialógica, na qual a escuta do outro — inclusive da criança — é condição para a construção coletiva de sentidos e para a humanização das relações educativas (Freire, 1996).

As entrevistas reforçam a leitura ao indicar que, mesmo entre profissionais que não participaram diretamente do Grupo de Trabalho Coletivo, as ações com as crianças foram as mais lembradas e valorizadas. Relatos destacam o envolvimento dos estudantes durante filmagens, entrevistas e apresentações públicas, bem como

os efeitos dessas experiências sobre a autoestima, a socialização e o interesse das crianças pela vida escolar. Expressões como “*as crianças ficaram empolgadas*” e “*se sentiram importantes, como artistas*” evidenciam o reconhecimento de que essas ações foram percebidas como produtoras de efeitos no cotidiano escolar, fortalecendo a imagem das crianças como sujeitos ativos e protagonistas de experiências significativas.

Entre os participantes do grupo, a escuta e a participação das crianças foram compreendidas não apenas como resultado das ações desenvolvidas, mas como princípio orientador do próprio modo de pensar na escola. Os dados indicam que a escuta das crianças desencadeou reflexões sobre práticas pedagógicas, relações interpessoais e organização institucional, sendo associada, pelos participantes, a deslocamentos no foco das discussões do grupo em direção aos sujeitos infantis. Em alguns casos, a escuta resultou em desdobramentos concretos, como a reorganização de eventos, a criação de momentos de celebração e a valorização das produções das crianças como parte constitutiva da identidade da escola. Este movimento dialoga com a perspectiva de Ibiapina (2008), ao afirmar que a reflexão coletiva sobre a prática ganha potência quando se ancora nas experiências concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O diário de campo reforça a análise ao registrar situações em que as falas e produções das crianças passaram a orientar discussões e encaminhamentos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo. No primeiro encontro do semestre letivo (14/08/2024), ao retomar os dados produzidos nas escutas realizadas com as crianças, o grupo analisou um quadro que articulava os sonhos e desejos infantis às possibilidades de ação da escola. Entre esses desejos, destacava-se a importância atribuída pelas crianças às celebrações no cotidiano escolar, especialmente a valorização dos aniversários e de momentos festivos compartilhados com a comunidade. A partir dessa escuta, o grupo passou a discutir a consolidação de celebrações no calendário escolar, incluindo a proposta de comemoração mensal dos aniversariantes, como uma das estratégias discutidas para promover vínculos e acolhimento no cotidiano escolar.

O movimento ganha concretude no Encontro IV (04/09/2024), quando um dos membros da equipe gestora apresenta ao grupo uma proposta inicial de calendário para o ano letivo de 2025, explicitamente construída “*com base nas discussões*

ocorridas na ACIEPE, como sugestões e escuta das crianças”. Nesse momento, as festas de aniversário mensais passam a integrar o planejamento da escola, ao lado de outras ações de acolhimento e celebração, sendo descrita como associada a alterações na organização do tempo escolar e nas práticas coletivas. Estes registros indicam que as falas e produções infantis não apenas sensibilizaram os adultos, mas mobilizaram reflexões e decisões concretas, levando o grupo a revisitar concepções naturalizadas sobre convivência, participação e organização da vida escolar. Assim, a escuta das crianças operou como dispositivo formativo não apenas para os estudantes, mas também para os adultos envolvidos, ampliando a compreensão sobre o papel da infância na construção da escola.

Além disso, os registros do diário indicam que a escuta das crianças demandou constantes ajustes metodológicos ao longo do processo. O grupo precisou repensar estratégias, tempos e formatos para evitar que a participação estudantil se limitasse a momentos simbólicos ou episódicos. Em diferentes situações, aparecem reflexões sobre a necessidade de garantir que as vozes das crianças produzissem efeitos mais duradouros no cotidiano escolar, incidindo não apenas sobre ações isoladas, mas sobre práticas, decisões e formas de organização da escola. Esta compreensão dialoga com a ideia de que a participação infantil não se constrói de forma espontânea ou linear, mas exige intencionalidade pedagógica, abertura ao imprevisível e disposição para rever práticas consolidadas, dimensão central da práxis educativa discutida por Freire (1996).

Entretanto, a análise também revela tensões e contradições nesse processo. Embora as ações de escuta das crianças tenham alcançado visibilidade no cotidiano escolar, os dados indicam que o processo coletivo que as sustentou nem sempre foi reconhecido como tal por todos os profissionais da escola. A dissociação aparece de forma explícita no diário de campo, quando, ao refletir sobre a resistência de parte da equipe docente, G1 relata que muitos professores compreendiam as ações decorrentes do grupo colaborativo como “*propostas das pesquisadoras*”, e não como resultado de um processo construído coletivamente no interior da escola (Diário de campo, 25/09/2024).

5.1.6 Formação, Reflexão e Desenvolvimento Profissional

A formação, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional são dimensões mobilizadas no trabalho desenvolvido no Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), emergindo tanto nas entrevistas quanto nos registros do diário de campo. Diferentemente de propostas formativas de caráter prescritivo ou centradas na transmissão de conteúdos, o grupo foi descrito, nos dados, como um espaço de reflexão situada, ancorada nas experiências concretas do cotidiano escolar e sustentada pela escuta, pelo diálogo e pela troca entre pares. Esta concepção aproxima-se da perspectiva de formação discutida por Ibiapina (2008), segundo a qual os processos formativos se tornam significativos quando se constroem no interior da prática e a partir dos sujeitos que a vivenciam.

Os registros do diário de campo evidenciam que os encontros do grupo favoreceram momentos sistemáticos de reflexão coletiva, nos quais professores e gestores puderam compartilhar inquietações, memórias, dificuldades e expectativas relacionadas ao trabalho na escola. Atividades como a leitura e discussão de textos, a análise de práticas cotidianas e a escuta das narrativas docentes foram descritas como compondo um espaço de reflexão coletiva no qual o olhar sobre a prática era permanentemente tensionado.

No IV Encontro da ACIEPE, a pesquisadora registra que foi realizado “*um exercício de identificar o que está no artigo estudado e que poderia ser observado no trabalho desenvolvido na escola*” (Diário de campo, 16/05/2024). Este movimento evidencia um processo formativo específico, no qual os participantes foram convidados a relacionar conceitos teóricos a situações concretas de sua prática, exercitando a leitura crítica do cotidiano escolar à luz de referenciais acadêmicos. O episódio pode ser compreendido como uma experiência de formação situada, em que o conhecimento teórico não é acessado de maneira abstrata, mas reconstruído a partir da prática vivida, característica central da formação colaborativa (Ibiapina, 2008).

Ainda no diário, aparecem situações em que a troca entre os participantes ampliou a compreensão individual sobre ações já realizadas no cotidiano da escola, evidenciando o caráter intersubjetivo do processo formativo. No mesmo IV Encontro da ACIEPE (16/05/2024), após a leitura e discussão de um artigo sobre as dimensões da qualidade social da educação, o grupo realizou um exercício coletivo de identificação dessas dimensões nas práticas da escola. Nesse momento, P5

destacou que a escola vinha identificando dificuldades de aprendizagem e elaborando planos de ação para enfrentá-las, reconhecendo essas iniciativas como pertencentes a uma das dimensões discutidas no texto.

G3, entretanto, não reconhecia inicialmente essas ações como expressão da qualidade social, sendo explicitado pela própria professora, situação registrada no diário como um momento em que a fala da docente estaria “*abrindo seus olhos*” (Diário de campo, 16/05/2024).

O episódio evidencia como o olhar do outro — no caso, o olhar da professora sobre a prática da própria escola — foi descrito como mediador da reflexão, possibilitando que a gestão revisse concepções e atribuísse novos sentidos a ações até então pouco valorizadas ou naturalizadas. Trata-se de um movimento formativo que não se dá de forma individual ou prescritiva, mas na interlocução entre diferentes perspectivas, reforçando a compreensão da formação profissional como processo relacional, no qual o confronto de olhares favorece a autoavaliação e a reconstrução do fazer docente (Ibiapina, 2008).

As entrevistas corroboram a leitura ao indicarem que a participação no grupo foi associada, pelos participantes, a deslocamentos no modo como compreendiam seu trabalho e sua relação com a escola e com as crianças. Os participantes do GTC relatam transformações subjetivas associadas à reflexão coletiva, como expressam as falas: “[O grupo] me ajudou a vir para a escola pensando nas crianças [...] o grupo me ajudou a enxergar algo melhor [...] vir para a escola com foco na criança” (F10). Estes depoimentos indicam que o processo formativo incidiu diretamente sobre disposições profissionais, promovendo um reposicionamento ético e pedagógico em relação ao cotidiano escolar.

A dimensão formativa também aparece de forma consistente na fala de G1, ao reconhecer que a participação no grupo revelou uma necessidade formativa até então não percebida: “*eu não sabia que eu precisava desse espaço quando eu comecei a participar [...] quando eu parei para ouvir o outro, refletir sobre a prática, ouvir outros pontos de vista, eu consegui ampliar a minha visão das coisas que estão acontecendo na escola*” (G1). O participante destaca ainda que este processo contribuiu diretamente para seu desenvolvimento profissional, ao permitir “*melhorar o meu trabalho*” e “*a minha postura*”, especialmente no exercício da gestão, que, segundo ele, exige uma visão ampliada do coletivo escolar.

Estes depoimentos indicam que o processo formativo instaurado no GTC influenciou disposições profissionais, modos de agir e compreender a escola, sendo descrita como uma experiência situada e relacional de reflexão profissional.

Mesmo entre profissionais que não participaram diretamente do Grupo de Trabalho Coletivo, as entrevistas indicam que a ação de escuta dos professores promovida pelo GTC foi vivenciada como uma experiência formativa significativa. A escuta, organizada pelo grupo como parte do processo de reflexão coletiva da escola, ocorreu por meio de momentos individuais e espaços de fala voltados à compreensão das experiências docentes, e foi percebida não como um procedimento avaliativo ou burocrático, mas como uma oportunidade de reflexão e acolhimento profissional.

P2, ao se referir a essa ação de escuta, afirma que ela *“levou à reflexão do professor sobre a escola”*, caracterizando o momento como *“um espaço de desabafo e reflexões, não só reclamações”* (P2). A fala evidencia que a escuta possibilitou ao docente elaborar sentimentos, revisitar percepções sobre a escola e refletir sobre sua prática, a partir de um espaço em que sua experiência foi legitimada.

De modo convergente, P10 relata que sua participação nessa ação de escuta dos professores foi um *“divisor de águas”*, destacando que esse tipo de iniciativa *“dá voz ao professor, que muitas vezes fica à margem”*, além de contribuir para o cuidado com a saúde emocional e o fortalecimento profissional. Ao reconhecer a escuta como experiência de valorização e apoio, P10 associa diretamente essa ação do GTC a um processo de ressignificação do trabalho docente e da relação com a escola.

Em conjunto, as falas indicam que, ainda que de forma pontual, a ação de escuta dos professores desenvolvida pelo grupo foi percebida como produtora de efeitos para além dos participantes diretos, configurando-se como um espaço de reflexão, acolhimento e desenvolvimento profissional.

O diário de campo também registra que o processo formativo foi atravessado por tensões e ajustes metodológicos. Em determinados momentos, a proposta inicial de organização dos encontros precisou ser revista diante das respostas do grupo. A pesquisadora observa que *“a metodologia inicial de fazer a ACIEPE como um pequeno curso não foi um sucesso”* (Diário de campo, 16/05/2024), o que levou à reorientação das estratégias formativas para formatos mais dialógicos e conectados

à experiência dos sujeitos. Este movimento foi compreendido pelo grupo como parte do próprio processo, revelando uma compreensão da formação como prática reflexiva em permanente construção, na qual a revisão do percurso faz parte do próprio aprender.

Este entendimento aproxima-se da noção de *práxis* discutida por Freire (1996), ao afirmar que a reflexão crítica sobre a prática exige abertura ao diálogo, à escuta e à transformação do próprio fazer. No contexto do GTC, a formação não se restringiu à aquisição de novos conhecimentos, mas envolveu a construção coletiva de sentidos sobre o trabalho docente, as relações institucionais e os desafios da escola. Como expressam alguns entrevistados, o grupo foi descrito como espaço de cuidado, apoio e fortalecimento profissional, ao “dar voz ao professor” e contribuir para o acolhimento e a saúde emocional dos sujeitos (P10).

5.1.7 Metodologias do Grupo de Trabalho Coletivo

As metodologias adotadas no âmbito do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) surgiram como um aspecto mobilizado no trabalho desenvolvido. Não se configurando como técnicas previamente definidas, elas foram sendo construídas, negociadas e ajustadas ao longo do processo, em diálogo com as demandas do grupo e com as condições concretas da escola.

Foi um processo de tentativas em que algumas estratégias foram percebidas pelo grupo como mais adequadas, como o uso de recursos audiovisuais para o trabalho de escuta das crianças, e outras menos apropriadas, como a caixa deixada na sala dos professores para que registrassem suas impressões sobre a “boa escola” e a “escola desejada”¹⁵.

O movimento se aproxima do delineamento de pesquisa colaborativa proposta por Ibiapina (2008), segundo o qual os procedimentos metodológicos não

¹⁵ A ação refere-se ao primeiro encontro da ACIEPE, realizado em 04/04/2024, no qual se buscava ampliar a participação dos docentes da escola no processo inicial de reflexão sobre a qualidade da escola. Diante da baixa adesão ao encontro presencial — compareceram apenas uma professora, os gestores da escola e a equipe de pesquisa —, decidiu-se deixar na sala dos professores uma caixa contendo papéis com questões disparadoras, convidando os docentes que não estiveram presentes a registrarem, de forma anônima, aspectos que caracterizavam a escola como uma “boa escola” e elementos desejados para que ela se tornasse a “escola dos sonhos”. A proposta visava criar uma alternativa de escuta que não exigisse presença física no encontro, buscando contornar as limitações de participação observadas naquele momento inicial do trabalho coletivo.

operam como etapas rígidas, mas como movimentos dialógicos que se reconfiguram continuamente a partir da prática e da reflexão coletiva.

Os registros do diário de campo mostram que a discussão metodológica foi recorrente, especialmente quando o grupo precisava organizar ações que exigiam alinhamento prévio e decisões sobre formas de condução. No planejamento das ações de escuta das famílias, por exemplo, o diário registra que “*o grupo tem demonstrado receio sobre como pode acontecer e qual metodologia usar*” (Diário de campo, 21/08/2024), indicando que a própria escolha de procedimentos era vivida como objeto de reflexão e planejamento. Este aspecto reaparece no encontro seguinte, quando I3 explicita a necessidade de definir a metodologia: “*é necessário definir a metodologia que será utilizada com as famílias*”, explicitando que “*o propósito é escutar, fazer registros e sintetizar em palavras-chaves*”, de modo que apenas os temas recorrentes fossem considerados representativos do coletivo e integrassem o Projeto Político-Pedagógico (Diário de campo, 28/08/2024).

Nesse mesmo momento, o grupo debateu que a metodologia não se restringiria à coleta de falas, mas envolveria também critérios de análise, decisões sobre o que representa o coletivo e a articulação posterior com referenciais teóricos e processos formativos.

Além da definição de estratégias, o diário também evidencia que o grupo discutiu metodologias de abordagem, visando reduzir resistências e ampliar a adesão dos professores às ações em construção. Este debate aparece de forma situada no Encontro IV do grupo de trabalho colaborativo (04/09/2024), quando G1 apresenta uma proposta inicial de calendário letivo para 2025, construída a partir das discussões da ACIEPE e da escuta das crianças.

Diante da diversidade de ações sugeridas — acolhimentos, festas, encontros com famílias e reorganização de eventos escolares —, P7 alerta para o contexto de intensificação do trabalho docente, mencionando que os professores já vinham lidando com múltiplas demandas pedagógicas e administrativas, como avaliações externas, projetos institucionais e planos de ação. Nesse cenário, P7 sugere que, ao apresentar o calendário e as propostas aos professores, isso fosse feito “*de forma leve e que revele como será bom, para não criar resistências*” (Diário de campo, 04/09/2024).

A fala explicita que a discussão metodológica extrapolava a definição técnica

das ações e incorporava uma dimensão relacional e política do trabalho coletivo. Não se tratava apenas de decidir o que implementar, mas de refletir como apresentar, comunicar e conduzir as propostas, considerando o clima institucional, o cansaço da equipe e as possibilidades reais de engajamento. Nesse sentido, as escolhas metodológicas envolveram a construção de estratégias de sensibilização e cuidado com os sujeitos, considerando a necessidade de criar condições de abertura ao diálogo e à participação voluntária. Tal movimento dialoga com a perspectiva freireana de diálogo, segundo a qual a participação não se impõe, mas se constrói a partir da escuta, do acolhimento e do reconhecimento das condições concretas dos sujeitos envolvidos (Freire, 1996).

Os dados também mostram que as metodologias foram sendo avaliadas no próprio percurso, tanto em termos de eficácia, quanto de adesão. No mesmo encontro (04/09/2024), P5 registra uma percepção positiva sobre a ação de escuta: *“as professoras têm amado a ação de escuta que está sendo feita com elas”* (Diário de campo, 04/09/2024).

A avaliação interna sugere que determinadas estratégias metodológicas foram associadas, nos registros, a efeitos de acolhimento e engajamento, reforçando a ideia de que os procedimentos escolhidos funcionaram como mediadores para a circulação da palavra e para a produção de implicação coletiva — algo que dialoga com a compreensão freireana de que a participação se fortalece quando os sujeitos se sentem efetivamente ouvidos (Freire, 1996).

Outro conjunto de registros evidencia a criação de dispositivos materiais e organizacionais como parte da metodologia do grupo. Em 11/09/2024, G1 apresenta a “Caixa dos Sonhos” como ferramenta para escuta das famílias, e o grupo discute sua divulgação *“no Facebook da escola e no grupo de Whatsapp dos pais”* (Diário de campo, 11/09/2024). O exemplo mostra como metodologia, comunicação e participação se entrelaçam: o dispositivo não é apenas um instrumento, mas uma tentativa de viabilizar a escuta e ampliar a participação para além do grupo presencial, dialogando com dificuldades já observadas ao longo do processo.

O diário de campo também revela estratégias de organização interna do trabalho, voltadas a sustentar a continuidade das ações em um contexto de ampliação das frentes de atuação do grupo. No décimo encontro do Grupo de Trabalho Colaborativo (16/10/2024), cuja pauta central era a divisão das tarefas e o

encaminhamento das ações já propostas, G1 apresenta ao coletivo a ideia de criação de um “jornalzinho” da escola, pensado como estratégia para melhorar a comunicação interna e externa, podendo envolver as crianças em sua elaboração e circular tanto em versão impressa quanto digital. A proposta é bem recebida pelo grupo e se articula a outras ações em curso ou em planejamento, como a socialização das escutas para o PPP, a organização do calendário de 2025, iniciativas de acolhimento a novos professores e dispositivos de escuta das famílias, como a “árvore dos sonhos” e a “caixa dos sonhos”.

Diante da multiplicidade de ações e da necessidade de torná-las viáveis no cotidiano escolar, I5 sugere que o grupo se dividisse em “comissões”, ou grupos de trabalho menores, responsáveis por dar andamento a frentes específicas, como mídias sociais, exposição de práticas pedagógicas, encontro de devolutiva das escutas para o PPP, organização do calendário escolar e estratégias de acolhimento. A proposta é acolhida positivamente pelos participantes, e os encaminhamentos passam a ser compartilhados em um documento no grupo de WhatsApp, indicando um movimento de sistematização e acompanhamento das ações.

Este movimento evidencia uma preocupação metodológica com a gestão do trabalho coletivo e com a viabilidade concreta de execução das propostas, reconhecendo os limites de tempo e disponibilidade dos participantes. Assim, a metodologia do GTC não se restringiu às dinâmicas dos encontros presenciais, mas incluiu também formas de organização, comunicação e distribuição de responsabilidades, buscando sustentar a continuidade das ações ao longo do tempo. Tal decisão reforça a compreensão de que, em processos colaborativos, a metodologia envolve não apenas dispositivos de reflexão, mas também arranjos organizacionais que possibilitam a permanência e o aprofundamento do trabalho coletivo.

A flexibilidade metodológica também se expressa quando demandas emergentes alteram o planejamento inicialmente previsto para os encontros do grupo. No Encontro XII do Grupo de Trabalho Colaborativo (30/10/2024), cuja pauta formal era a realização de uma oficina de trabalho sobre a escuta das famílias, o grupo passa a se debruçar sobre a sistematização dos dados já produzidos. Naquele momento, G1 apresenta uma tabela com as respostas obtidas por meio da

Caixa dos Sonhos, utilizada como dispositivo de escuta das famílias, organizando os relatos em categorias iniciais. A partir dessa apresentação, I3 sugere que todas as escutas realizadas pelo grupo fossem categorizadas a partir de um mesmo conjunto de categorias, de modo a conferir maior coerência ao processo de análise e à futura incorporação desses dados ao PPP.

Embora esta categorização não estivesse prevista para aquele encontro, a demanda emerge do próprio andamento do trabalho. A pesquisadora registra que *“não estava planejado iniciar essa categorização hoje, mas surgiu essa demanda de trabalho”*, e que, com o uso do projetor e a contribuição dos diferentes pontos de vista dos participantes, o grupo passou a debater coletivamente as categorias construídas a partir da escuta das famílias, buscando articulá-las às categorias já discutidas nas escutas das crianças (Diário de campo, 30/10/2024). A intensidade da discussão levou à ampliação do tempo habitual do encontro e à decisão de dar continuidade ao trabalho no encontro seguinte.

Este episódio permite compreender um elemento recorrente da pesquisa colaborativa: a abertura ao emergente e a reorganização do percurso metodológico a partir das necessidades concretas do grupo. A metodologia, nesse contexto, não opera como roteiro previamente fechado, mas como um processo vivo, no qual análise, reflexão e tomada de decisão se entrelaçam no próprio fazer coletivo. Tal dinâmica corrobora a compreensão de Ibiapina (2008) de que, em contextos colaborativos, o método se constrói no movimento entre ação e reflexão, assumindo caráter formativo ao permitir que os sujeitos participem ativamente da produção de sentidos sobre sua própria prática.

Ao mesmo tempo, os registros também apontam limites metodológicos e dificuldades de implementação, especialmente quando determinadas propostas exigiam níveis mais elevados de abstração, sistematização coletiva e familiaridade prévia com dispositivos reflexivos. Isso se evidencia no Encontro XIV do Grupo de Trabalho Colaborativo (13/11/2024), cujo objetivo explícito era experimentar a construção de uma mandala que sintetizasse os princípios e valores da escola, a partir das escutas realizadas com crianças, professores e famílias - estratégia inspirada pelo encontro com a Escola Municipal Waldir Garcia e assumida para o trabalho no encontro com o coletivo em 07/12/2024.

No encontro de 13/11/2024, I5 inicia os trabalhos com a leitura de um

texto-síntese sobre as ações do grupo, pensado como material de socialização para pessoas externas ao núcleo do GTC como estratégia de retomar o processo das escutas e evidenciar que os elementos elencados para o trabalho no encontro do dia 07/12/2024 era oriundo do processo de escuta. Em seguida, o grupo leu um segundo texto sobre princípios e valores, com a intenção de iniciar concretamente a construção da mandala, utilizando materiais físicos como papéis, impressões e cola. No entanto, o processo não avança como esperado. O grupo passou a debater os próprios rótulos das categorias, a distinção entre valores e princípios e o formato mais adequado para representar essas ideias — P7, por exemplo, sugeriu que uma árvore poderia ser mais significativa do que uma mandala.

A pesquisadora registra que “*o encontro não atingiu o objetivo de montar uma mandala com o grupo*”, mas reconhece que o impasse vivido foi formativo, na medida em que permitiu antecipar que “*possivelmente o grupo geral de professores também terão dificuldades com isso*” (Diário de campo, 13/11/2024). O episódio evidenciou que a metodologia escolhida exigia maior preparação conceitual, clareza de propósito e mediações prévias para que pudesse ser apropriada coletivamente, especialmente em um contexto ampliado.

Este dado dialoga com a compreensão de que a metodologia não é neutra: certos dispositivos demandam repertórios, tempos e disposições que nem sempre estão disponíveis no cotidiano escolar. Nesse sentido, o próprio processo de tentativa, revisão e problematização das estratégias, incluindo o reconhecimento de seus limites, constituiu-se como parte da aprendizagem coletiva do grupo. A experiência com a mandala revelou a necessidade de repensar as formas de preparação e condução do trabalho com o coletivo de professores, de modo que a demanda e o propósito da atividade estivessem mais claramente explicitados antes de sua implementação.

Por fim, o diário registra, explicitamente, a potência de metodologias que descentralizam a condução do trabalho e ampliam a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Isso se evidencia no encontro realizado com os professores da escola em 07/12/2024, organizado com o objetivo de socializar e sistematizar coletivamente as escutas realizadas ao longo do ano e, a partir delas, (re)iniciar o processo de discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com o conjunto da equipe escolar.

Nesse encontro, a gestão da escola, em diálogo com o grupo colaborativo,

organizou o espaço em pequenos grupos de trabalho, distribuiu textos-síntese das escutas e propôs uma atividade baseada na construção coletiva de princípios da escola por meio da mandala. Diferentemente de encontros formativos centrados na exposição oral ou na condução exclusiva da gestão, a metodologia privilegiou a circulação da palavra, a discussão em grupo e a produção coletiva de sentidos. A pesquisadora registra que, embora tenha havido certa desconfiança inicial por parte de alguns participantes, ao longo da atividade os grupos se envolveram progressivamente nas discussões, compartilhando ideias, desejos e concepções sobre a escola.

Ao final do encontro, os diferentes grupos apresentaram suas sínteses, destacando princípios como desenvolvimento integral, inclusão, equidade, respeito, autonomia, trabalho coletivo, acolhimento, comunicação e fortalecimento das relações com a comunidade. Este movimento levou a pesquisadora a registrar que *“a metodologia utilizada, descentralizando a gestão e fazendo as demais pessoas mais ativas no processo, foi essencial para o envolvimento coletivo”* (Diário de campo, 07/12/2024). No mesmo contexto, G1 avalia o encontro como “o mais marcante” do percurso e expressa o desejo de que espaços institucionais como o HTPC pudessem adotar formatos semelhantes, mais participativos e dialógicos (Diário de campo, 07/12/2024).

6 POTENCIALIDADES E LIMITES DO GRUPO DE TRABALHO COLETIVO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O movimento analítico desenvolvido anteriormente dedicou-se à análise das dinâmicas, interações e processos produzidos no interior do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), a partir de categorias analíticas construídas com base nas entrevistas e nos registros do diário de campo. Neste momento, o foco desloca-se da descrição e compreensão desses processos para uma leitura avaliativa e interpretativa da experiência vivida, buscando analisar as potencialidades e os limites do GTC enquanto espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar.

Diferentemente da seção anterior, na qual a análise se concentrou na descrição e compreensão dos processos vividos no interior do grupo, a presente seção assume um movimento interpretativo, no qual os dados empíricos já apresentados são retomados de forma articulada para explicitar as potencialidades e os limites que atravessaram a experiência do GTC.

A análise aqui desenvolvida não se organiza por eixos temáticos, mas por processos de síntese relacionados à produção de processos reflexivos e autoavaliativos, em diálogo com o referencial da qualidade social da educação. Parte-se do entendimento de que a autoavaliação, nesse horizonte teórico, não se reduz a instrumentos, indicadores ou procedimentos formais, mas se constitui como prática social e relacional, produzida nos modos como a escola cria (ou não) tempos-espços e dispositivos para pensar coletivamente sobre si mesma, a partir das experiências concretas vividas por seus sujeitos, conforme evidenciado nos dados empíricos analisados.

Nessa direção, a literatura sobre pesquisa colaborativa e gestão pedagógica tem enfatizado que práticas avaliativas participativas se constituem como processos formativos e políticos, vinculados à democratização da vida escolar e à produção de sentidos compartilhados sobre o projeto educativo, e não como mera aferição de desempenho. Além disso, ao reconhecer diferentes sujeitos como produtores de conhecimento sobre a escola, a avaliação deixa de ficar restrita a um ponto de vista (geralmente o da gestão ou o do pesquisador) e passa a considerar o que diferentes sujeitos da escola sabem e percebem no cotidiano (Rosa *et al.*, 2018;

Urzêda-Freitas, 2013).

Nessa perspectiva, o Grupo de Trabalho Coletivo é analisado como um dispositivo situado, cuja potência não se mede apenas pela quantidade de participantes ou pela institucionalização imediata de suas ações, mas pela capacidade de produzir deslocamentos de olhar, tornar visíveis aspectos do cotidiano escolar, fomentar reposicionamentos profissionais e instaurar práticas de reflexão coletiva. Tais práticas foram observadas em diferentes momentos do percurso investigativo, como nos encontros de análise coletiva das escutas, nas discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico e na problematização compartilhada de ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, reconhece-se que tais processos são atravessados por condições institucionais, organizacionais e políticas que tensionam sua ampliação e sustentabilidade no interior da escola.

Desse modo, esta seção articula os dados de forma a analisar em que condições o GTC operou como espaço de reflexão e autoavaliação e quais limites restringiram a consolidação desses processos como prática institucional mais ampla. As potencialidades e os limites são, portanto, compreendidos nesta seção não como categorias estanques ou opostas, mas como dimensões que se entrelaçam na experiência vivida, manifestando-se de modo simultâneo, e tensionado, ao longo do processo.

Ao explicitar essa tensão entre potencialidades e limites, busca-se evitar leituras idealizadas do trabalho coletivo e situar a experiência do GTC no debate mais amplo sobre a construção da qualidade social da educação, compreendida como processo histórico, contextual e necessariamente inacabado.

6.1 POTENCIALIDADES DO GRUPO DE TRABALHO COLETIVO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO

A análise dos dados empíricos indica que o Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) apresentou potencialidades relevantes enquanto espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar, sobretudo ao criar condições institucionais — ainda que parciais e provisórias — para a problematização coletiva das práticas, das relações e dos sentidos atribuídos ao cotidiano da escola. Diferentemente de espaços formais de avaliação ou planejamento, o GTC constituiu-se como um

dispositivo de reflexão situada, no qual a autoavaliação emergiu como prática relacional, construída no interior das interações e das experiências compartilhadas pelos sujeitos.

Uma das principais potencialidades do Grupo de Trabalho Coletivo refere-se à criação de um espaço legitimado de fala e escuta, marcado por relações mais horizontais e pela suspensão, ainda que momentânea, de hierarquias rígidas. Como já indicado na análise das dinâmicas do grupo, a entrevista de G1 explicita de forma contundente esse diferencial ao afirmar que, ao participar do GTC, percebeu “*o quanto precisava desse espaço para sentar, falar sobre a prática, ouvir outras reflexões, outros pontos de vista*”, reconhecendo que não sabia “*o quanto precisava disso para melhorar o meu trabalho, a minha postura, para ampliar a minha visão das coisas que estão acontecendo na escola*”.

Esta dimensão — a criação de um espaço legitimado de fala e escuta — é central em processos de avaliação institucional, na medida em que a autoavaliação se produz quando a escola institui condições para o diálogo e para a análise compartilhada do cotidiano (Sordi; Bertagna; Silva, 2016).

Esta característica aproxima o GTC de experiências descritas na literatura como espaços coletivos de produção de sentidos e avaliação do próprio trabalho, nos quais a fala e a escuta não operam apenas como “troca”, mas como base para a construção de referências compartilhadas para ler a escola e o próprio trabalho. Nesses processos, a horizontalização não elimina as assimetrias existentes, mas cria condições para deslocar o lugar de legitimidade dos saberes e para ampliar o que é reconhecido como conhecimento válido sobre a realidade escolar (Bitencourt; Krahe, 2014; Urzêda-Freitas, 2013).

Esta fala permite compreender que o grupo não apenas promoveu trocas, mas operou como um espaço formativo e autoavaliativo, no qual a reflexão sobre a prática se construiu de modo relacional. Ao contrastar este formato com relações institucionais mais verticalizadas, G1 explicita que, em contextos hierárquicos rígidos, tende a se sentir “presa”, enquanto a horizontalidade do grupo a deixava “mais livre para falar, pensar e refletir”. Os elementos indicam que o GTC instaurou um modo distinto de convivência institucional, no qual a escuta do outro se constituiu como condição para a ampliação do olhar sobre a escola e para processos de autoavaliação coletiva.

Este espaço de escuta favoreceu processos de avaliação institucional em construção, ainda que nem sempre nomeados explicitamente como tais. Os registros do diário de campo indicam que, em diferentes encontros, o grupo se dedicou a analisar o que vinha sendo feito na escola, a identificar limites das práticas existentes e a projetar possibilidades de transformação. Em um desses momentos, o objetivo explicitado foi “olhar o que está sendo feito, tentar observar e depois sonhar com o que virá”, indicando um movimento reflexivo que articula leitura crítica do presente e projeção de caminhos futuros.

Ao promover a análise conjunta das experiências vividas e ao favorecer a explicitação de percepções, tensões e expectativas em relação à escola, o GTC produziu condições para uma responsabilização compartilhada sobre os rumos do trabalho pedagógico. Tal como defendem Sordi, Bertagna e Silva (2016) sobre processos de avaliação institucional, trata-se de um processo de autoavaliação que se realiza no e pelo coletivo, fortalecendo a participação, a horizontalização das relações e a construção de uma qualidade socialmente referenciada, ainda que marcada por limites, incertezas e pela necessidade de continuidade e aprofundamento dessas práticas no cotidiano escolar.

Além disso, o Grupo de Trabalho Coletivo destacou-se pela articulação entre planejamento de ações, experimentação no cotidiano escolar e análise reflexiva dos efeitos produzidos. Os registros do diário de campo evidenciam que o GTC não se limitou à reflexão abstrata sobre a escola, mas operou como um espaço de elaboração coletiva de propostas, acompanhamento de sua implementação e problematização dos resultados alcançados. A definição de ações como a escuta das crianças, a escuta dos professores, a aproximação com as famílias e a retomada do Projeto Político-Pedagógico foi constantemente atravessada por momentos de debate sobre objetivos, metodologias, possibilidades e limites, e por análises posteriores sobre o que funcionou, o que gerou resistências e o que demandava reformulações.

Esta dinâmica de trabalho, articulando proposição, experimentação e reflexão, aparece em estudos que analisam mudanças graduais na cultura docente em contextos colaborativos, evidenciando que os deslocamentos tendem a ocorrer de forma processual, por acúmulo de experiências compartilhadas e revisões sucessivas do fazer, e não por transformações imediatas (Costa, 2008).

Este movimento cíclico — planejar, agir, refletir e replanejar — aproxima-se da compreensão de autoavaliação defendida pela Avaliação Institucional Participativa, na qual a análise da escola se constrói a partir das práticas efetivamente vividas e de seus efeitos concretos no cotidiano (Sordi; Bertagna; Silva, 2016).

Ao discutir coletivamente as ações realizadas e seus desdobramentos, o GTC produziu um exercício de avaliação situado, no qual o foco não recaiu sobre a mensuração de resultados de avaliação externa de larga escala (isto é, sobre indicadores numéricos, comparações padronizadas, notas, índices e metas), mas sobre a compreensão dos processos, das relações mobilizadas e das aprendizagens institucionais geradas. Trata-se, portanto, de uma forma de autoavaliação que se realiza na própria dinâmica do fazer coletivo, fortalecendo a corresponsabilização dos sujeitos e a construção compartilhada de sentidos sobre o trabalho desenvolvido na escola.

Uma dimensão particularmente expressiva das potencialidades do GTC diz respeito aos deslocamentos produzidos no modo como alguns profissionais passaram a significar seu trabalho e sua relação com a escola e com as crianças. As entrevistas evidenciam que a participação no grupo contribuiu para processos de reflexão sobre a prática que extrapolaram a dimensão técnica e incidiram sobre disposições éticas e pedagógicas.

A fala já destacada de F10, funcionária da escola, ao afirmar que o grupo “*me ajudou a vir para a escola pensando nas crianças*”, expressa uma transformação subjetiva associada à experiência coletiva de reflexão, na qual o foco do cotidiano profissional desloca-se para uma maior centralidade nas necessidades e experiências das crianças. Ainda que não se trate de uma professora, esse reposicionamento é significativo por indicar que os efeitos formativos do GTC não se restringiram ao trabalho pedagógico *stricto sensu*, alcançando outros sujeitos que compõem o cotidiano escolar e participam, direta ou indiretamente, dos processos educativos.

Entre os professores, também se observam deslocamentos semelhantes. A fala já analisada de P10, por exemplo, que, mesmo sem participar diretamente do grupo, relata que as ações de escuta promovidas pelo GTC funcionaram como um “*divisor de águas*”, ao dar voz aos docentes e favorecer reflexões sobre a própria

prática e sobre o cuidado com a saúde mental dos profissionais.

De modo convergente, P2 reconhece que a ação de escuta realizada pelo grupo constituiu um espaço de *“desabafo e reflexões, não só reclamações”*, evidenciando que esse dispositivo possibilitou aos professores repensar sua relação com a escola e com o trabalho cotidiano.

Do ponto de vista da gestão, G1 destaca que o grupo representou uma experiência inédita por instaurar relações mais horizontais, afirmando que *“eu não sabia que eu precisava desse espaço [...] para parar, refletir sobre a prática, ouvir outros pontos de vista”*. Para a gestora, a escuta entre pares e a possibilidade de suspender hierarquias favoreceram a ampliação de sua visão sobre a escola e seu próprio papel institucional.

Essa percepção é aprofundada quando G1 reflete, de forma mais extensa, quanto a sua experiência no Grupo de Trabalho Coletivo, comparando-o a outras iniciativas de aproximação entre universidade e escola das quais já havia participado. Para a gestora, o GTC se diferenciou justamente pelo caráter relacional e pela horizontalidade das interações: *“[...] Era uma coisa horizontal, era uma troca. As pessoas trocavam experiências, era muito enriquecedor. Para mim, foi muito enriquecedor participar desse grupo desde o início” (G1)*.

Sua fala evidencia que a potência do GTC não residiu apenas na realização de ações ou na produção de materiais, mas na constituição de um espaço relacional distinto, marcado pela suspensão de hierarquias rígidas entre universidade e escola e pela valorização das experiências dos sujeitos. Ao reconhecer a troca horizontal como elemento central da experiência, G1 explicita uma dimensão formativa e autoavaliativa do grupo, na qual a reflexão sobre a prática emerge do encontro, do diálogo e do reconhecimento mútuo — aspecto que se aproxima dos pressupostos do trabalho colaborativo e da pesquisa colaborativa discutidos por Ibiapina (2008).

Tomadas em conjunto, as falas indicam que o GTC operou como um espaço formativo ampliado, produzindo deslocamentos nos modos como professores, gestores e funcionários passaram a compreender seu trabalho e a centralidade das crianças no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma experiência de reflexão coletiva que incidiu sobre diferentes posições institucionais, reforçando o caráter relacional e intersubjetivo dos processos de autoavaliação vivenciados no âmbito do grupo.

Esta compreensão é consistente com abordagens que descrevem a pesquisa colaborativa como produtora de desenvolvimento profissional em sentido ampliado, envolvendo dimensões éticas, identitárias e institucionais. Nesse tipo de processo, a formação se produz na própria trama das interações e na análise coletiva da experiência, inclusive quando os participantes não ocupam funções docentes, mas compõem o cotidiano educativo da escola (Mizukami, 2000; Bitencourt; Krahe, 2014).

Estes deslocamentos também aparecem nos registros do diário de campo, especialmente nos momentos em que a escuta entre pares ampliou a compreensão individual sobre determinadas práticas. No encontro da ACIEPE realizado em 16/05/2024, dedicado a atividades reflexivas a partir das dimensões da qualidade social da educação, este movimento torna-se particularmente visível. Ao discutir quais ações da escola poderiam ser reconhecidas como constitutivas de uma educação com qualidade social, P5 destacou que a escola vinha identificando dificuldades de aprendizagem e elaborando planos de ação frente a essas demandas. Diante dessa colocação, a coordenadora pedagógica, que inicialmente não reconhecia tais ações como expressão de qualidade social, passou a reconsiderar seu olhar, situação registrada no diário como um momento em que a fala da professora estava “abrindo seus olhos”.

Este episódio evidencia que a autoavaliação não se produziu de forma solitária ou introspectiva, mas mediada pela relação com o outro, pelo confronto de perspectivas e pela legitimação do olhar dos pares. P5 explicita essa disposição autoavaliativa ao afirmar que procura saber “*o que outras pessoas têm observado em seu trabalho*”, para, a partir disso, repensar sua prática. Trata-se, pois, de um processo formativo e avaliativo intersubjetivo, no qual o reconhecimento, a problematização e a resignificação das ações da escola se constroem na troca coletiva — aspecto central da compreensão de formação e avaliação defendida por Ibiapina (2008).

O GTC também se mostrou potente ao valorizar a escuta de diferentes sujeitos da comunidade escolar, especialmente das crianças, como parte dos processos reflexivos e avaliativos. As ações desenvolvidas — entrevistas, registros fotográficos e produções audiovisuais — foram reconhecidas nas entrevistas e registradas no diário de campo como experiências significativas que mobilizaram a

escola a olhar para si a partir das vozes infantis.

Na entrevista com G1, a potência aparece de forma explícita quando afirma que *“ouvir as crianças foi muito significativo”* e que se tratou de algo que *“a gente não tinha pensado ainda e que faz uma super diferença de saber o que eles querem, o que eles esperam também da escola”*. Ao retomar esse processo, G1 destaca que a escuta das crianças possibilitou deslocamentos concretos nas ações da escola, ao afirmar que *“a partir da escuta delas, a gente conseguiu a festa junina no ano passado”* e que outras iniciativas, como a comemoração dos aniversários, também *“foram coisas que eles trouxeram”*.

Os registros do diário de campo corroboram a leitura ao evidenciar o impacto simbólico e formativo dessas ações. Em diferentes encontros, observa-se que os materiais produzidos a partir da escuta das crianças — especialmente os vídeos e registros audiovisuais — provocaram envolvimento e sensibilização entre os adultos. No relato de G1, o efeito aparece quando ela menciona que assistir às crianças falando foi *“emocionante”* e que esse movimento ampliou o olhar da equipe sobre o cotidiano escolar. Tais excertos indicam que as crianças não apenas participaram das propostas, mas se apropriaram ativamente delas, compartilhando suas experiências e contribuindo para a circulação de novos sentidos sobre a escola.

O fato de as crianças se apropriarem ativamente das propostas de escuta e de seus registros audiovisuais, produzindo registros que passaram a circular nos espaços coletivos da escola, e de esses materiais provocarem sensibilização e surpresa entre os adultos, indica que tais ações produziram impactos simbólicos relevantes, tensionando a compreensão sobre quem pode participar dos processos de avaliação da escola. No Encontro VI da ACIEPE (13/06/2024), ao assistir pela primeira vez ao vídeo produzido a partir das ações com as crianças, o diário registra que o material *“deixou todos encantados”*, mobilizando gestores, professores e pesquisadores a identificar dimensões da qualidade social da educação a partir do olhar infantil. Nesse contexto, G3 afirmou que o vídeo a deixou *“mais feliz”*, reconhecendo que *“a visão que ela tem da escola é diferente da visão que as crianças têm”*, enquanto G4 destacou que a perspectiva das crianças representa *“um outro lado, uma visão que ele não tem, como se fosse uma parte de um mesmo quebra-cabeças”* (Diário de campo, 13/06/2024).

As falas evidenciam deslocamentos no modo como os adultos passaram a

significar a escola a partir das vozes infantis, reconhecendo nelas uma leitura legítima da realidade escolar. Nesse sentido, a escuta das crianças operou como um dispositivo de autoavaliação institucional, ao tornar visíveis dimensões do cotidiano escolar que tendem a permanecer naturalizadas ou invisibilizadas, em consonância com o argumento de que a participação das crianças “*ajuda os adultos a olhar a escola de outro lugar*”, ampliando os horizontes da avaliação da qualidade escolar (Vasconcelos *et al.*, 2025).

Ao incorporar as vozes das crianças como referência para pensar na escola, o grupo amplia quem pode participar da reflexão e da avaliação. Isso ajuda a escola a se ver por outros ângulos e a reconhecer que as crianças também produzem leituras importantes sobre o que vivem no cotidiano escolar (Urzêda-Freitas, 2013; Rosa *et al.*, 2018)

A dimensão da visibilidade e da circulação das ações do grupo é explicitada na fala de F5, ao destacar que os registros produzidos possibilitaram a sujeitos externos ao cotidiano escolar compreenderem o trabalho desenvolvido pelo GTC:

Tinha tudo muito bem documentado. E o pessoal que veio para a feira conseguiu... Aquela noção de quem não está aqui no dia a dia, conseguiu visualizar o que era através das fotos, dos vídeos. Acho que as entrevistas também, que vocês fizeram algumas entrevistas com crianças, deixaram eles fazerem entrevistas também. Então, quem é de fora conseguiu ver como funciona o trabalho, que vocês ajudaram também a colocar isso... Dá uma dinâmica nova, né?! Porque quando as pessoas se envolvem mais, acaba sendo mais... (F5).

A fala evidencia que as estratégias de documentação e socialização das ações do GTC em relação à escuta das crianças funcionaram como dispositivos de mediação, permitindo que sujeitos que não participavam diretamente dos encontros acessassem os sentidos do trabalho coletivo, reconhecendo sua intencionalidade, seus processos e seus efeitos no cotidiano escolar.

Ainda que de forma pontual, o GTC também favoreceu a aproximação com as famílias, por meio de iniciativas como a “Caixa dos Sonhos” e o “Café com as Famílias”. Mesmo quando a adesão foi limitada, essas ações revelam uma potencialidade importante do grupo: a disposição para problematizar a relação entre escola e famílias e para reconhecer esses sujeitos como parte constitutiva da vida escolar. A abertura à escuta da comunidade amplia o horizonte da autoavaliação para além dos muros da escola, aproximando-se da concepção de qualidade social

da educação como processo coletivo e territorialmente situado (Bertagna *et al.*, 2020).

Em relação à gestão pedagógica e qualidade social, iniciativas como essas indicam tentativas de alargar a participação para além do corpo docente, ainda que a efetivação dependa de condições institucionais e de estratégias contínuas de diálogo com a comunidade. A tensão entre abertura participativa e limites de sustentação é recorrente em experiências colaborativas que buscam fortalecer dimensões democráticas do cotidiano escolar (Rosa *et al.*, 2018).

Do ponto de vista formativo, o GTC também se destacou como espaço de cuidado e acolhimento profissional, aspecto mencionado em entrevistas com sujeitos que não integraram de modo contínuo os encontros do grupo, mas que tiveram contato com ações por ele desencadeadas no cotidiano escolar. Falas como *“foi um espaço de desabafo e reflexões, não só reclamações”* (P2) e *“o grupo dá voz ao professor”* (P10) indicam que essas ações foram percebidas como experiências de escuta e reconhecimento profissional.

Esta dimensão é particularmente relevante quando se compreende a autoavaliação não apenas como análise de práticas, mas como processo que envolve reconhecimento, pertencimento e valorização dos sujeitos que constroem a escola no cotidiano.

Em síntese, no que se refere às potencialidades, os dados analisados permitem afirmar que o Grupo de Trabalho Coletivo apresentou potencialidades importantes como espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar, que não se expressam na forma de resultados homogêneos ou transformações imediatas, mas na criação de brechas institucionais para a escuta, o diálogo e a problematização coletiva da realidade escolar. Ao favorecer processos de reflexão situada, de deslocamento de sentidos e de valorização das vozes dos diferentes sujeitos, o GTC se configurou como um dispositivo formativo e avaliativo em construção, em consonância com os princípios da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) e com o debate sobre a qualidade social da educação (Bertagna *et al.*, 2020).

A processualidade pode ser observada nos registros e materiais produzidos pelo grupo (vídeos, tabelas de sistematização, síntese dos encontros e o calendário de 2025), que sustentaram e documentaram a reflexão coletiva.

6.2 LIMITES DO GRUPO DE TRABALHO COLETIVO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Ao lado das potencialidades identificadas, a análise dos dados evidencia que o Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) foi atravessado por limites significativos que condicionaram tanto seu funcionamento quanto o alcance de seus efeitos no cotidiano escolar. Estes limites não devem ser compreendidos como falhas do grupo ou como resultado exclusivo do desinteresse dos sujeitos, mas como expressões das condições institucionais, organizacionais e relacionais nas quais a experiência se desenvolveu. Trata-se, pois, de limites estruturais e contextuais, que evidenciam as tensões concretas envolvidas na construção de espaços coletivos de reflexão e autoavaliação na escola.

Na perspectiva da avaliação institucional, os limites não são compreendidos como “fracasso” do processo, mas como expressão das condições concretas de institucionalização da reflexão coletiva, pois a existência de um espaço de diálogo não garante, por si, sua legitimação, sua circulação interna nem sua incorporação pela escola como prática contínua. Assim, a análise dos limites do GTC salienta o quanto a autoavaliação participativa depende de tempo institucional, comunicação interna, reconhecimento coletivo e condições de trabalho que sustentem a participação para além do voluntarismo (Sordi; Bertagna; Silva, 2016).

Um dos limites mais recorrentes refere-se à participação dos profissionais da escola. As entrevistas com sujeitos que não participaram diretamente do GTC indicam desconhecimento sobre a existência do grupo, incompreensão de sua proposta ou percepção fragmentada de suas ações. Falas como “*eu não fiquei sabendo de nada*” (F2), “*não sabia que tinha esse grupo*” (F3) e “*eu vi vocês, mas não sabia o que estava acontecendo*” (F1) indicam que o GTC não foi conhecido de forma homogênea como espaço institucional de reflexão e autoavaliação. Mesmo quando algumas ações foram lembradas, como vídeos ou apresentações públicas, elas apareceram dissociadas do processo coletivo que lhes deu origem, como revela o relato de um entrevistado que afirma ter visto as produções “no telão”, mas sem associá-las ao trabalho do grupo (F9). Este dado indica que a visibilidade das ações não se traduziu, necessariamente, em apropriação dos sentidos construídos coletivamente.

O descompasso entre ações visíveis e apropriação pelo conjunto da escola dialoga com estudos sobre experiências de parceria entre universidade e escola. Nesses trabalhos, observa-se que práticas colaborativas podem ocorrer sem, necessariamente, se consolidarem como processos amplamente compartilhados, especialmente quando não há momentos sistemáticos de socialização, discussão e incorporação dessas ações nas instâncias regulares da escola (Jardilino; Diniz, 2019).

O conjunto de dados aponta para uma tensão central nos processos de autoavaliação participativa: a existência de espaços reflexivos não garante, por si só, sua legitimação institucional nem sua incorporação pelo conjunto da escola. Tal leitura dialoga com as contribuições de Bertagna *et al.* (2020), ao compreenderem a participação como dimensão da qualidade social da educação vinculada à corresponsabilização coletiva e à integração dos processos avaliativos ao projeto político-pedagógico da escola.

A baixa adesão também aparece de forma recorrente no diário de campo como fonte de frustração entre os próprios participantes do grupo. Em diferentes registros, observa-se a percepção de que determinadas discussões e decisões não avançaram em função da ausência de segmentos importantes da comunidade escolar, condição associada às formas concretas de organização do trabalho na escola. Os encontros do GTC ocorreram, em sua maioria, fora do horário regular de trabalho, de maneira voluntária e sem qualquer tipo de remuneração ou compensação institucional, o que limitou a possibilidade de participação mais ampla e contínua dos profissionais.

Além disso, os espaços institucionais formais de reunião da escola — como HTPCs, conselhos e reuniões pedagógicas — frequentemente não puderam ser utilizados para o desenvolvimento das ações do GTC, uma vez que muitas dessas instâncias eram previamente pautadas pela Secretaria Municipal de Educação, sem margem para planejamento autônomo por parte da própria escola.

Esta condição restringiu a inserção do trabalho do grupo na rotina institucional e contribuiu para que suas discussões permanecessem concentradas em um número reduzido de participantes. Este aspecto reforça que a limitação da participação não se deveu à ausência de interesse dos sujeitos, mas à estruturação institucional do tempo e das instâncias decisórias da escola.

A tensão torna-se particularmente visível no Conselho de Classe do 2º bimestre, realizado em 01/07/2024, momento acompanhado pela pesquisadora. Ao refletir sobre os processos de avaliação da escola, a coordenadora pedagógica afirmou de forma explícita que “*não tem como a gente fazer uma avaliação da escola [...] sem estar com toda a equipe*”, reconhecendo que a escola “*não se faz apenas dos professores*”, mas do conjunto dos sujeitos que a compõem (Diário de campo, 01/07/2024). Embora esse conselho tenha incorporado elementos de participação ampliada — como a escuta das crianças e o reconhecimento do papel dos funcionários —, o próprio registro evidencia dificuldades de engajamento, resistências, ausências e sobrecarga de demandas, explicitando os limites concretos para a construção de uma autoavaliação efetivamente coletiva no cotidiano escolar.

Outro limite relevante refere-se às condições organizacionais e institucionais da escola, especialmente no que se refere ao tempo. Tanto nas entrevistas, quanto nos registros do diário de campo, a falta de tempo aparece como um fator recorrente que dificultou a continuidade das ações, o aprofundamento das reflexões e a consolidação dos encaminhamentos coletivos. A realização dos encontros fora do horário regular de trabalho e a ausência de incentivos institucionais formais são apontadas como entraves à ampliação da participação. Um dos entrevistados sintetiza essa dificuldade ao afirmar que a “*limitação principal do grupo é o tempo disponível*” (G1), enquanto o diário de campo registra encontros esvaziados ou, dois deles, abreviados em função de outras demandas escolares, como reunião do Conselho de Escola.

O limite, contudo, não se expressa apenas como dificuldade organizacional abstrata, mas como custo concreto assumido pelos sujeitos que se dispuseram a participar do Grupo de Trabalho Coletivo. Em algumas falas, a participação aparece atravessada por rearranjos familiares, sobrecarga cotidiana e negociações no âmbito da vida privada, evidenciando que o tempo destinado ao grupo não era neutro nem igualmente disponível. A entrevista com F10, funcionária da escola e participante do GTC, explicita de forma contundente essas condições materiais e simbólicas que atravessaram a participação no grupo:

Porque, pra eu estar aqui na quarta-feira, meu pai tinha que buscar minha filha na escola, meu pai tinha que fazer minha filha dormir, meu pai dava janta pra minha filha, meu pai dava banho. Às vezes, eu chegava e ele falava ‘ela jantou, mas não tomou banho’. E aí eu tinha que limpar toda ela

com pano úmido, passar pente fino com ela dormindo, eu esperando o outro dia, e a cama amanhecia cheia de areia. Porque não era fácil. Mas era bom estar. Então, é só isso mesmo. Não era em vão, não foi em vão o encontro com vocês. Não sei o que vai ser daqui pra frente, nem como a escola vai estar se vocês voltarem daqui a alguns anos. Nem sei se eu vou estar aqui, porque eu também vou ser uma dessas que vão passar e uma hora vai embora. Mas eu espero que, quando vocês voltarem, de alguma forma, aqui, nem que seja pra visitar, vocês enxerguem o quão bem vocês fizeram. Pra aqueles que puderam experimentar tudo isso (F10).

A fala de F10 evidencia que a participação no GTC esteve condicionada a redes de apoio familiar e à disposição de assumir sobrecargas adicionais, revelando que a adesão aos encontros implicou custos que extrapolam o espaço institucional da escola. Ao mesmo tempo, a entrevistada atribui sentido formativo e simbólico à experiência ao afirmar que “não foi em vão”, indicando que, mesmo diante dos limites, o grupo produziu efeitos significativos para aqueles que puderam vivenciá-lo. A ambivalência reforça a compreensão de que práticas colaborativas não deveriam se sustentar apenas pela adesão voluntária dos sujeitos, mas requerem tempos institucionalmente garantidos para a reflexão coletiva, conforme argumenta Ibiapina (2008).

As fragilidades na comunicação interna e na circulação das ações do GTC reaparecem, nesta seção, como limites importantes. Embora o grupo tenha mobilizado diferentes estratégias de visibilidade — como exposições, vídeos e publicações em redes sociais —, os dados indicam que essas iniciativas nem sempre foram acompanhadas de espaços sistemáticos de diálogo e devolutiva. O diário de campo registra situações de desencontro na compreensão das ações, como no episódio em que um encontro com as famílias foi conduzido a partir de um entendimento distinto daquele construído coletivamente no grupo, gerando frustração entre os participantes¹⁶.

Nas entrevistas, a fragilidade aparece de forma explícita na fala de P7, ao afirmar que “*as discussões foram ricas, mas só para quem estava no grupo; quem não estava não soube nada*”. Os dados indicam que a ausência de estratégias

¹⁶ O episódio refere-se à roda de conversa com as famílias, planejada coletivamente pelo GTC, mas que acabou sendo conduzida por uma pessoa do grupo que não havia participado dos encontros preparatórios, ao contrário do que tinha sido acordado. No encontro do grupo realizado em 09/10/2024, os participantes registraram frustração pelo fato de a atividade ter assumido um formato mais direcionado do que o inicialmente planejado, bem como pela não utilização de materiais preparados coletivamente (como a “Árvore dos Sonhos”). O diário aponta que a ausência de alinhamento prévio e de canais claros de comunicação contribuiu para o desencontro entre o planejamento coletivo e a execução da ação.

consistentes de socialização comprometeu a ampliação da reflexão e a apropriação coletiva do processo.

Emergem ainda limites relacionados aos processos de tomada de decisão e à condução das ações. O diário de campo registra situações em que propostas discutidas no grupo não se concretizaram conforme o planejado, gerando incômodo entre os participantes. Nas entrevistas, a tensão aparece quando G3 afirma que “às vezes a gente discutia bastante no grupo, mas depois as coisas iam acontecendo de outro jeito, mais do jeito da gestão”, revelando a convivência entre práticas colaborativas e formas tradicionais de condução da gestão escolar.

Esta constatação pode ser compreendida à luz da perspectiva freireana, segundo a qual o diálogo e a participação não eliminam automaticamente conflitos e relações de poder, mas os tornam visíveis e passíveis de problematização (Freire, 1996).

A convivência entre busca por horizontalização e permanência de lógicas tradicionais de condução pode ser interpretada como tensão própria de processos que tentam democratizar a gestão pedagógica em contextos institucionais já estabilizados. Em vez de ser um “desvio” do processo, o conflito torna visível a disputa por legitimidade e por modos de produzir decisão e conhecimento na escola (Rosa *et al.*, 2018; Urzêda-Freitas, 2013).

Outro limite identificado refere-se à sustentabilidade do GTC enquanto prática permanente da escola. As entrevistas indicam que a continuidade do grupo foi frequentemente associada à presença da universidade ou ao engajamento de alguns sujeitos específicos. Falas que expressam gratidão à universidade e desejo de continuidade revelam, simultaneamente, o reconhecimento da parceria e a fragilidade da institucionalização do grupo como prática autônoma. Esse dado sugere que, apesar dos movimentos de descentralização observados, o GTC enfrentou dificuldades para se constituir como espaço permanente de reflexão e autoavaliação institucional.

Tal leitura encontra respaldo nas análises de Mizukami (2000), ao problematizar a autonomia dos grupos colaborativos após a saída dos pesquisadores. Ao enfatizar que a pesquisa colaborativa requer compromissos institucionais, condições de trabalho e processos que conduzam à auto-suficiência dos grupos, a autora evidencia que a permanência dessas experiências depende de

uma apropriação coletiva que ultrapasse a mediação externa da universidade, aspecto que se mostra tensionado no caso analisado.

Este padrão também aparece em estudos sobre a relação entre universidade e escola, que mostram que a parceria pode ser importante, mas que o grupo tende a ter dificuldades para continuar sozinho quando depende da presença da universidade para se manter (Jardilino; Diniz, 2019; Mizukami, 2000).

No que se refere aos limites, ao dialogar com o debate sobre a qualidade social da educação, os limites identificados evidenciam que princípios como participação, escuta, reflexão coletiva e autoavaliação não se realizam de forma automática ou homogênea. Sua efetivação depende de condições institucionais, políticas e culturais que sustentem a coletividade como prática cotidiana, e não apenas como experiência pontual. Nesse sentido, os limites do GTC não anulam suas potencialidades, mas ajudam a compreender os contornos reais de sua atuação e a situar a autoavaliação escolar como um processo tensionado e situado.

6.3 ENTRE POTENCIALIDADES E LIMITES: O GTC COMO ESPAÇO SITUADO DE REFLEXÃO E AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A análise articulada das potencialidades e dos limites do Grupo de Trabalho Coletivo (GTC), a partir das entrevistas e dos registros em diário de campo, permite compreendê-lo como um dispositivo de reflexão e autoavaliação, construído de forma situada no interior da escola, cuja atuação se constrói em permanente tensão entre abertura e restrição, avanço e contenção. Longe de configurar-se como um modelo idealizado de trabalho colaborativo, o GTC revela-se como uma experiência concreta, historicamente situada e atravessada pelas condições reais do cotidiano escolar.

A leitura dialoga com a compreensão da pesquisa colaborativa e do trabalho coletivo como processos não lineares, marcados por reconfigurações constantes, negociações e limites estruturais (Ibiapina, 2008).

As pesquisas indicam que os grupos colaborativos não avançam de forma linear: há mudanças graduais na forma de pensar o trabalho e a avaliação do cotidiano, mas permanecem limites relacionados ao tempo institucional, ao alcance

das ações e à autonomia do grupo (Costa, 2008; Mizukami, 2000; Jardimino; Diniz, 2019).

De um lado, os dados empíricos indicam que o GTC possibilitou a criação de tempos e espaços diferenciados para a reflexão coletiva, rompendo, ainda que parcialmente, com a lógica fragmentada e acelerada que marca a rotina escolar. Tanto nas entrevistas, quanto no diário de campo, aparecem registros de encontros que se estenderam além do tempo previsto, da valorização da escuta entre pares e da percepção de que o grupo permitia “parar para pensar a escola”, algo pouco frequente no cotidiano institucional.

Estes elementos reforçam que o GTC favoreceu processos de reflexão que ultrapassaram o âmbito das práticas individuais, deslocando o olhar para as dinâmicas institucionais, as relações interpessoais e os sentidos atribuídos coletivamente ao trabalho educativo.

O deslocamento pode ser compreendido à luz da perspectiva freireana de reflexão como prática coletiva e crítica, na qual pensar na escola implica problematizar o vivido em diálogo com os outros e com a realidade concreta (Freire, 1996). Nos dados, o movimento se expressa tanto nas falas de participantes que relatam mudanças no modo de compreender seu trabalho, quanto nos registros do diário que indicam discussões voltadas à escola como um todo — suas relações, seus princípios e seus desafios.

Nesse sentido, o GTC pode ser compreendido como um espaço de autoavaliação institucional em construção, ainda que essa dimensão nem sempre tenha sido explicitamente nomeada pelos sujeitos. Ao longo dos encontros, o grupo problematizou práticas, reconheceu limites, valorizou avanços e projetou possibilidades futuras, como se observa nos registros que indicam revisões de ações planejadas, debates sobre participação das famílias, escuta das crianças e retomada do Projeto Político-Pedagógico. A autoavaliação emerge, assim, menos como um procedimento formal e mais como uma prática social construída no interior das relações, ancorada na análise compartilhada do cotidiano escolar.

Nessa chave, o que se evidencia não é a consolidação imediata de um modelo, mas a constituição de um processo de leitura coletiva da escola, no qual reflexão, negociação e reposicionamentos profissionais se articulam no próprio fazer. Esta compreensão converge com a AIP ao sustentar que a autoavaliação se

produz como prática social e política quando a escola cria condições — ainda que parciais e tensionadas — para pensar sobre si mesma com seus sujeitos (Sordi; Bertagna; Silva, 2016).

Trata-se, pois, de um processo de autoavaliação de caráter democrático, produzido a partir da participação dos sujeitos e da reflexão coletiva sobre a experiência vivida, em contraste com modelos avaliativos externos, normativos ou hierarquizados. Esta compreensão dialoga com o debate sobre a qualidade social da educação, ao evidenciar a centralidade da participação, da escuta e da construção coletiva de sentidos como dimensões constitutivas da vida escolar (Bertagna *et al.*, 2020).

Em contrapartida, os limites identificados ao longo da análise revelam que tais processos não se expandem de forma homogênea ou automática para o conjunto da instituição. As entrevistas com profissionais não participantes do GTC, assim como os registros de frustração presentes no diário de campo, evidenciam que a participação restrita, as fragilidades na comunicação interna, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de condições institucionais mais favoráveis limitaram a circulação das reflexões e ações produzidas. Em diversos momentos, os dados indicam que ações do grupo foram percebidas de forma fragmentada ou dissociadas do processo coletivo que lhes deu origem, comprometendo sua apropriação institucional.

A dependência parcial de mediações externas e de lideranças específicas também tensiona a sustentabilidade do GTC enquanto prática permanente da escola. Embora o diário registre movimentos de descentralização, fortalecimento de vínculos e maior protagonismo de alguns participantes, as entrevistas indicam que a continuidade do grupo esteve fortemente associada à presença da universidade e ao engajamento de sujeitos-chaves.

Este aspecto reforça a compreensão de que processos colaborativos exigem tempo, continuidade e reconhecimento institucional para que se consolidem como práticas estruturantes, e não apenas como experiências pontuais ou projetos temporários (Ibiapina, 2008).

Ao articular potencialidades e limites, esta análise de conjunto permite compreender o GTC não como um espaço acabado, mas como um processo em curso, marcado por avanços, recuos e aprendizagens coletivas. Sua relevância

reside menos nos resultados imediatos produzidos e mais na possibilidade reconhecida e vivenciada de abertura de possibilidades para pensar a escola de forma coletiva, reflexiva e crítica.

Nessa perspectiva, o GTC se tornou um espaço de experimentação, no qual a autoavaliação emergiu como prática social e política, profundamente vinculada às condições concretas de trabalho e às relações estabelecidas no interior da instituição.

Dessa forma, o Grupo de Trabalho Coletivo pode ser compreendido como uma experiência situada de reflexão e autoavaliação, marcada por aprendizagens, tensões e deslocamentos produzidos nas condições concretas do cotidiano escolar. Mais do que um modelo a ser replicado, o GTC se afirma como um processo em construção, cujo valor reside na abertura de possibilidades para pensar a escola de forma coletiva, crítica e democrática, em diálogo com os princípios da qualidade social da educação, abrindo caminhos para reflexões sobre as condições de sustentação e aprofundamento de práticas coletivas e autoavaliativas na escola pública.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o Grupo de Trabalho Coletivo (GTC) como espaço de reflexão e autoavaliação no contexto escolar, em diálogo com o debate sobre a qualidade social da educação. Desenvolvida a partir de uma abordagem colaborativa, a pesquisa articulou entrevistas com profissionais da escola — participantes e não participantes do grupo — e registros sistemáticos em diário de campo, buscando compreender os sentidos atribuídos ao trabalho coletivo, suas dinâmicas internas, seus efeitos no cotidiano escolar e seus limites enquanto experiência situada.

A análise da experiência permite afirmar que o GTC não se constituiu como um espaço plenamente institucionalizado, homogêneo ou amplamente apropriado por toda a comunidade escolar, tampouco pode ser compreendido como um modelo acabado de trabalho colaborativo ou de autoavaliação institucional. Ainda assim, se evidencia que o grupo operou como um espaço possível e concreto de reflexão coletiva, no qual diferentes sujeitos puderam problematizar práticas, reconhecer limites, valorizar avanços e produzir leituras mais críticas sobre a escola, assim como ações concretas para a viabilização de mudanças, como o caso da retomada do PPP da instituição.

A relevância do GTC não residiu em resultados imediatos ou transformações mensuráveis, mas nos processos reflexivos, formativos e relacionais que foram sendo construídos ao longo da experiência.

Esta compreensão aproxima-se de achados de outras pesquisas colaborativas desenvolvidas no contexto escolar. Estudos como os de Costa (2008) e Urzêda-Freitas (2013) também indicam que grupos de trabalho coletivo não se consolidam de forma imediata nem linear, mas produzem efeitos formativos e reflexivos, sobretudo, nos processos vividos, nas relações estabelecidas e nas leituras críticas que os sujeitos passam a construir sobre a escola.

A análise dos encontros, registrada no diário de campo e em materiais produzidos coletivamente (sínteses das escutas, tabelas e planejamentos), evidencia que o GTC favoreceu a criação de tempos e espaços diferenciados de diálogo e escuta no interior da escola, rompendo, ainda que parcialmente, com a lógica fragmentada e acelerada que marca o cotidiano institucional. Esse movimento

também é observado por Bitencourt e Krahe (2014), ao analisarem experiências de trabalho coletivo que criam espaços específicos de pausa, diálogo e reflexão na escola, permitindo que os professores revisitem suas práticas e ressignifiquem o cotidiano escolar de forma compartilhada.

Estes espaços permitiram deslocar o foco exclusivo das práticas individuais para uma reflexão mais ampliada sobre a escola como totalidade, suas relações, seus princípios e seus desafios. Tal movimento dialoga com a compreensão de trabalho colaborativo como processo formativo situado, construído na problematização coletiva do vivido e na análise compartilhada da prática (Ibiapina, 2008).

No interior desse processo, a autoavaliação surgiu não como procedimento técnico, formal ou burocrático, mas como prática social e relacional, construída no diálogo, na escuta e na negociação de sentidos entre os sujeitos. Ao problematizar práticas naturalizadas, revisar encaminhamentos, reconhecer limites institucionais e projetar possibilidades futuras, o GTC instaurou movimentos de reflexão que podem ser compreendidos como experiências de autoavaliação institucional em construção. Trata-se de uma autoavaliação que se ancora na experiência concreta e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, distanciando-se de modelos avaliativos externos, normativos ou hierarquizados.

Resultados semelhantes são discutidos por Rosa *et al.* (2018), ao apontarem que processos de reflexão coletiva e autoavaliação ganham sentido quando vinculados às experiências reais dos sujeitos da escola, e não a procedimentos formais impostos externamente. De modo convergente, Jardimino e Diniz (2019) destacam que a autoavaliação construída no cotidiano escolar tende a assumir um caráter formativo, relacional e situado, mais do que técnico ou burocrático.

Esta compreensão articula-se diretamente ao debate sobre a qualidade social da educação, entendida como horizonte ético-político construído no cotidiano da escola, e não como conjunto de indicadores ou parâmetros abstratos. À luz de Bertagna *et al.* (2020), a qualidade social se vincula à centralidade da participação, da escuta, das relações e da corresponsabilização coletiva.

Nesse sentido, as experiências vividas no âmbito do GTC – ainda que não tenham se expandido de forma homogênea para o conjunto da escola – evidenciam práticas que podem ser compreendidas como democráticas, pois abriram espaços

para a circulação de vozes, para a problematização do cotidiano escolar e para a construção coletiva de sentidos sobre a escola.

A perspectiva democrática que emerge desta pesquisa não se associa à ideia de consenso, adesão plena ou igualdade formal entre os sujeitos. Ao contrário, trata-se de uma democracia vivida no cotidiano, marcada por tensões, conflitos, assimetrias de participação e limites institucionais. Conforme a perspectiva freireana, o diálogo e a participação não eliminam relações de poder ou conflitos, mas os tornam visíveis e passíveis de problematização crítica (Freire, 1996).

Os dados indicam que o GTC não suprimiu divergências ou hierarquias existentes na escola, mas criou condições para que essas tensões fossem minimizadas durante os encontros, nomeadas e problematizadas, ainda que de forma localizada e provisória.

A análise desenvolvida nesta pesquisa permite sintetizar algumas potencialidades e limites do Grupo de Trabalho Coletivo. Estes elementos ajudam a compreender o GTC como espaço de reflexão e autoavaliação da escola. Entre as potencialidades, destaca-se a criação de um espaço-tempo específico para pensar na escola de forma coletiva, no qual a autoavaliação foi construída a partir do diálogo, da escuta e da troca entre diferentes sujeitos.

A relação mais horizontal entre os participantes mostrou-se um elemento central da experiência, favorecendo mudanças na forma como professores, gestores e funcionários passaram a compreender seu trabalho, sua relação com a escola e, especialmente, com as crianças. A escuta das crianças, reconhecida como uma leitura legítima da realidade escolar, ampliou o olhar dos adultos sobre o cotidiano da escola. Além disso, ainda que de forma pontual, as iniciativas de aproximação com as famílias indicaram possibilidades de ampliar a participação para além do espaço interno da escola.

Por outro lado, os limites revelam que essas potencialidades se desenvolveram em condições institucionais restritas. A falta de espaço-tempo institucional para os encontros – reconhecido como parte do processo reflexivo da escola e com hora remunerada, a pouca autonomia para o planejamento das horas de trabalho coletivo (HTPCs), a baixa participação dos profissionais e o desconhecimento do grupo por pessoas que não participaram diretamente do GTC dificultaram a ampliação e a consolidação da experiência. Também se destacam as fragilidades na comunicação interna, que limitaram a circulação das ações e dos

sentidos construídos coletivamente. Esses limites não anulam as potencialidades do GTC, mas evidenciam que práticas colaborativas e autoavaliativas dependem de condições institucionais que garantam continuidade e reconhecimento, e não apenas da iniciativa ou do engajamento individual dos sujeitos.

Os limites também apontam que a construção de práticas democráticas, colaborativas e autoavaliativas enfrenta obstáculos concretos no contexto escolar. A participação restrita de parte dos profissionais, as fragilidades na comunicação interna, a sobrecarga de trabalho docente, a realização de encontros fora do horário regular e a ausência de condições institucionais mais favoráveis limitaram a ampliação e a consolidação do GTC como espaço amplamente reconhecido na escola. Além disso, revelam que a democracia escolar não se sustenta apenas pela criação de espaços coletivos, mas exige condições estruturais, organizacionais e culturais que garantam tempo, reconhecimento e legitimidade às práticas de reflexão coletiva.

Outro aspecto central refere-se à temporalidade da pesquisa. Os dados indicam que o tempo de acompanhamento do GTC, embora suficiente para compreender seus movimentos iniciais, suas potencialidades e seus limites, não foi suficiente para consolidar determinadas ações, ampliar a participação de todos os segmentos da escola ou observar desdobramentos de longo prazo dos processos iniciados.

A própria dinâmica do grupo indica que práticas colaborativas, reflexivas e democráticas demandam continuidade, estabilidade e maturação institucional. Nesse sentido, a pesquisa aponta que um tempo ampliado de acompanhamento poderia favorecer maior apropriação coletiva do GTC, aprofundamento das ações de autoavaliação e fortalecimento de sua sustentabilidade enquanto prática da escola.

Tal constatação reforça as análises de Mizukami (2000), ao problematizar a dificuldade de sustentação de grupos colaborativos quando não há condições institucionais que garantam tempo, reconhecimento e autonomia após o afastamento da universidade.

Do ponto de vista metodológico, reconhecem-se ainda limites relacionados à dependência da mediação universidade-escola, à participação desigual dos sujeitos e à circulação parcial das ações do grupo. Tais limites, contudo, não fragilizam a pesquisa, mas situam seus resultados como construções contextualizadas, próprias de uma investigação que se propõe a compreender processos em curso, e não a

oferecer modelos prontos ou generalizáveis. Ao assumi-los, a dissertação reafirma seu compromisso com uma leitura situada, crítica e não idealizada do trabalho coletivo no contexto escolar.

Como contribuição ao campo da Educação, esta dissertação sustenta que a coletividade – quando compreendida como prática social, política e formativa, e não como simples reunião de pessoas ou soma de esforços – constitui dimensão central dos processos de reflexão, autoavaliação escolar e possibilidade de mudança. Nessa direção, a literatura discutida na Seção 2 permite afirmar que o trabalho coletivo não é, por si, sinônimo de participação democrática, podendo assumir formatos mais cooperativos e hierarquizados ou, em outras condições, aproximar-se de práticas colaborativas pautadas no diálogo, na horizontalidade e na corresponsabilização (Ibiapina, 2008; Garcia, Gava e Rocha, 2018; Freire, 1996).

Ao analisar o Grupo de Trabalho Coletivo em suas potencialidades e limites, o estudo evidencia que a coletividade não se apresenta como estado ou atributo previamente dado, mas como construção produzida nas condições concretas do cotidiano escolar. Esta compreensão desloca a coletividade de uma noção abstrata de participação para afirmá-la como prática construída em meio a assimetrias de voz, conflitos, silêncios e negociações.

Por fim, a experiência analisada reafirma a importância da aproximação entre universidade e escola como possibilidade de criação de espaços de reflexão compartilhada, desde que essa relação seja compreendida como processo dialógico, situado e atravessado por tensões. Em diálogo com pesquisas sobre trabalho coletivo, formação e autoavaliação escolar, esta dissertação reforça que experiências como o GTC devem ser compreendidas como processos construídos em contextos específicos, atravessados por condições institucionais, relações interpessoais e tempos próprios.

Ao analisar o GTC como espaço possível de reflexão e autoavaliação, esta pesquisa sustenta que a qualidade social da educação se constrói na força da coletividade vivida no cotidiano escolar: nos processos de escuta, diálogo e reflexão compartilhada que permitem à escola pensar sobre si mesma, reconhecer seus limites e afirmar, mesmo em meio às contradições, sua potência como espaço público, democrático e formador.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 11-40.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L. de; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas – Poled**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BISPO, S. V. de S.; FARIA, E. M. da S.; GARCIA, E. E. B. Políticas públicas de educação de jovens e adultos: entre o ideal e o real. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 305-320, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1245>.
- BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. As tramas da pesquisa participante em um grupo de trabalho colaborativo: a avaliação dos educadores matemáticos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. DOI: 10.30681/ecs.v4i1.1434. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7970>. Acesso em: 23 jan. 2026.
- COSTA, G. L. M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, p. 152–165, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/vknQThhq4f7cdFXR4d855HK/?format=html&lang=pt>.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt>.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Textos para Discussão, n. 24). Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>.
- ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO**, 18., 2024, Araraquara. *Anais do XVIII Encontro Ibero-americano de Educação*. Org.: BIZELLI, J. L.; BRIS, M. M.;

BIZELLI, T. V.; UEHARA, F. M. Araraquara: UNESP-FCL, 2025. Documento eletrônico. Disponível em: <https://observatorioiberoamericano.fclar.unesp.br/anais/eide2024.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

FIGUEIREDO, R. V.; PULIN, J. R.; SILVEIRA, S. M. P.; LAVERGNE, R. A pesquisa colaborativa em contexto de inclusão escolar. **Revista InFor**, n. 1, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52451>.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FREITAS, L. C.; *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GARCIA, V. F.; GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G. da. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaios Pedagógicos**, v. 2, n. 1, p. 73-80, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.61>. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61>.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, v. 34, n. 3, p. 948-973, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 16 set. 2024.

GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

JARDILINO, J. R. L.; DINIZ, M. Universidade e Escola Básica: experiências de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores/as. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, n. 1, p. e41958, 20 mar. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012019000100203.

MIZUKAMI, M. G. N. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 5–14, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644050>.

NARDI, E. L. Uma qualidade para a escola pública: entre o socialmente referenciado e a lógica da regulação por resultados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 34-43, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/L4fyjy8qmdmj8bZKQSdRy9P/?lang=pt>.

RODRIGUES, J. D. Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. 2018. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

ROSA, S. S.; CAMPOS, G. N.; PADOVAN, M. I.; UMEMURA, V. M. V. Gestão pedagógica e qualidade social da educação: contribuições da pesquisa colaborativa em escolas de São Caetano do Sul. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1457-1484, out./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

SANTOS, A. C.; FREITAS, M. L. Q.; CAVALCANTE, V. C. Formação inicial e continuada do professor da EJA: práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**, v. 17, n. esp., p. 93-109, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25034>.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 216–226, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=html&lang=pt>.

SOBRINHO, J. D. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

SORDI, M. R. L. DE .; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 175–192, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gxfgJfvP5KP6XNF4PNRmRYh/abstract/?lang=pt>.

SORDI, M. R. L. DE .; OLIVEIRA, S. B. DE .; ALMEIDA, L. C. Avaliação Externa e Avaliação Institucional: embates e diálogos para construção da Qualidade Social. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 77–89, set. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c8wmYfYvmdzsgHxHwq4MWb/?format=html&lang=pt>.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 843-858, dez. 2013. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400002.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. 2005. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VASCONCELOS, B. N. M.; NARDI, L.; SANTOS, L. O.; ALMEIDA, L. C. “Me ajuda a olhar!”: a qualidade da escola pelas crianças. **Areté**, Caracas, v. 11, n. 22, p. 2-22, dez. 2025. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2443-45662025000200002&lng=es&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.55560/arete.2025.22.11.1>.

ZOIA, A.; TAPIRAPÉ, T. E. A pesquisa colaborativa na aldeia Tapi'itâwa: produção de materiais pedagógicos didáticos específicos Apyâwa. **Revista Habitus**, v. 21, n. 1, p. 101-111, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18224/hab.v21i1.13192>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (Participantes do Grupo de Trabalho Coletivo)

Pergunta	Temática	Motivação/Objetivo
O que é uma boa escola para você? (retoma o que a pessoa disse) O que disso você vê acontecer nessa escola?)	Dimensões da Qualidade	Identificar quais dimensões da qualidade social são reconhecidas pela escola como constituintes de seu trabalho.
Depois de quase um ano de trabalho conjunto, como você definiria a qualidade social da educação?	Concepção de Qualidade	Observar as possíveis mudanças a partir da efetivação de um grupo de trabalho coletivo.
Você mencionou que qualidade social da educação é (repetir definição mencionada). A partir dessa definição, o que você almeja para o trabalho pedagógico neste ano? (Explorar caso a pessoa traga) O lugar do PPP na previsão de trabalho do ano.	Trabalho Pedagógico	Observar as possíveis mudanças a partir da efetivação de um grupo de trabalho coletivo.
Como você descreveria a dinâmica do nosso grupo de trabalho?	Metodologia de trabalho	Entender como os participantes entendem o grupo.
Na sua opinião, dos nossos encontros, qual foi o mais marcante? Qual foi a dinâmica de trabalho desse encontro? Por que acha que ela foi significativa?	Metodologia de Trabalho	Entender como os participantes entendem a dinâmica do grupo.
Você disse que o encontro mais marcante foi (repetir a resposta), pensando nas dinâmicas de trabalho utilizadas nos encontros do grupo durante o ano, quais fizeram você se sentir mais envolvida?	Metodologia de Trabalho	Entender como os participantes entendem a dinâmica do grupo.
Na sua opinião, quais foram as principais prioridades que movimentaram o trabalho do grupo ao longo do ano?	Trabalho Pedagógico	Entender como os participantes entendem a efetivação do grupo. Mapear valores e objetivos compartilhados.
Quais ações produzidas pelo grupo você acredita que tiveram mais força ou impacto na escola como um todo?	Grupo de Trabalho	Observar as possíveis mudanças a partir da efetivação de um grupo de trabalho coletivo.

(Explorar) Quais tiveram maior repercussão entre os funcionários, famílias e estudantes? Por quê?		
Na sua opinião, quais foram as principais limitações do trabalho do grupo. O que acha que gera essas limitações?		Observar os limitantes para a efetivação de um grupo de trabalho coletivo.
Chegamos ao fim do nosso roteiro, mas teria algo mais que gostaria de comentar e que ainda não tenha explorado?		

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS (Não participantes do Grupo de Trabalho Coletivo)

Pergunta	Temática	Motivação
O que é uma boa escola para você? - O que disso (recupera o que a pessoa diz) você vê acontecer nessa escola?	Qualidade Social/Dimensões da Qualidade	Identificar quais dimensões da qualidade social são reconhecidas pela escola como constituintes de seu trabalho.
Você percebeu algum movimento na escola a partir do nosso grupo (Grupo de Trabalho Coletivo de quarta-feira/ACIEPE)? Se não, finaliza a entrevista. Se sim, próxima questão..	Grupo de Trabalho	Observar as possíveis mudanças a partir da efetivação de um grupo de trabalho coletivo para análise e reflexão das dimensões da qualidade social elencadas por pesquisa anterior.
Que movimentos você percebeu na escola a partir do trabalho do Grupo de Trabalho Coletivo? (a partir da resposta explorar como a pessoa entende a intencionalidade da ação: Pra você, qual era intenção dessa ação?)	Grupo de Trabalho	Observar as possíveis mudanças a partir da efetivação de um grupo de trabalho coletivo para análise e reflexão das 6 dimensões da qualidade social elencadas por pesquisa anterior.
Chegamos ao fim do nosso roteiro, mas teria algo mais que gostaria de comentar e que ainda não tenha explorado?		