

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

INÊS MARIA SILVA BARROS MAZER

**A DOCÊNCIA COMPARTILHADA: um olhar para a ação de professores dos anos
iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o trabalho coletivo**

São Carlos – SP

2024

INÊS MARIA SILVA BARROS MAZER

**A DOCÊNCIA COMPARTILHADA: um olhar para a ação de professores dos anos
iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o trabalho coletivo**

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

Orientadora: Profa. Dra. Wania Tedeschi

São Carlos – SP

FICHA CATALOGRÁFICA

Mazer, Inês Maria Silva Barros

Docência compartilhada: um olhar para a ação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o trabalho coletivo. / Inês Maria Silva Barros Mazer -- 2024.
231f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Wania Tedeschi
Banca Examinadora: Fabiana Fiorezi de Marco, Maria do Carmo de Sousa
Bibliografia

1. Docência compartilhada. 2. Trabalho coletivo. 3. Coletividade . I. Mazer, Inês Maria Silva Barros. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Inês Maria Silva Barros Mazer, realizada em 26/08/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Wania Tedeschi (IFSP)

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco Matos (UFU)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Wania Tedeschi (UFSCar)
Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa (UFSCar)
Examinadora Interna

Dedico este trabalho àqueles que já se foram, mas também aos que presentes estão,
pois sou a herança e a esperança a estes todos que comigo se perpetuarão.

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos não se limitam a algumas pessoas, porque muitas já passaram pela minha vida e entendo que cada um a seu modo, deixou algo que contribuiu com minha humanidade.

Por isso, neste primórdio momento, agradeço aos que já estiveram ao meu lado. Perante àqueles que permaneceram por perto, ficam meus agradecimentos mais íntimos. Estas pessoas são as que, de tão especiais, se fazem presentes em tantos e diversos momentos, seja em presença física, seja em pensamento.

Os meus familiares: mamãe Branca Arlete, papai Antônio (*in memorian*), minha irmã Ana Carolina, meus sobrinhos Laís, Érick, Bryan, meus tios Vânia, Uelinton, Lécer e Rapa (*in memorian*), minha avó Maria (*in memorian*), meus primos e todo o conjunto familiar do qual herdei a estrutura base para minha educação e minha formação.

Nesse contexto, estão também os meus amigos, tanto os que me indicaram o caminho ou que me incentivaram a desbravá-lo. Aos que não soltaram minhas mãos: Ludmila, Viviane, Marcelo, Talita, Carina, Karina (cunhada), Cris, dentre outros, inclusive os amigos do trabalho, os quais não citarei nominalmente, mas que sabem como foram importantes ao longo da minha jornada. Esse núcleo, constituído por afinidades e reciprocidades, acreditou e creditou suas energias a mim. A todos, minha eterna gratidão.

Com relevância nessa jornada, agradeço ao meu esposo Gustavo, que apoiou e sustentou minhas decisões, de modo a cuidar de tudo o que eu não pude, enquanto eu zelava pelos meus estudos.

Aos meus professores que me ensinaram tanto, desde a infância até a vida adulta, que me deixaram subsídios teóricos e práticos para que eu pudesse me tornar um deles, ao escolher a mesma profissão.

Às minhas mais recentes professoras, todas inspirações, especialmente a Maria do Carmo de Sousa, que com sua gentileza e dedicação acadêmica, me apoiou e auxiliou durante as fases do meu percurso e minha querida orientadora Wania Tedeschi, que com sua sabedoria e perspicácia, me acompanhou e elucidou ao longo desse processo de crescimento e aprendizado.

Além destas, agradeço à professora Fabiana Fiorezi de Marco, que contribuiu valorosamente com o desenvolvimento do trabalho ao participar da minha banca de qualificação e de defesa.

Ao grupo de pesquisa GPEFCom, seus membros generosos e nossos profícuos

compartilhamentos de experiências.

Às minhas companheiras de mestrado Joice, Vilma e Michela, com as quais formei um constructo de apoio mútuo e juntas, nos fortalecemos e concluimos nossos trabalhos.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos e seus membros, por me acolher e possibilitar essa realização.

Por fim, agradeço às minhas dores, pois, parafraseando o filósofo estoico Epicteto, diante delas é que descobrimos o poder da resistência. E foi exatamente após a perda do meu pai que, em um misto de revolta e dor, encontrei uma forma de resistir ao decidir realizar esse antigo sonho.

(...) a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais. (Marx)

MAZER, Inês Maria Silva Barros. **Docência compartilhada: um olhar para a ação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com o trabalho coletivo.** 2024. 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, CECH/UFSCar. 2024.

RESUMO

O presente trabalho, foi inspirado na teoria Histórico-Cultural e tem como objetivo geral compreender como se dá o desenvolvimento da Docência Compartilhada no Projeto "Todos Juntos" e sua relação com o Trabalho Coletivo. Para tanto, a pergunta principal dessa pesquisa é: "como o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada pode estar relacionado com o Trabalho Coletivo?". Como objetivos específicos, buscamos identificar as características constituintes da Docência Compartilhada e cotejá-las junto aos elementos do Trabalho Coletivo. O objeto de estudo, portanto, é o trabalho coletivo na docência compartilhada. Segundo Hochnadel e Conte (2019), Docência Compartilhada consiste em uma ação compartilhada entre dois professores em sala de aula. Já o Trabalho Coletivo para Makarenko (1977) acontece pelo desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum. Nesse sentido, a coletividade é entendida como um organismo vivo de uma sociedade. Além desses conceitos, o "diálogo" nessa pesquisa é entendido tal qual na perspectiva freireana, como a força que impulsiona o pensar crítico e problematizador, juntamente ao que estabelece Bohm (2005) sobre o propósito do diálogo em percorrer o processo do pensamento para mudar o modo como ele acontece coletivamente. Em relação ao instrumento para construção das informações, foi utilizada a técnica do Grupo Focal, como veículo que oportunizou as discussões pertinentes aos assuntos aqui estudados. Essa técnica, na pesquisa qualitativa, permitiu a análise grupal, considerando-se aqui o conjunto de participantes, tornando possível a obtenção de informações sobre o tema proposto. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que há movimentos no desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada que podem conduzir a um trabalho docente coletivo, apesar de concluirmos que não pudemos apurar uma sustentação plena do trabalho coletivo no projeto "Todos Juntos", devido ao seu tempo de duração e outros limitadores como os sujeitos, suas atividades e condições materiais. Dessa forma, após finalizada essa pesquisa, consideramos a construção de um produto educacional que trouxesse as relações estabelecidas entre as características da Docência Compartilhada e os elementos do Trabalho Coletivo com fins a explicitar um caminho para a construção do trabalho docente coletivo. Esse produto se destina a todos os interessados na temática, sobretudo aos professores e outros profissionais que consideram a humanização como tônus de suas ações e se propõem a unir esforços para a construção da coletividade como a força, a união e a transformação necessárias à educação.

Palavras-chave: Docência compartilhada. Trabalho coletivo. Coletividade.

ABSTRACT

The present work was inspired by the Historical-Cultural theory and its general objective is to understand how the development of Shared Teaching occurs in the "Todos Juntos" Project and its relationship with Collective Work. To this end, the main question of this research is: "how can the development of pedagogical actions in Shared Teaching be related to Collective Work?". As specific objectives, we seek to identify the constituent characteristics of Shared Teaching and compare them with the elements of Collective Work. The object of study, therefore, is collective work in shared teaching. According to Hochnadel and Conte (2019), Shared Teaching consists of a shared action between two teachers in the classroom. Collective Work, for Makarenko (1977), occurs through the development of coordinated and organized actions with responsibility for the common benefit. In this sense, the collective is understood as a living organism of a society. In addition to these concepts, "dialogue" in this research is understood as in the Freirean perspective, as the force that drives critical and problematizing thinking, together with what Bohm (2005) establishes about the purpose of dialogue in going through the thought process to change the way it happens collectively. In relation to the instrument for constructing information, the Focus Group technique was used as a vehicle that provided opportunities for discussions relevant to the subjects studied here. This technique, in qualitative research, allowed group analysis, considering the group of participants, making it possible to obtain information on the proposed topic. The results of this research show that there are movements in the development of pedagogical actions in Shared Teaching that can lead to collective teaching work, although we conclude that we were unable to determine full support of the collective work in the "Todos Juntos" project, due to its duration, duration and other limitations such as the subjects, their activities and material conditions. Thus, after completing this research, we considered the construction of an educational product that would bring the relationships established between the characteristics of Shared Teaching and the elements of Collective Work with the aim of explaining a path for the construction of collective teaching work. This product is intended for everyone interested in the topic, especially teachers and other professionals who consider humanization as the key to their actions and propose to join efforts to build the collective as the strength, union and transformation necessary for education.

Keywords: Shared teaching. Collective work. Collectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CEPF – Centro Educacional Paulo Freire

DC – Docência Compartilhada

EAD – Educação a distância

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ES – Ensino Superior

GPEFCom – Grupo de Pesquisa em Educação de Professores Compartilhada

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

SME – Secretaria Municipal de Educação

TC – Trabalho Coletivo

TJ – Todos Juntos

THC – Teoria Histórico-Cultural

UE – Unidade Escolar

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

URSS – União Soviética

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Organização dos termos pesquisados nos repositórios.	51
Quadro 2. Critérios de identificação das pesquisas.	51
Quadro 3. Trabalho sobre coletividade	54
Quadro 4. Outros trabalhos sobre coletividade	55
Quadro 5. Publicações sobre docência compartilhada	56
Quadro 6. Resultados sobre trabalho coletivo e docência compartilhada.	58
Quadro 7. Pesquisa sobre trabalho cooperativo	60
Quadro 8. Trabalho colaborativo entre professores	61
Quadro 9. Docência compartilhada na Educação infantil	62
Quadro 10. Identificação dos participantes	130
Quadro 11. Organização das unidades	133
Quadro 12. Modelo 1 de fala	139
Quadro 13. Modelo 2 de fala	140
Quadro 14. Fala dos participantes B, D, J e H sobre a continuidade do projeto	141
Quadro 15. O trabalho no projeto para os participantes	143
Quadro 16. Inovação do projeto	144
Quadro 17. O uso do termo “compartilhar” na fala dos participantes	150
Quadro 18. Como identificam os resultados do trabalho em duplas	151
Quadro 19. Desafios enfrentados na Docência Compartilhada	152
Quadro 20. Organização do trabalho para fins de registro no sistema	153
Quadro 21. Considerações sobre a Docência Compartilhada	154
Quadro 22. Contexto trazido com a palavra “conversa”	157
Quadro 23. Desafios no trabalho da Docência Compartilhada	160
Quadro 24. Desafios na relação interpessoal	160
Quadro 25. Inter-relação nas ações pedagógicas	163
Quadro 26. O trabalho em duplas	169
Quadro 27. Facilidades do trabalho na Docência Compartilhada	172
Quadro 28. Presença de ação individualista e ação coletiva	185
Quadro 29. Alteridade no diálogo	189
Quadro 30. Proposta de ampliação do projeto, um olhar para a alteridade	190
Quadro 31. Olhar individualizado para os estudantes	191

Quadro 32. Conceito de coletivo para os participantes	193
Quadro 33. Facilitação do trabalho pedagógico	196
Quadro 34. Compartilhamento de saberes entre os docentes	198
Quadro 35. Como aparece o articulador no trabalho na Docência Compartilhada	201
Quadro 36. Corresponsabilização	208
Quadro 37. Registros compartilhados	209

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Grupo de profissionais que compõem o projeto "Todos Juntos".	35
Figura 2. Atribuições dos professores articuladores do Projeto "Todos Juntos"	41
Figura 3. Possibilidades de configurações para sala de aula com dois professores.	75
Figura 4. Tipologias para a docência compartilhada	76
Figura 5. Capa do produto educacional	137
Figura 6. Características identificadas pelas falas dos participantes	167
Figura 7. Movimento ideal entre as características identificadas na Docência Compartilhada	178
Figura 8. Outro movimento das características do trabalho na Docência Compartilhada	180

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	16
2 INTRODUÇÃO	23
2.1 O Projeto "Todos Juntos"	25
2.2 O grupo de profissionais do projeto "Todos Juntos"	31
2.3 Os Articuladores	38
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	50
3.1 Revisão sistemática da literatura	50
3.2 O Trabalho Coletivo de Anton Makarenko	82
3.3 As experiências de Makarenko com o coletivo e o uso do termo na formação continuada de professores	92
3.4 Conceituações sobre coletivo	103
4 MATERIAIS E MÉTODOS	119
4.1 Produto Educacional	136
5 ANÁLISE DE CONTEÚDO	137
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	209
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
Referências	219
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	226
Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	229

1 APRESENTAÇÃO

Início esta apresentação com o objetivo de apresentar parte da minha história e do percurso, o qual me conduziu para esta pesquisa. Por meio da elaboração deste trabalho, fui me construindo enquanto pesquisadora, mas o meu percurso profissional até aqui construiu a professora que sou.

A origem desta pesquisa está alicerçada em um projeto ao qual estive diretamente ligada, como professora articuladora, uma das profissionais responsáveis por, dentre outras atribuições, acompanhar o andamento do respectivo projeto. Desse modo, o meu trabalho é a base motivacional deste estudo.

O trabalho é o meio de prover materialmente minha existência, conforme condição imposta pela sociedade capitalista. Porém, o trabalho pode ser também, espaço de compartilhamento de experiências e aprendizados, sendo possível, processualmente, a construção e o fortalecimento dos ideais coletivos, a partir de aproximações respeitadas e solidárias entre os trabalhadores, podendo constituir um espaço para a humanização.

É em meio ao desenvolvimento do trabalho que insurgem alguns incômodos e inquietações, os quais podem fazer parte da análise da realidade em que estamos inseridos. Nos espaços educacionais nos quais desenvolvo minhas ações profissionais, consigo fazer essas identificações. Ao longo dos anos como professora, são corriqueiras as reflexões e análises sobre a Educação e suas inúmeras necessidades. As preocupações e a busca por soluções aos problemas evidenciados e observados no ambiente de trabalho, me provocaram a buscar respostas por meio das formações.

Para detalhar melhor essa busca, considero apropriado explicitar o meu percurso profissional no campo pedagógico, que aconteceu inicialmente na Educação Infantil (EI) e em seguida, no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Superior (ES). Trabalhei tanto nas redes públicas (estaduais e municipal) quanto particulares de ensino, no município de Ribeirão Preto, São Paulo.

No início da minha carreira, após ter cursado o curso técnico no antigo Magistério e enquanto fazia o curso de Pedagogia, consegui vaga como estagiária em uma unidade escolar particular. Nessa mesma instituição, tive diversas experiências. Me tornei professora na EI e, posteriormente, no EF. Tive oportunidade ainda de trabalhar como coordenadora pedagógica e como vice-diretora desta escola.

Concomitantemente, ingressei em meu primeiro concurso público, como professora da

rede estadual de ensino. Mantive os dois trabalhos até o meu ingresso no segundo concurso público, como professora dos anos iniciais do EF na prefeitura municipal de Ribeirão Preto. Empossada no ensino público, decidi deixar a escola particular, sendo este o início de uma carreira dedicada e conscientemente escolhida pela possibilidade de contribuir com o ensino público de qualidade.

Conciliei o trabalho nas duas redes públicas de ensino por alguns anos, mas optei por permanecer apenas na rede municipal, na cidade onde resido. Minha análise inicial era que os gestores da educação pública do município, estavam mais próximos e, portanto, a interlocução a respeito da educação seria viabilizada. Com esta intenção, busco participar, me envolver e me manifestar nos movimentos educacionais.

Desde o começo da minha carreira no magistério, sempre considerei a relevância dos estudos como uma forma de aprender a ser e fazer melhor o meu trabalho. Hoje, após vivenciar mais de duas décadas como docente, intento dirimir a distância entre o meu ideal de educação e a realidade vivida como professora nas salas de aula. Por isso mesmo, meu propósito é buscar nas formações continuadas, novos conhecimentos e estratégias para criar condições de estabelecer uma nova realidade.

Nesse ínterim, além da graduação em Pedagogia, me graduei em Letras. Ingressei nos cursos de pós-graduação Lato Sensu em *Psicopedagogia Clínica e Institucional* e em seguida no de *Ética, Valores e Saúde na Escola*. Além desses, participei de outros cursos de extensão na área da Educação.

Meus estudos sempre me dão condição de esperar e articular ações intencionalmente planejadas em prol do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, utilizando o exposto por Freire (1987, p. 53), o ato de estudar (...) é "expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem". E assim, é possível obter subsídios para enfrentar os desafios educacionais, elencar prioridades, levantar hipóteses, estabelecer estratégias e buscar base teórica que consolide minha prática.

Após concluídas as pós-graduações, minha experiência como professora também se estendeu ao ES. Fui convidada, por um ex-professor e, na época, coordenador do curso, a ministrar aulas nas turmas de Pedagogia, em uma instituição privada de ensino, na qual realizei minha primeira licenciatura.

Neste percurso no Ensino Superior, pude levar para a formação inicial dos professores, não apenas a minha experiência na Educação Básica, mas a minha vontade e dedicação para colaborar com a construção de uma Educação democrática, abrangente e digna para todos.

Além disso, estar atenta à realidade vivenciada nos diversos segmentos de educação, aos referenciais teóricos e pesquisas sobre o tema, contribuíram tanto para a execução do meu trabalho como professora, quanto com a formação dos estudantes.

Os anos de experiência como docente no curso de Pedagogia, evidenciaram sensações nos meus alunos, que também já foram minhas: insegurança, medo, instabilidade emocional, econômica e social comum entre iniciantes na carreira. Ouvi os seus anseios, dúvidas e dialoguei com eles com a ajuda de diversos autores, associando o conhecimento teórico ao compartilhamento das minhas vivências escolares. Por meio desse conjunto de ações sistematicamente coordenadas inerentes à realidade, refletimos, fortalecemos e encorajamos uns aos outros. Assim, junto aos que, mais que meus alunos, poderiam se tornar meus colegas de trabalho, fomos construindo respostas, consolidando percursos, enriquecendo nossos saberes.

Como professora, ao longo dos anos, aprendi e ensinei, inspirei e me senti motivada. Me realizei ministrando aulas no curso de formação de pedagogos e, concomitantemente, nos anos iniciais do EF. Porém, foram anos difíceis, de muito estudo, dedicação, pesquisa e tempo para preparar e organizar todas as aulas dos períodos diurno e noturno. Após quase dez anos nesse movimento intenso, senti necessidade de diminuir minha jornada de trabalho, pois sintomas de estresse me assolavam até nos momentos de férias, o que uma análise acurada do modelo capitalista pode explicar.

Diante disso, decidi emergir dessa sobrecarga de trabalho e continuar como professora exclusivamente na Educação Básica.

Com o passar do tempo, tenho reencontrado antigos alunos da graduação, alguns deles, agora professores também. Esse fato me honra e alegra, já que vem ao encontro do que ansiava como formadora de professores: incorporar na docência, profissionais comprometidos que se unam por objetivos comuns, ou seja, elevar o nível da Educação. Assim, nos satisfazemos como professores, com resultados longínquos, mas realmente possíveis.

Nessa contínua jornada, tive outras experiências na rede pública municipal. Fui coordenadora, na minha unidade escolar, do projeto federal intitulado "Mais Educação", que oportunizava aos estudantes participarem de aulas extracurriculares no contraturno. Foram oferecidas aulas de dança, música, capoeira, pintura, entre outros. Na ocasião, eu era responsável, junto à direção da escola, pela contratação de pessoas, organização pedagógica e administrativa do projeto. Porém, ele teve fim, apesar da beleza, relevância e sucesso. Como não há, muitas vezes, clareza sobre a permanência ou continuidade de alguns programas governamentais, sabemos que eles podem ser encerrados, fato ocorrido com este. Entretanto,

continuei meu trabalho nesta mesma unidade escolar como professora, onde lecionei por mais de um decênio.

Minhas aulas regulares são como pedagoga nos anos iniciais do EF. Costumo aumentar minha jornada com aulas eventuais de Língua Inglesa ou Língua Portuguesa, lecionando para os alunos que avançam para o sexto ano, procurando auxiliá-los nesta etapa de adaptação aos anos finais do EF.

Assim, transcorreram-se os anos de trabalho, até a chegada da pandemia de Covid-19 e, como tantos outros professores, busquei transformar minha casa e os recursos que eu dispunha, em espaço e dispositivos para a minha prática docente.

Ao final do ano letivo de 2021, a equipe gestora da minha escola me indicou para trabalhar no Projeto de Recuperação da Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação (SME), que seria iniciado no ano seguinte (2022), para atender estudantes com dificuldades, especialmente no processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, decorridas e agravadas pelo período de distanciamento das aulas presenciais, durante a pandemia. Esse projeto atenderia aos alunos no contraturno, oferecendo aulas de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, para os estudantes que fossem identificados e indicados pelo professor da sala regular.

Logo no início da minha atuação, fui convidada pela SME, para uma reunião sobre as dificuldades de viabilizar espaço para atendimento dos alunos da unidade escolar.

No dia seguinte à reunião, fui chamada novamente para comparecer à SME, onde recebi o convite para trabalhar como professora articuladora de um projeto que teria início naquele ano, intitulado "Todos Juntos" (TJ). Tal projeto foi instituído com o propósito de mitigar as defasagens de aprendizagem dos estudantes, agravadas no período de aulas remotas, ocorridas devido à pandemia de Covid-19. Sua estratégia principal era levar para a sala de aula dois professores para trabalharem juntos na mesma turma.

A ideia de trazer mais um professor foi a mais viável, segundo a SME, para atender à demanda de aprendizagem pós-pandemia, além de outras ações que estavam sendo desenvolvidas, como o Projeto de Recuperação da Aprendizagem, já mencionado anteriormente, no qual eu atuava e o qual era desenvolvido em duas frentes: recuperações contínuas e paralelas.

Nesse sentido, foi proposto em reunião pela SME e aceito pelos gestores e técnicos da secretaria presentes, a ideia de ações conjuntas entre dois professores no "Todos Juntos", ambos com a mesma formação e trabalhando na mesma sala de aula, o que foi nomeado, posteriormente, pela equipe que foi sendo constituída para trabalhar no projeto, por Docência

Compartilhada (DC).

Eu aceitei o desafio e iniciei o trabalho como professora articuladora. De início, não sabia o conceito de Docência Compartilhada, mas aos poucos fui buscando entendimento e me entreguei à possibilidade do desenvolvimento do trabalho de forma colaborativa, em auxílio mútuo, o que para mim, tinha relação com o coletivo, o qual acredito trazer benefícios para os envolvidos.

O projeto continuou em andamento em 2023 e, dentre as minhas funções como professora articuladora, uma delas foi acompanhar e orientar junto aos demais professores articuladores, gestores da unidade escolar e equipe técnica da SME, os rumos do trabalho neste projeto.

Como uma das exigências dessa função estava o diálogo constante com: os professores que atuam em parceria na sala de aula, os diretores e vice-diretores (para os quais atualmente são utilizadas, na rede municipal e, portanto, utilizaremos nesta pesquisa, as nomenclaturas "primeiro gestor" e "segundo gestor"), os coordenadores pedagógicos das escolas, com os membros da SME e com todos que, direta ou indiretamente, estivessem ligados ao Projeto "Todos Juntos".

Ao refletir sobre a estrutura do trabalho realizado no projeto, bem como sobre suas especificidades estabelecidas pela resolução¹ que o institui, surgiram diversas indagações, dentre elas de caráter conceitual, em particular do trabalho coletivo.

Antes mesmo de ser chamada para compor o projeto, eu já considerava o trabalho coletivo como uma estratégia possível de ser utilizada para melhorar os problemas educacionais do nosso país. Mais do que isso, eu entendia que, por meio do trabalho coletivo, a organização social poderia ser diferente, menos individualista e segregadora e mais voltada para superar as desigualdades, pela união de esforços em benefício da maioria da população, hoje ainda em busca de igualdade de oportunidades e de acesso às condições dignas de vida, subsistência e de seus direitos constitucionais básicos.

Sendo assim, eu que já sonhava com uma sociedade transformada por meio do coletivo, o qual poderia trazer para a população força e consciência, vi no projeto uma forma de corroborar com a propagação dos ideais coletivistas, já que o trabalho entre dois professores poderia ser um início do fim do isolamento docente, o começo de uma construção colaborativa entre os profissionais das escolas e, ainda, um modelo de trabalho e colaboração

¹ RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº5/2022, de 14 de março de 2022. Institui o projeto "Todos Juntos", no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao525202204.pdf>. Acessado em: 18/10/2022

mútua para os estudantes. Para mim, esse conjunto de fatores poderia, com tempo e esforços implicados para isso, se tornar um movimento inicial a ser considerado, posteriormente, coletivo.

Portanto, eu já acreditava no potencial transformador do coletivo. Tanto que, meses antes de ser convidada para trabalhar no projeto TJ, realizei minha inscrição para participar do Mestrado Profissional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com um projeto de pesquisa que tratava do tema do meu interesse, que é o trabalho coletivo. O ingresso na pós-graduação *stricto-sensu* já fazia parte dos meus anseios profissionais e decidi realizá-lo em meio a um período de dor e revolta que envolveu a trágica perda do meu genitor. Devido a isso, como mecanismo intencional de superação, decidi unir as coisas que eu desejava e acreditava: o mestrado e o coletivo. E, a partir da nova função no trabalho, pude trazer para essa pesquisa o projeto "Todos Juntos".

No ano de conclusão desta pesquisa (2024), não desempenhava mais a função de professora articuladora. Passei a exercer a função de formadora de professores dos anos iniciais do EF junto ao Centro Educacional Paulo Freire (CEPF), na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ribeirão Preto. Mesmo assim, o intuito do coletivo não deixa de estar presente nas minhas intenções e ações profissionais.

Desse modo, busquei intencionalmente e encontrei no Mestrado Profissional, um meio para a realização pessoal e profissional. Sem dúvida, estar nesse programa me fez refletir sobre os sentidos para o desenvolvimento das minhas ações profissionais, me inseriu no movimento acadêmico-científico e, sobretudo, melhorou a minha relação comigo mesma por meio dos conhecimentos produzidos com cada leitura e com cada compartilhamento de experiências junto aos meus professores e colegas.

Sendo assim, com essa pesquisa que trata de um tema relevante como o trabalho coletivo e olha cuidadosamente para a docência entre dois professores, o que chamamos aqui de Docência Compartilhada, intento, pela possibilidade de aprofundar e desenvolver meus conhecimentos por meio desta investigação, aguçar o meu olhar, ampliar minha compreensão, aperfeiçoar a minha prática, colaborando com a melhoria da educação municipal nos espaços em que atuo e ainda contribuir com o movimento científico na área da educação.

Ademais, esta pesquisa se justifica pela necessidade vigente e premente de construção de movimentos coletivos estarem acontecendo nos espaços sociais, escolares, acadêmicos e de formação continuada dos professores,

Desse modo, ensejo que este trabalho possa contribuir com indagações, reflexões, apontamentos e com a realização de práticas educacionais de qualidade, a partir de

movimentos constantes de associação entre o aporte teórico e a práxis, entre o ato de pesquisar e agir no espaço escolar. Assim, quiçá possamos instigar novos e contínuos movimentos em prol do desenvolvimento do coletivo nas escolas, nas universidades, nas pesquisas científicas e em toda a sociedade.

Nesse contexto encontra-se o cerne desta investigação e os motivos que a propulsionaram, pontos que foram dialogados e refletidos conjuntamente com minha orientadora e estão voltados, especificamente, às ações pedagógicas conjuntas entre professores que trabalham na perspectiva da docência compartilhada no projeto "Todos Juntos" e a relação desta com o trabalho coletivo.

Assim, essa apresentação expõe parte das minhas vivências profissionais e minhas fortes intenções de continuar o movimento pelas transformações profícuas em mim e no entorno. Que a conclusão desse trabalho de pesquisa, seja uma contribuição registrada, unida a tantas outras que viabilizam apontamentos científicos, para o setor da mais extrema relevância para o povo desse país, a Educação.

Antes, porém, de prosseguir para a próxima seção, registro abaixo a apresentação das seções que estruturam esse trabalho, a fim que se esclareça ao leitor o percurso de desenvolvimento dessa pesquisa.

- **Seção 1 – Apresentação:** Objetiva apresentar o caminho percorrido pela pesquisadora para o desenvolvimento deste trabalho.
- **Seção 2 – Introdução:** Explicita os objetivos, pergunta de pesquisa, objeto de estudo e hipótese e traz subseções, as quais são compostas por: 2.1 Projeto "Todos Juntos ", que explica detalhadamente o que é o projeto e sua origem; 2.2 O grupo de profissionais no projeto "Todos Juntos", que detalha o conjunto de profissionais que compõem o projeto; 2.3 Articuladores, que esclarece melhor o papel dos professores articuladores.
- **Seção 3 – Fundamentação teórica:** Promove discussões com a literatura para fundamentar nossa pesquisa. A primeira subseção, 3.1 Revisão sistemática de Literatura, fundamenta e justifica a relevância desta pesquisa; 3.2 O trabalho coletivo de Anton Makarenko, discorre sobre o conceito de coletivo trazida pelo autor; 3.3 Experiências de Makarenko com o coletivo e o uso do termo na formação de professores, intenciona esmiuçar como o autor consolidou o coletivo por meio de suas experiências práticas e traçar um panorama da história do uso do termo coletivo na formação continuada; 3.4 Conceituações sobre o coletivo, busca trazer elementos que corroborem com a compreensão conceitual sobre o tema.

- **Seção 4 – Materiais e métodos:** Apresenta a metodologia utilizada para a busca de informações que subsidiem a resposta à pergunta de pesquisa e o percurso metodológico utilizado para esse fim.
- **Seção 5 – Análise de conteúdos:** Apresenta o conjunto de informações construídas e o cotejamento delas com a literatura acadêmica.
- **Seção 6 – Discussão dos resultados:** Discorre sobre a resposta à pergunta de pesquisa de acordo com a análise realizada.
- **Seção 7 – Considerações finais:** Traz ponderações a respeito da pesquisa e da pesquisadora e sistematiza os resultados identificados.

2 INTRODUÇÃO

Nesta seção, tratamos dos objetivos gerais e específicos, bem como da hipótese, da pergunta principal e do objeto de pesquisa. Abordamos, nesse contexto, a respeito do problema que originou a pesquisa e antecipamos alguns esclarecimentos sobre o projeto "Todos Juntos", sobre a Docência Compartilhada e o Trabalho Coletivo. Além disso, discorreremos sobre o termo compartilhamento, o qual aparece em vários momentos nesta pesquisa.

Desse modo, iniciamos com o título da nossa pesquisa "A docência compartilhada: um olhar para o trabalho coletivo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental", que propõe investigar como se dá o desenvolvimento da Docência Compartilhada (DC) por meio das ações dos docentes que atuam no Projeto "Todos Juntos" (TJ), instituído no município de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Compreendendo essa dinâmica, consideramos que será possível identificar qual sua relação com o trabalho coletivo.

A problemática que deu origem à questão de pesquisa, aos objetivos e ao objeto de pesquisa se fizeram pelas indagações que nos acometeram, dentre as quais citamos algumas, como por exemplo: como se daria o trabalho em docência compartilhada? Estaria esse trabalho ligado ao trabalho coletivo? Seria possível o desenvolvimento do coletivo em meio à cultura de isolamento do professor? Quais as condições de desenvolvimento de um projeto de origem progressista, em uma sociedade capitalista, voltada ao individualismo e muitas vezes conduzidas por ideais neoliberais?

Desse modo, fomos dialogando e realizando inquirições que nos conduziram à

pergunta norteadora desta pesquisa: "Como o desenvolvimento das ações pedagógicas na docência compartilhada pode estar relacionado com o trabalho coletivo?".

O nosso objeto de estudo, portanto, é o trabalho coletivo na Docência Compartilhada e o objetivo geral da investigação é compreender como se dá o desenvolvimento da Docência Compartilhada no projeto TJ e a sua relação com o trabalho coletivo. O objetivo específico: identificar as características que constituem a Docência Compartilhada e cotejá-las aos elementos do Trabalho Coletivo.

Nesse sentido, nossa hipótese principal é que o desenvolvimento do trabalho da docência compartilhada no "Projeto Todos Juntos" acontece em conjunto entre dois professores que atuam colaborativamente em prol dos mesmos objetivos de ensino, podendo estas ações apresentarem elementos do trabalho coletivo, considerando que, segundo Makarenko (1977, p. 29), é "pelo trabalho coletivo que é proposto o desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum".

Outrossim, o desenvolvimento do trabalho coletivo na Docência Compartilhada pode ser uma estratégia que promove o compartilhamento de experiências entre dois professores e entre profissionais que trabalham em conjunto na escola, quando em um movimento de observações, análises, reflexões e ações em prol da qualidade dos processos de ensinar e aprender.

Por compartilhamento, entendemos, conforme Bohm (2005, p.47, 54), que não consiste na mera comunicação, explícita ou corporal, mas também em um processo tácito mais profundo, comum às pessoas. Isso implica em um processo de resgate do pensar juntos. Envolve também a partilha de significados, ou seja, a partilha de sentidos, propósitos e valores.

Consideramos que explicar o conceito imbricado no termo utilizado, pode trazer ao leitor maior clareza em relação ao que pretendemos expressar.

A seguir, evidenciamos a importância de esclarecer o que é o projeto TJ e como ele acontece.

2.1 O Projeto "Todos Juntos"

Nesta etapa, propomos um texto de esclarecimentos a respeito do conceito do projeto, da sua implementação, do seu funcionamento e regulamentação. Salientamos, portanto, que essa seção não tem o propósito de dialogar com a literatura. Trata-se apenas de uma inserção do leitor no contexto constituinte do projeto, para melhor compreensão e dimensionamento do mesmo e, conseqüentemente, do nosso trabalho.

O projeto "Todos Juntos" foi implementado em uma cidade no interior de São Paulo a partir de uma resolução municipal, sendo então organizado e colocado em prática após a publicação desta normativa. Sua divulgação aconteceu no início do ano letivo de 2022 e sua execução nas escolas se deu em meados de abril desse mesmo ano.

A ideia do projeto foi desenvolvida por um grupo de técnicos da SME e sua elaboração ocorreu como medida emergencial frente às constatações de defasagens educacionais agravadas pelo período de aulas não presenciais, que aconteceram no período pandêmico, ocasionado pela doença conhecida como COVID 19, transmitida pelo vírus SARS-COV-2, declarada no Brasil pela Organização Mundial de Saúde em onze de fevereiro de dois mil e vinte, conforme informações obtidas no site UNA-SUS².

O cenário de pandemia, forçou o distanciamento social e, conseqüentemente, o fechamento temporário de diversas instituições públicas e privadas, incluindo as escolas, fato que se prolongou por mais ou menos dois anos.

Na cidade de Ribeirão Preto, a suspensão das aulas presenciais foi instituída pela resolução da SME nº 3, de 27 de março de 2020, por meio da qual é alterado o calendário escolar no referido ano letivo e dá outras providências, dentre elas a autorização do ensino à distância³, o que na prática se instaurou como ensino não presencial, após homologação da deliberação do Conselho Municipal de Educação⁴. A utilização do termo "ensino remoto" ganhou popularidade no contexto educacional da época e, portanto, foi bastante utilizado.

² <https://www.unasus.gov.br/>. Acesso em 29/11/2022.

³ Termo utilizado pela resolução.

⁴ O artigo 1º da resolução da SME nº 3, de 27 de março de 2020, diz: "Fica autorizada, em razão das medidas prevenção e contenção à disseminação da COVID-19, a adoção de providências para o efetivo trabalho escolar no regime de "ensino à distância" (EAD) até o dia 09 de abril próximo". A resolução SME nº 8 de 22 de maio de 2020 Homologa a Deliberação CME nº 2/2020 do Conselho Municipal de Educação, que "dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar 2020 e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, e dá outras providências" (grifo nosso). Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-20-08.pdf>. Acesso em: 05/04/2024.

Durante esse período, as escolas municipais ofereceram aos estudantes aulas não presenciais, por meio de plataformas virtuais, na tentativa de construção de um contato (sem riscos de contágio) que viabilizasse o processo de ensino e aprendizagem.

Em meio a esse cenário, uma parcela dos professores identificou a falta de participação em massa dos estudantes e as unidades escolares (UEs) receberam queixas oriundas de parte dos discentes ou seus responsáveis sobre a falta de condições de acesso aos meios digitais e tecnológicos para que os estudantes acessassem as aulas remotas. A SME ofereceu, então, chips de celular com internet para os alunos e professores do EF. Os que aceitaram a oferta, realizaram a adesão e foram às escolas para recebê-lo.

Porém, essa ação não foi suficiente para garantir a participação de todos os estudantes, por diversas razões. Uma delas se deve ao fato de que nem todos os discentes realizaram a adesão para recebimento do chip. Como o conhecimento da oferta dependia, em certa medida, de acesso à internet ou uso de telefone, houve dificuldade para algumas famílias que não tinham acesso ou o tinham de forma precária. Além disso, nas tentativas de contato com as famílias pelas UEs, constatou-se a incompletude ou desatualização dos dados cadastrais, como números de celulares e endereço residencial.

A falta de um celular próprio foi outro ponto inviabilizador para os estudantes participarem das aulas à distância, fato observado pelos professores no período de aulas não presenciais, justamente porque muitas vezes o celular ou outro dispositivo disponível para acompanhar as aulas, ficava em poder de um dos responsáveis pela criança, sendo possível sua utilização apenas em momentos em que este retornasse do trabalho.

Materiais impressos também foram ofertados pelas escolas, mas esses foram mais utilizados pelos alunos que mantiveram contato com a escola nesse período, porque sabiam da oferta, iam fazer a busca e devolução dessas atividades pedagógicas.

O distanciamento da escola e a falta de acompanhamento dos discentes durante os estudos em casa, especialmente para as crianças e jovens das famílias mais pobres e vulneráveis⁵, foi outro fator identificado nesse período, seja porque os responsáveis estavam no trabalho, ou devido à falta de condições de auxiliar nas necessidades de aprendizagem dos filhos⁶.

⁵ ALUNOS DE BAIXA RENDA ESBARRAM EM FALTA DE RECURSOS COM EAD NA PANDEMIA DA COVID-19: 'INTERNET ÀS VEZES FALTA'. EPTV, Ribeirão e Franca, 13/05/2020, disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/05/13/alunos-de-baixa-renda-esbarram-em-falta-de-recursos-para-aulas-ead-na-pandemia-da-covid-19-internet-as-vezes-falta.ghtml>. Acesso em: 10/03/2024.

⁶ Araújo, *et al.* Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? *Saúde Soc.* São Paulo, v.31, n.1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/BJqstOXdt5MSRCvOORpPW7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/03/2024.

Desse modo, o ensino não presencial deixou lacunas substanciais no quesito da participação em massa dos estudantes e no desenvolvimento pedagógico deles, conforme identificado pelos professores e rede de ensino no retorno às aulas presenciais.

Decorrido o tempo de fechamento das escolas no referido município, foi declarada a retomada das aulas presenciais, por decisão governamental, orientada pelos protocolos sanitários trazidos pelas resoluções SME nº 13 de 23 de outubro de 2020, nº 2 de 25 de janeiro de 2021 e ratificada pela Resolução nº 3 de 02 de fevereiro de 2021.

No cenário desse retorno, os professores da rede municipal realizaram avaliações diagnósticas, as quais foram propostas com fins a (re)conhecer o nível de aprendizado dos estudantes. Os resultados dessas avaliações, discutidos entre os professores nas escolas e entre a SME e equipe gestora dessas UEs, evidenciaram defasagens na aprendizagem dos alunos, tornando impositiva a elaboração de estratégias para mitigá-las. Dessas discussões, a SME propôs a inserção de um segundo professor nas salas de aula dos anos iniciais do EF, ideia aceita pelos participantes. A proposta de dois professores se deu devido a essa realidade evidenciada, gerada pelo agravamento da situação de aprendizagem dos alunos, sendo que não se encontrou viabilidade para outras formas de atendimento a essa demanda, devido a situações de falta de espaço físico nas escolas para a diminuição de alunos e divisão das turmas, por exemplo.

Então, foram instituídas as instruções normativas para o início do Projeto "Todos Juntos" na referida rede municipal, inicialmente sido ofertado o segundo professor aos anos de 1º a 4º e, posteriormente, ampliado para os 5º anos do EF, após veementes solicitações dos professores e gestores educacionais e verificados os bons resultados alcançados no processo de alfabetização das turmas que já dispunham do segundo professor.

Importante relatar que a resolução inicial que instituiu o projeto, sofreu alterações à medida que foram observadas necessidades de alinhamento com o desenvolvimento da sua prática, sobre as quais trataremos mais adiante, ainda nesta seção. O projeto sofreu alterações, também, devido às necessidades expressas pelo poder público municipal, com relação ao quadro de profissionais e ao orçamento, as quais não tiveram correspondência, necessariamente, com as intenções pedagógicas para o projeto. Porém, essa pesquisa se debruça sobre o ano de implementação do projeto e o ano subsequente, por isso, explicará o funcionamento dele neste formato inicial.

Assim, inicialmente, o "Todos Juntos" foi instituído pela SME com objetivo de mitigar as defasagens dos estudantes, especialmente nos processos de alfabetização, letramento e alfabetização matemática, por meio da estratégia principal de inclusão de um segundo professor em sala de aula, para trabalhar em conjunto em uma dupla docência, o que posteriormente foi chamado de docência compartilhada.

O início do "Todos Juntos" se deu depois da publicação da resolução. Aos poucos, a partir de ações teóricas e práticas de vários profissionais da Educação que se juntaram ao grupo de técnicos da SME posteriormente, os detalhamentos escritos do projeto foram sendo construídos. Portanto, a sua escrita foi realizada após o seu início, em concomitância com as ações práticas que foram desenvolvidas à luz da resolução. Sobre isso, retomamos na subseção 2.3, que trata dos articuladores.

A resolução SME nº 5 de 14 de março de 2022, em seu artigo 1º, explica que o projeto TJ foi instituído:

(...) em caráter excepcional e emergencial, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, a fim de suprir as defasagens de aprendizagem, intensificadas durante o período de ensino remoto, no que se refere ao processo de apropriação e aquisição do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O excerto acima declara o caráter do projeto, excepcional e emergencial, além de apresentar a finalidade de superar as defasagens após o período de aulas remotas, de modo a suprir as necessidades de apropriação (por partes dos alunos) dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo.

Logo em seguida, no artigo 3º, a resolução trata de nomear esse novo professor, trazido para juntar-se ao professor que já estava na sala de aula, denominando-o "*professor parceiro*". Explicita, em seguida, que cabe ao professor parceiro:

(...) em conjunto com o professor titular, a reorganização dos espaços e tempos a partir da relação de equidade e horizontalidade entre os professores envolvidos na mesma turma de atuação, com diferentes estratégias de ação e estruturação da metodologia de sala de aula (...).

De acordo com o artigo acima, o professor parceiro deve, em conjunto com o outro professor, em uma relação de igualdade entre ambos, desenvolver ações que vão desde a reorganização dos espaços e tempos escolares até o desenvolvimento de estratégias e

metodologias pedagógicas no trabalho em sala de aula. Este artigo estabelece os parâmetros gerais do trabalho dos docentes.

Antes de discorrer mais detalhadamente sobre as funções dos professores, destacamos que a contratação desses professores se deu por meio de processo seletivo, no qual se exigia formação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal, Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior com habilitação em Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do EF. O edital de 2022 previu os mesmos requisitos do ano de 2019, quando o ensino ainda estava na modalidade presencial, como consta no edital de abertura de contratação de professores temporários dos anos citados. (DO Municipal, p. 11, maio de 2022). Portanto, os novos professores contratados obtinham formação inicial comum aos professores que já se encontravam em trabalho na sala de aula.

Quanto a este profissional que, desde o início do ano letivo, antes da implantação do projeto, já estava com sua respectiva turma na sala de aula, foi chamado na resolução de *professor titular*. Em sua maioria, são professores efetivos e outra parcela, são professores contratados. Nesse último caso, este contrato se deu nos mesmos termos legais que incidem sobre o professor parceiro.

Retomando o que diz a resolução, o artigo 2º cita: (...) *relação de equidade e horizontalidade entre os professores envolvidos na mesma turma de atuação (...)*. Para garantir essa possibilidade na atuação entre os dois professores, a própria normativa traz em seu escopo, a viabilidade do horário de trabalho do professor parceiro, guardar consonância com o horário do professor titular, para assim favorecer momentos para diálogos e preparação de aulas (art. 6º - res. 5/22).

Na prática, isso permite que ambos os docentes possuam o mesmo horário de trabalho, contando com espaço de tempo para o (re)planejamento em conjunto, elaboração de atividades, organização de estratégias para a aula, dentre outras ações pedagógicas que os professores julgassem pertinentes. Essa possibilidade havia sido inviabilizada pelo artigo 2º da resolução nº 18 de julho de 2022, que dispensava a obrigatoriedade de um mesmo horário de trabalho para o professor parceiro e titular. Entretanto, foi solicitada a volta desta determinação, para fins de efetividade das ações conjuntas entre os dois professores com a mesma turma de atuação, o que foi atendido pela resolução SME nº 30, artigo 3º, inciso I.

A solicitação acima citada foi realizada pelos professores articuladores, grupo de profissionais, trazidos pela resolução que instituiu o projeto, os quais deveriam acompanhar, orientar e mediar as demandas do projeto, dentre outras funções, sobre as quais serão melhor detalhadas na subseção 2.2 (mais especificamente no item 1 que trata dos articuladores),

quando discorremos a respeito desses profissionais e seus respectivos trabalhos no projeto. Para o cumprimento de suas atribuições, os professores articuladores deveriam estar presentes nas escolas, junto aos professores e à equipe gestora das UEs, bem como na SME, junto à equipe técnica.

Além do atendimento em relação ao horário dos professores, a normativa supracitada também atendeu a mais uma solicitação dos professores articuladores, de não usar mais os termos "professor parceiro" e "professor titular", diferenciando os professores por nomenclaturas diferentes. Tais termos foram substituídos pelo uso de "dois professores" para se referir à dupla de trabalho docente. O grupo de articuladores, em reuniões com a equipe da SME, apontou que, para que a relação de equidade e horizontalidade, citada pela resolução, fosse possibilitada, esse era um dos pontos a ser revisto. Esse atendimento foi importante para fortalecer a relação entre os professores, apesar de, no cotidiano escolar, vez ou outra, haver a utilização das nomenclaturas diferentes.

Uma outra questão que os professores articuladores tentaram intervenção foi a questão do registro no sistema de faltas, notas e relatórios da rede de ensino. Desde o início do projeto, quem detinha a senha para acessar o sistema CODERP-SAE era o professor que primeiro deve a sala atribuída, ou seja, aquele inicialmente chamado de titular. Com a chegada do segundo professor, foi identificada a necessidade de ambos terem acesso ao sistema. Porém, a SME não conseguiu atender a esse quesito, justificando dificuldades operacionais para o atendimento dessa demanda. Esse ponto foi o único não atendido em relação às reivindicações realizadas ao longo do primeiro ano do projeto. Entretanto, isso gerou desapontamentos identificados pelos professores articuladores nas escolas.

Ainda sobre a resolução, um aspecto importante que ela trouxe, de início, era a respeito da continuidade e regularidade do ensino, já que na ausência de um dos docentes, o outro pode dar continuidade ao trabalho com a turma, haja vista que esses professores já acompanham e desenvolvem um trabalho pedagógico e conhecem as necessidades e realidades da turma. Já em caso de afastamento de um deles ou de ambos, por mais de trinta dias, a resolução previa a substituição, para não comprometer a finalidade da dupla docência. No ano de 2023, a SME passou por uma reorganização, a qual alterou o formato do projeto, trazendo implicações na organização da continuidade do trabalho das duplas.

Já a vigência do "Todos Juntos", conforme consta também na normativa, se deu mediante justificativa do Departamento de Educação Básica da SME, após análise do resultado da aferição da efetividade do projeto e da disponibilidade orçamentária.

De acordo com a resolução (nº 30, 10/11/2022), a aferição da efetividade do projeto foi realizada mediante resultados do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes obtidos nas avaliações internas e de larga escala.

Em relação às avaliações internas, foram usados os dados das avaliações elaboradas e ministradas pelos professores, digitadas por eles no sistema da prefeitura, CODERP-SAE. Foram analisados esses dados disponibilizados no ano de 2022 e verificou-se que o processo de alfabetização teve uma melhora significativa ao longo dos bimestres de desenvolvimento do projeto. Essa foi uma verificação importante para a continuidade do mesmo em 2023.

Sobre as avaliações externas, foi realizada nas escolas do EF da rede municipal, uma avaliação institucional pela Fundação VUNESP. Os resultados advindos dessa avaliação serviram de referência para o trabalho de recuperação paralela e contínua da rede municipal de ensino em 2023 e foram utilizados para observação e análise no projeto.

Portanto, de modo introdutório, essa apresentação do "Todos Juntos" demonstra um cenário de implementação e funcionamento do projeto. Possibilitamos outras discussões, esclarecimentos e suas transformações ao longo das próximas partes desta pesquisa.

A seguir, abordamos sobre o grupo de pessoas que, de forma mais ou menos direta, compuseram o quadro de pessoas envolvidas com o "Todos Juntos".

2.2 O grupo de profissionais do projeto "Todos Juntos"

Nosso objeto de estudo, como dito anteriormente, é o *trabalho coletivo na docência compartilhada*, originado a partir do projeto TJ, instituído pela SME em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Trouxe como ação estratégica principal a inserção de dois professores na mesma sala de aula, com o intuito que estes, por meio de ações pedagógicas conjuntas, com a utilização de diferentes estratégias metodológicas, possam auxiliar os estudantes nas suas aprendizagens para dirimir as defasagens advindas do ensino remoto emergencial.

A resolução prevê também o trabalho de professores articuladores para acompanhar o projeto. Porém, a exequibilidade do projeto denotou a importância da participação de um grupo diverso de profissionais, tanto de dentro da escola, quanto da SME, para além da dupla docente e do professor articulador.

Desde antes da implantação do projeto, esse grupo de profissionais vêm se constituindo gradativamente.

Um primeiro movimento aconteceu com os membros da SME, que ouviram as demandas dos gestores escolares, analisaram os resultados das avaliações diagnósticas realizadas após o retorno do ensino presencial. A partir disso, o projeto foi idealizado, pensado e proposto aos gestores.

Em um segundo momento, a equipe técnica da SME escreveu a resolução que o instituiu. Tal resolução traz em seu escopo a participação de sete "professores articuladores", os quais comporiam o projeto e ajudariam na sua construção e acompanhamento. O percurso de acompanhamento dos articuladores nas escolas foi pensado e organizado levando em consideração as sete regionais preexistentes, as quais são compostas por determinada quantidade de escolas, de acordo com sua georreferenciação. Os sete articuladores, portanto, deveriam passar pelas escolas que compunham a regional a qual foram designados.

Para a seleção dos articuladores, a SME convidou alguns professores efetivos da rede para uma entrevista com os chefes de seção e de divisão, os quais apresentaram a ideia do projeto e explicaram qual a tarefa do articulador nesse processo de implementação do projeto e de acompanhamento deles nas escolas. Nesse momento de entrevista, foram levadas em conta, segundo o grupo de entrevistadores, o histórico do professor na rede, seu comprometimento com o trabalho, o conhecimento na área de alfabetização, seu relacionamento interpessoal, bem como sua disponibilidade em circular pelas escolas. Assim, quem se dispôs a aceitar o convite, assumiu esse papel na composição do grupo do projeto.

O terceiro momento se deu pela convocação de professores, do processo seletivo, para lecionar e formar dupla com o docente que já estava na sala, em uma ação conjunta de docência, posteriormente nomeada como "*docência compartilhada*". Este termo foi escolhido pelos professores articuladores e equipe técnica da SME, para nomear o trabalho da dupla de professores, justamente porque estes consideraram que a denominação "compartilhada" vem de "fazer em conjunto" e decidiram que este seria o termo mais adequado para ser utilizado no projeto.

Em um quarto momento, este projeto foi apresentado às escolas com informativos, reuniões e esclarecimentos a todos da comunidade escolar e da rede municipal de ensino sobre o início, objetivos e desenvolvimento do "Todos Juntos". Para cada uma das UEs, foi enviada pela SME uma carta de apresentação, via e-mail, para explicar como seria o funcionamento do projeto. Foi realizada uma *live*, em que estiveram presentes a chefe de seção dos anos iniciais do EF e uma professora articuladora, para exposição sobre os objetivos, ideais e as características de funcionamento do Projeto. Além disso, foram realizados encontros presenciais com os professores recém-contratados e, posteriormente,

com os professores que já se encontravam em trabalho nas UEs, também para elucidar sobre o como se daria o TJ.

Os professores articuladores também passaram a realizar encontros semanais nas unidades escolares, nos quais dialogavam com professores e com demais profissionais, sobretudo coordenadores pedagógicos, primeiro e segundo gestores. Além das reuniões semanais nas escolas, havia também reuniões na SME, geralmente com a chefe de divisão do EF e a chefe de seção dos AIEF, no sentido de unir esforços para auxiliar na efetivação da prática do projeto.

Destarte, o grupo que integra o Projeto "Todos Juntos" foi constituído por um conjunto de profissionais do contexto da educação municipal, que exerciam funções diversas, envolvendo duplas de professores da mesma área de atuação, gestores e coordenadores, equipe técnica da SME e os professores articuladores.

Para iniciarmos o detalhamento da composição desse grupo de profissionais, vamos primeiramente especificar sobre o trabalho em conjunto dos dois professores.

A atuação dos professores tem como princípio norteador, tal como apresentado anteriormente, na apresentação do Projeto, a docência compartilhada, também chamada na literatura de bidocência ou coensino. Essas terminologias, foram encontradas em pesquisa realizada pela equipe técnica da SME, antes mesmo da chegada dos articuladores. Os próprios articuladores, buscaram também, encontrar textos que subsidiassem a trabalho no projeto, à medida que iam lendo e entendendo a proposta do projeto "Todos Juntos". Tais pesquisas aconteceram em repositórios diversos, os quais não foram registrados. A chefe de seção dos AIEF criou um drive compartilhado, na qual foram disponibilizados os textos encontrados, entre os quais estão os seguintes, que tratam da bidocência ou da docência compartilhada:

- VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiências docentes sobre bidocência em Unidades de Educação Infantil de Niterói**. Niterói, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018, que trata da bidocência na educação infantil;
- KINOSHITA, Julia Harue. **Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?** - Porto Alegre, 2009. Anexos. 69fls Monografia (TCE) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2009; trata da docência compartilhada no movimento inclusivo.

- HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. **Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional?** In: CASAGRANDE, C.; JUNG, H. S.; FOSSARDI, P. *Pedagogia, epistemologia e prática docente: desafios e práticas docentes na contemporaneidade - as séries iniciais em foco*. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2019. pp. 84-98, trata da docência compartilhada e sua concepção;
- FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne; HURLEY-CHAMBERLAIN, DeAnna; SHAMBERGER, Cynthia. **Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education**. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:1, 9-27, DOI: 10.1080/10474410903535380, 2010; trata da bidocência na educação especial.
- CAXIAS DO SUL, Secretaria Municipal da Educação. **Caderno de artigos: Seminário Municipal de Educação Conversações Pedagógicas**. 3a edição: caderno eletrônico, 2016, trata de uma experiência de docência compartilhada no sul do país;
- MURAWSKI, WENDY W. **Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms**, *The School Administrator*, p.27, september 2008, trata da bidocência na educação inclusiva;
- Rodríguez, Felipe. **La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión**. ISSN 0718-5480, Vol. 8, N° 2, septiembre 2014 - febrero 2015, pp. 219-233, que trata de uma experiência de coensino ocorrida no Chile;
- BEYER, Hugo Otto. **O Pioneirismo Da Escola (Modelo) Flämming Na Proposta De Integração (Inclusão) Escolar Na Alemanha: Aspectos Pedagógicos Decorrentes**. – Faced/Ufrgs. Gt: Educação Especial /N.15, trata da bidocência nas escolas inclusivas da Alemanha.

Foi por meio dos textos acima destacados que a equipe da SME envolvida com a elaboração do projeto e os articuladores puderam estudar os conceitos e incorporar a ideia para a construção e exequibilidade do projeto. Esse movimento de estudos foram acontecendo gradativamente, à medida que o grupo de articuladores foi sendo constituído. Cada novo membro que chegava, era colocado em contato com os textos e diálogos com os demais integrantes sobre eles.

No momento em que os professores articuladores se apropriaram dos referenciais utilizados e puderam, junto com a equipe, optar pelo nome mais apropriado, foi escolhido o termo docência compartilhada para nomear a ação de dois professores na mesma turma de

atuação. Na escrita detalhada do projeto TJ também foi previsto que esse trabalho fosse pautado no trabalho coletivo, conforme destacamos mais adiante.

Na normativa, está explicitado que o trabalho entre os dois professores envolvidos na mesma turma de atuação, deverá envolver a ambos na reorganização dos espaços e tempos, a partir de uma relação de equidade e horizontalidade, com uso de diferentes estratégias de ação e estruturação da metodologia de sala de aula.

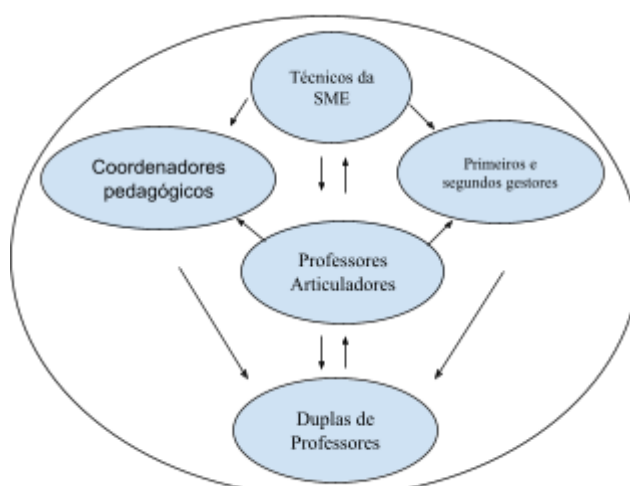
Porém, salientamos que, para além do trabalho da dupla, outros profissionais corroboram, direta ou indiretamente com o acompanhando do desenvolvimento do projeto e que direcionam, junto aos dois professores, o processo de ensino e aprendizagem.

Esse conjunto de profissionais que colaboram com a execução do projeto pode ser dividido em dois grupos menores: as pessoas que atuam diariamente na escola (composto pelos gestores e pelo coordenador pedagógico de cada unidade escolar) e as pessoas vinculadas à SME (composto tanto pelas chefias de divisão e seção do EF quanto pelos professores articuladores).

Conforme dissemos, foram sete professores articuladores que atuavam tanto na SME quanto nas UEs, promovendo encontros com os profissionais que compõem a rede municipal de ensino deste município. Nesses encontros, aconteciam discussões nas quais se planejavam o desenvolvimento das ações do projeto, como o debate sobre demandas oriundas de encontros com os professores nas escolas e a elaboração da formação continuada dos professores que chegavam para compor o corpo docente da rede.

Portanto, os professores articuladores foram parte de um grupo maior de profissionais que compõem a totalidade do projeto. Para trazer maior nitidez para a composição desse grupo, elaboramos a **Figura 1**, que segue:

Figura 1. Grupo de profissionais que compõem o projeto "Todos Juntos".



Fonte: Elaboração própria.

A **Figura 1** apresenta o conjunto de profissionais que compõem o TJ, sem elencar, necessariamente, sua ordem de importância, já que todos os membros são relevantes para a execução do trabalho dentro de uma coletividade. A pretensão é de explicitar sua composição e a articulação entre os participantes.

Os professores articuladores têm a incumbência de encontrar e discorrer sobre o andamento do projeto com todos os envolvidos, desde a equipe da SME até a equipe escolar. A seguir, na próxima etapa desta seção, detalharemos a respeito das funções dos professores articuladores. Por hora, esclarecemos brevemente que esses profissionais atuam junto aos demais, com fins a acompanhar e contribuir com a execução do projeto, além de apoiar a ação conjunta dos professores em sala de aula, na Docência Compartilhada, para que esta tenha condições de se desenvolver com qualidade.

Esse grupo discorre sistematicamente sobre o funcionamento do projeto por meio de reuniões que acontecem semanalmente na unidade escolar (entre equipe gestora, professores e professores articuladores) e na SME (entre os professores articuladores e equipe da SME).

Os encontros visam identificar dificuldades, facilidades, compartilhar experiências e auxiliar no andamento do projeto. Nas reuniões na SME, ao longo do primeiro ano de funcionamento, participaram os professores articuladores junto às chefes de divisão e seção ligados ao EF, com os quais havia o alinhamento de ações, proposição de intervenções, pontuadas as dúvidas e as requisições oriundas das escolas. Em alguns momentos, os professores formadores do Centro Educacional Paulo Freire (CEPF), órgão responsável pela formação continuada dos professores da rede municipal de ensino (que acontecem nos chamados Trabalhos Docentes Coletivos – TDCs), também ouviam as demandas trazidas pelos professores articuladores. Assim, acontecia a busca por alinhamento das formações, em parceria com o CEPF, para definir os assuntos e estruturar as formações, uma que atenderia aos professores que já estavam na rede e outra que atenderia aos professores que chegaram para compor o projeto⁷.

Sobre essa formação continuada dos docentes, após o primeiro ano de funcionamento do projeto, foi apontada pelos próprios docentes das UEs e corroborada pelos professores articuladores, a necessidade de organização de uma formação unificada para as duplas de docentes, para que, passado o processo primeiro do início do projeto, ambos tivessem a

⁷ O CEPF é o centro responsável pela formação de professores da rede municipal. Com a instituição do projeto TJ, os professores articuladores foram incumbidos, pela resolução, de elaborar e ministrar a formação dos segundos professores que chegaram para compor o projeto. Os encontros com os formadores do CEPF eram para estruturar os assuntos principais das formações.

oportunidade de participar do mesmo movimento formativo. Essa diligência foi atendida pela SME, que passou a oferecer, no ano seguinte, uma formação conjunta para as duplas de docentes. Desse modo, os encontros dos articuladores com os formadores do CEPF se tornaram mais recorrentes.

Em se tratando dos encontros semanais nas escolas, os articuladores geralmente se encontravam com coordenadores, gestores e professores.

Com os coordenadores, geralmente o enfoque era pedagógico, que versava sobre o trabalho docente, materiais, recursos, projetos específicos das unidades escolares, além da possibilidade de estabelecer ações conjuntas, de acordo com a demanda percebida e disponibilidade de trabalho em parceria com esse coordenador.

Com os gestores, os professores articuladores se dispunham a auxiliar nas necessidades apresentadas, seja compartilhando as ações desenvolvidas no processo de conversa com os demais profissionais da escola, seja trazendo informações, anotando solicitações ou indagações para levar para a SME.

Com os professores, geralmente as conversas aconteciam quando estes estavam cumprindo TDC acompanhamento, momento de trabalho docente coletivo sem alunos, onde os docentes podem, dentre outras ações, realizar reuniões. Esses encontros aconteciam tanto no sentido de entender os entraves no trabalho percebidos por eles, quanto no sentido de sugerir ideias de como superar tais dificuldades. O espaço para os encontros normalmente era a sala dos professores, com uma ou duas duplas de docentes, geralmente sendo o articulador o provocador do diálogo, com questões a respeito do andamento pedagógico da turma e sobre as dificuldades encontradas. Nessa interação, os articuladores vão propondo atividades, jogos ou outros movimentos pedagógicos, compartilhando informações e experiências com os professores.

Nem sempre os encontros com os professores eram possíveis, pois em alguns casos, os horários de cumprimento dos TDCs Acompanhamento de algumas duplas não correspondiam ao momento em que os articuladores estavam na escola. Por isso, em alguns casos, os articuladores passavam nas salas de aula e verificavam a possibilidade de conversar, ainda que ligeiramente, com um dos professores, a fim de ficar a par de como estava o trabalho da dupla e se disponibilizar para qualquer apoio.

Outros eventos aconteceram em 2022, inclusive reuniões e rodas de conversa sobre o andamento do Projeto "Todos Juntos", organizado pela SME, com a participação da equipe gestora da escola, incluindo coordenadores, gestores, organizados por Regionais⁸. Nas

⁸ Regional é o nome dado ao conjunto de escolas organizadas por sua georreferenciação.

referidas ocasiões, foram convidados também os supervisores de ensino de cada UE e os professores articuladores daquele grupo de escolas.

Destarte, foi se constituindo o grupo que compõem o Projeto, ao longo do primeiro ano de funcionamento.

Já no segundo ano, o grupo estava bem mais seguro, cada qual mais consciente do seu papel em relação ao "Todos Juntos". Entretanto, no ano de 2023, muitas mudanças aconteceram na SME, as quais influenciaram no desenvolvimento do projeto. Um acontecimento primeiro foi a troca de chefias, o que provocou uma inconstância nas reuniões dos articuladores junto aos técnicos da SME. O outro ocorrido foi a reconfiguração em setores e projetos da SME, o que provocou, dentre outras coisas, novo formato ao projeto TJ. Sobre tais mudanças, retomamos na seção de análise, porque estas podem ter influenciado nas informações que colhemos com os participantes dessa pesquisa.

Por hora, consideramos relevante olhar para esse grupo formado para analisarmos a docência compartilhada e o trabalho coletivo na dinâmica de trabalho dos dois professores, duplas que consideramos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na subseção seguinte, trataremos especificamente dos professores articuladores, porque consideramos que esses profissionais configuraram um movimento dialógico, ou seja, propuseram diálogos entre os grupos das escolas e da SME de modo sistemático, com fins a envolver todos os participantes do projeto por meio dessa articulação.

2.3 Os Articuladores

Destacamos especificamente, nesse momento, o trabalho do grupo de professores articuladores por serem estes profissionais que realizaram um movimento de interação com os demais membros que compõem o projeto. Essa interação aconteceu por meio do diálogo. Por isso, antes de adentrarmos aos detalhamentos sobre as ações desses profissionais, fizemos uma breve, porém necessária elucidação sobre a ideia imbricada no uso do termo diálogo, o qual aparecerá com certa frequência neste trabalho.

Convergimos com a concepção freireana de diálogo, que entende o termo como processo dialético-problematizador, conforme traz Streck *et.al.* (2010, p. 198), que reiteram que por meio do diálogo "podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação".

Entendemos, portanto, que o diálogo aproxima, constrói e transforma, tanto no campo individual quanto no coletivo.

Corroborando com essa ideia, Bohm (2005, p. 38) pronuncia que "o propósito do diálogo é percorrer todo o processo do pensamento e mudar o modo como ele acontece coletivamente". Para isso, as pessoas envolvidas no processo de diálogo devem estar abertas para o outro de tal modo que estejam desnudadas de suas verdades absolutas. Devem sim, tal qual para Freire (1987, s.p), compreender o diálogo como uma ação existencial que exige compartilhamento do refletir e do agir dos participantes, não podendo ser reduzido ao depósito de ideias de um para o outro. O diálogo, deve, sobretudo, promover o encontro dos humanos para a tarefa comum e compartilhada de saber agir e ter humildade.

Portanto, no diálogo não há "tentativas de ganhar pontos ou de fazer prevalecer visões de mundo individuais", conforme consolida Bohm (2005, p. 35), mas deve ser compreendido como um "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 1987, p. 45).

É a partir dessas premissas teóricas que fazemos referência ao termo nesta pesquisa. Concluídas tais considerações, voltamos a apresentar o trabalho dos professores articuladores.

O grupo foi composto por sete professores efetivos da rede, convidados por algumas das chefias da SME, para trabalhar no projeto "Todos Juntos", os quais foram afastados da sala de aula, ficando vinculados à Divisão de Ensino Fundamental do Departamento de Educação Básica da SME. O número de articuladores se relaciona diretamente às sete regionais, nas quais determinadas quantidade de escolas foram distribuídas, de acordo com sua georreferenciação.

Conforme já dissemos na introdução deste trabalho, ao serem convidados e passarem por entrevista, alguns quesitos foram considerados, de acordo com os entrevistadores, como o histórico do professor na rede, seu comprometimento com o trabalho, o conhecimento na área de alfabetização, seu relacionamento interpessoal e sua concordância em percorrer as escolas da regional que lhe seria designada.

A incumbência desses profissionais era basicamente a elaboração conjunta das ações na escola e na SME, organização e acompanhamento do projeto.

Desde a implantação do "Todos Juntos", cada um dos professores articuladores ficou responsável por acompanhar uma regional, composta por uma respectiva quantidade de escolas.

Faço um recorte para destacar a minha participação, neste caso, direcionada à regional seis, composta por três unidades escolares, as quais são consideradas as que apresentam os

maiores desafios para superar as mazelas no processo de ensino-aprendizagem, inclusive apresentando desempenhos considerados abaixo da média da rede nas avaliações internas e externas. Estas UEs estão localizadas nas regiões periféricas da cidade e, segundo evidenciado pelo cotidiano escolar, os estudantes oriundos daquela localidade, apresentam necessidades econômicas e sociais importantes, além de carências de recursos culturais e emocionais, influenciando diretamente no seu desenvolvimento pedagógico.

Portanto, esse recorte é para dizer que fui a professora articuladora responsável pelas três UEs situadas na referida regional e fui também a professora que trabalhou em sala de aula por mais de dez anos em uma dessas escolas.

Retomando a respeito das várias atribuições que couberam aos professores articuladores, dentre elas estava o acompanhamento do trabalho desenvolvido no projeto, o acompanhamento das avaliações internas e externas que são desenvolvidas, bem como o estabelecimento do diálogo entre todos os envolvidos com a Educação municipal, por meio dos encontros presenciais na escola e na SME. Era também papel desses profissionais, auxiliar a equipe gestora, caso necessário, na mediação de situações conflituosas entre os dois professores que trabalham juntos e corroborar com o movimento de formação continuada dos professores presencialmente na escola por meio da conversa com os pares, do compartilhamento de experiências, de ideias e sugestões oferecidas como estratégia de trabalho.

As atribuições dos professores articuladores foram sendo construídas em conjunto, a partir da percepção das demandas da rede. O ponto de partida para nortear tais atribuições foram estabelecidas pela resolução da SME nº 5, de 14 de março, estando presentes também na escrita do projeto, se apresentando da seguinte maneira:

- I – Orientar e acompanhar a execução do Projeto “Todos Juntos”, considerando a realidade das unidades escolares, os saberes e o cotidiano dos estudantes;
- II – Articular o diálogo entre professor titular, professor parceiro, Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos e equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação;
- III – acompanhar o processo de avaliação das turmas, previsto para ocorrer, no ano letivo de 2022, no início e ao final do Projeto;
- IV – Elaborar e desenvolver os encontros do Trabalho Docente Coletivo (TDC) Rede e Formação juntamente com a Secretaria Municipal da Educação;
- V – Incentivar uma prática inovadora e diferenciada que possibilite o efetivo aprendizado dos estudantes, atendendo às suas necessidades;
- VI – Mediar as demandas trazidas pelos professores, por meio de encontros presenciais em cada Regional, em momentos de diálogo e reflexão acerca

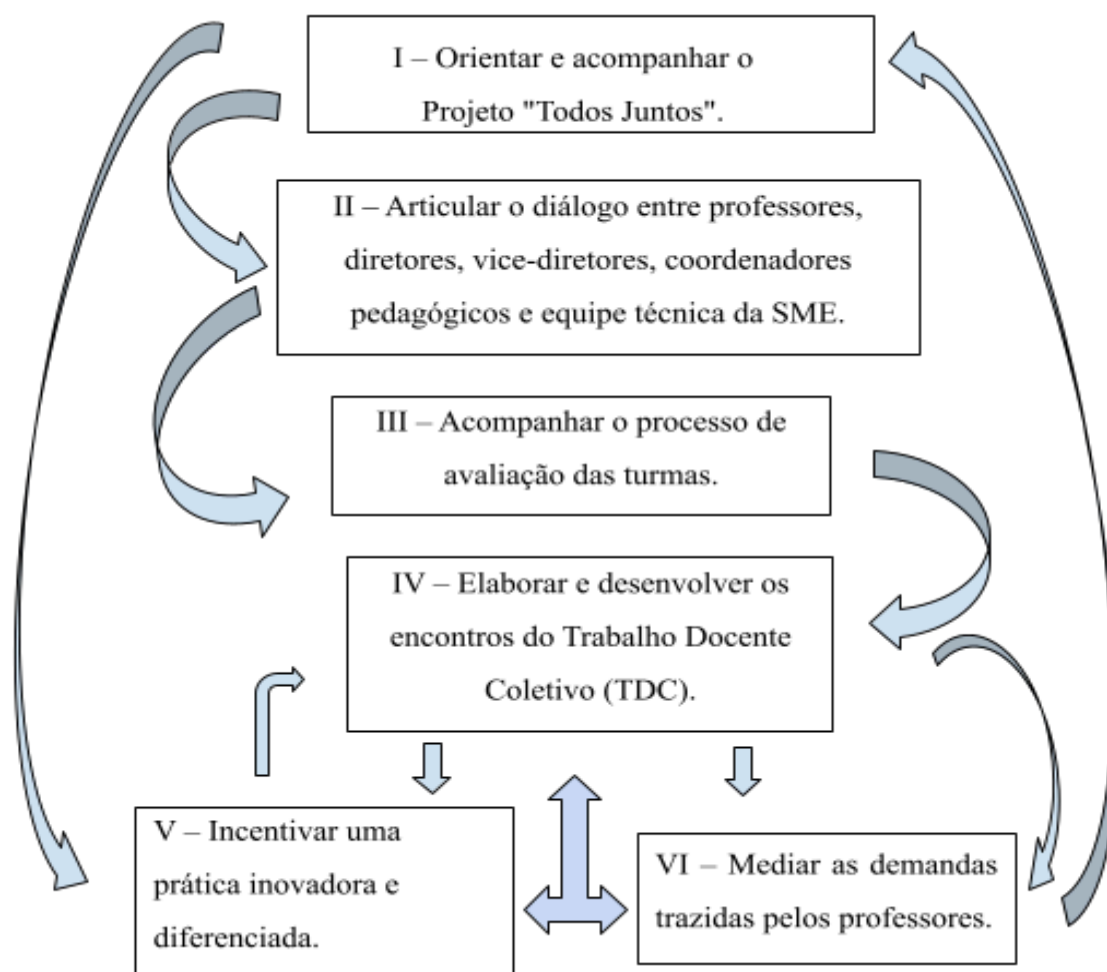
das estratégias adotadas em suas práticas de ensino, elaborando registros de acompanhamento junto ao Coordenador Pedagógico. (Ribeirão Preto, 2022)

Cada um dos incisos do artigo acima, denotam as atribuições que os professores articuladores devem executar, sobre as quais podemos sumariamente dizer que envolvem diálogo, interação, mediação das demandas pedagógicas junto aos professores e aos demais participantes da educação na rede municipal. Essa atuação abrange ações de acompanhamento, orientação, articulação e mediação, perpassa por todos os grupos de profissionais que compõem o projeto e está ligado, diretamente, tanto às duplas de professores e aos membros das UEs em que atuam quanto à equipe da SME. Portanto, são esses profissionais que acompanham, direcionam, mediam os conflitos em colaboração com os demais grupos e estabelecem diálogo com todos os outros profissionais.

A atuação dos articuladores junto aos professores, bem como entre os gestores e coordenadores, no âmbito escolar, compunha a realidade do projeto nas UEs de Ribeirão Preto e, quando nas reuniões com a SME, analisam e refletem, em conjunto, sobre os resultados dos encontros junto aos professores das escolas a respeito de demandas, reflexões e ações desenvolvidas, evidenciam a totalidade do andamento do projeto e, conseqüentemente tem-se uma ideia mais aprofundada de como acontece o projeto na rede municipal. Assim, era possível refletir conjuntamente sobre os encaminhamentos dele, em uma análise pontual das realidades individuais das UEs e gerais, da totalidade da rede.

Para elucidarmos, de forma mais resumida, as atribuições de trabalho dos professores articuladores do TJ e denotar suas interlocuções, elaboramos a **Figura 2**, a seguir.

Figura 2. Atribuições dos professores articuladores do Projeto "Todos Juntos"



Fonte: Elaboração própria.

Entendemos que as atribuições descritas na **Figura 2** são partes constitutivas e interligadas, que evidenciam o que se espera do trabalho dos professores articuladores no "Todos Juntos".

Vale a pena detalharmos cada uma dessas atribuições, com fins a buscarmos a compreensão global dessas funções.

O inciso primeiro, trata da orientação e acompanhamento do projeto, e estabelece um trabalho de orientação pedagógica. Essa ação se realizou por meio de encontros regulares que aconteceram semanalmente nas UEs, onde o professor articulador estabelece diálogos e intervenções práticas junto às duplas de professores e por meio de formação continuada, destacada em inciso posterior.

O segundo inciso, na mesma direção amplia o primeiro, propondo que os articuladores promovessem diálogos intersetoriais entre a escola e a SME, ou seja, um trabalho de

mediação pedagógica, em que os professores articuladores se encontravam também, de forma semanal, com a chefe da divisão do Ensino Fundamental e a responsável pelos anos iniciais. Nesse momento, era possível discutir as demandas gerais das regionais e específicas das escolas.

O terceiro inciso, que trata do acompanhamento do processo de avaliação das turmas, previa que fossem observados os resultados das avaliações feitas pelos professores ou feitas por órgãos externos. Além de observar, há, tanto na escola quanto na SME, discussões e propostas de trabalho a partir dos resultados das avaliações, o que sugeria uma ação de coordenação escolar ou extraescolar.

O inciso 4º, que trata da elaboração e desenvolvimento dos encontros de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e formação continuada, claramente exhibe a função de formador de professores, executada em conjunto com a SME, mais especificamente com o Centro de Educação Paulo Freire (CEPF), responsável pela formação do EF na rede municipal. Sobre esse ponto, necessitamos de esclarecer alguns pontos sobre a formação docente nesta rede de ensino, sobre o que falaremos a seguir.

É importante dizer que o TDC, é estabelecido por lei (Lei Complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012), a qual trata em seu artigo 21, da composição da jornada de trabalho dos profissionais da área de docência, e parte desta composição é o que se chama de TDC. Especificamente sobre isto, o inciso II, alínea a, define:

Trabalho Docente Coletivo (TDC): compreende o tempo dedicado à formação do docente e à atuação com a equipe escolar, às reuniões pedagógicas e de pais; na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar; no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade escolar e da Secretaria Municipal da Educação.

Antes de discutirmos sobre o inciso acima, ressaltamos que, na seção seguinte, de Fundamentação Teórica, discorreremos a respeito da história do termo coletivo no Brasil, especificamente nos momentos de trabalho docente coletivos exigidos, por exemplo, pela rede municipal e estadual de ensino de São Paulo.

Sobre os TDCs na rede municipal, a resolução estabelece subdivisões para eles, caracterizadas como modalidades. Dentre essas modalidades, estão o TDC Escola, TDC Rede, TDC Acompanhamento e o TDC Plataforma.

Na resolução SME nº 26 de 17 de novembro de 2023, está explicitado sobre cada um dos TDCs. Os TDCs citados nesta pesquisa, são o Acompanhamento e o Rede, ambos definidos, sucessivamente como:

II - TDC Rede: compreende a realização do processo de formação continuada embasado nas diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, por meio da reflexão da prática de sala de aula e de experiências docentes, do relacionamento intragrupo e da construção coletiva de conhecimentos e propostas curriculares da rede municipal de ensino;

III - TDC Acompanhamento: compreende as atividades pertinentes ao atendimento dos pais ou responsáveis, às reuniões com a equipe de gestão educacional, à realização de busca ativa, ao registro de experiências, à elaboração e ao preenchimento de documentos e relatórios de programas da Secretaria Municipal da Educação. (Ribeirão Preto, 2023).

Os dois professores tinham, no momento de cumprimento do TDC acompanhamento, a possibilidade de, além de resolver as questões tratadas no artigo descrito acima, discutir juntos sobre os encaminhamentos pedagógicos, planejar ou replanejar ações. Por esse motivo, ficou estabelecido como prioridade os encontros entre professores articuladores e docentes no TDC acompanhamento.

Esse tipo de TDC pode servir à intersecção com as duas últimas atribuições dos professores articuladores que tratam a resolução, os incisos V e VI. Um diz respeito ao incentivo a uma prática inovadora e diferenciada. O outro, sobre a mediação das demandas trazidas pelos professores. Ambas são desenvolvidas em encontros presenciais na unidade escolar e na SME.

Na escola, os articuladores buscavam estar, semanalmente, juntos às duplas para contribuir com suas práticas pedagógicas e ouvir suas demandas para dialogar a respeito com a SME.

Na SME, os professores articuladores levavam as demandas dos professores para as chefes da divisão e seção do EF e, em momentos de organização do TDC rede, para o CEPF. Nesse sentido, os professores articuladores dialogavam, principalmente, com as pessoas responsáveis pelo EF sobre questões estruturais, de recursos pedagógicos e organizacionais e com o CEPF sobre a elaboração do TDC Rede para os professores, o qual em 2023 foi unificado, conforme já dissemos.

Nos momentos de TDC e nos momentos junto aos professores, presencialmente, nas escolas, os articuladores buscaram cumprir também, apesar da complexidade da tarefa, o incentivo às práticas inovadoras e diferenciadas, o que era feito pelo compartilhamento de ideias ligadas às ações pedagógicas que iam desde projetos desenvolvidos pelos professores e

compartilhados com os articuladores, até a confecção ou divulgação de jogos físicos que as escolas já tinham e os que recebiam oriundos da SME. Havia também a pesquisa, por parte dos articuladores, de sites educativos com ideias de brincadeiras ou jogos *online*, os quais também eram compartilhados com os docentes, bem como os docentes também compartilhavam entre si e com os articuladores, suas estratégias ou recursos.

Assim, seja organizando os jogos nos armários das escolas, seja divulgando as regras do jogo aos docentes e sugerindo a inserção deles na prática pedagógica como recurso para auxiliar na obtenção dos objetivos educacionais, o grupo de professores articuladores buscou cumprir os dois últimos incisos da resolução.

Até aqui apresentamos o desenvolvimento das atribuições dos articuladores trazidas pela normativa. Porém, para que houvesse a escrita do projeto, com seus detalhamentos, foi atribuída também essa tarefa aos professores articuladores.

Portanto, explicaremos agora como se deu, no decorrer do trabalho, a escrita do projeto.

Tendo como referência a resolução nº5/2022, de 14 de março de 2022, os professores articuladores foram incumbidos de produzir a escrita do Projeto "Todos Juntos". A partir desta normativa, eles iniciaram o processo de escrita com o propósito de detalhar o projeto.

Essa escrita aconteceu ao longo do ano de 2022, de forma colaborativa, inicialmente por duas das professoras articuladoras e a chefe de seção dos anos iniciais do EF. Com o passar do tempo e com as atribuições de cada trabalhador na sua função, uma das professoras articuladoras foi designada para concluir a escrita. Depois de concluída, passou pela avaliação dos demais articuladores e das chefias ligadas ao projeto.

Consideramos relevante explicar que, apesar da aprovação de todos e das pretensões e solicitações de publicação realizadas pelos articuladores, essa escrita, até o momento, não foi publicada. A publicação deveria ter acontecido junto às resoluções que diziam respeito ao projeto, como um anexo de uma delas, conforme nos informou a diretora do departamento de Educação Básica. Porém, ao longo do percurso de funcionamento, houve modificações na estrutura do projeto, como por exemplo, o fato, já mencionado, de ter sido iniciado com as turmas de primeiro a quarto anos e depois estendido para o quinto, além das mudanças que foram sendo solicitadas e alteradas ao longo do percurso. Portanto, o projeto escrito foi desenvolvido, mas por não ter sido publicado, não chegou ao conhecimento de toda a rede, ficando apenas nas mãos dos articuladores e da equipe técnica da SME.

Nesse ínterim, vale salientar que o processo de escrita, realizado pelos articuladores, foi corroborado pelo próprio acompanhamento do funcionamento do projeto. Para que fossem

produzidos os detalhamentos, para além da resolução, foram realizados estudos sobre docência compartilhada, a partir dos textos compartilhados sobre o tema, em associação com observações das práticas de execução do TJ. Tais estudos contribuíram para esta escrita e para subsídio nas orientações e apoio pedagógico às duplas.

Logo após o título do projeto, foi escrita uma frase elaborada com o intuito de contemplar os ideais do projeto, qual seja: "um projeto agregador, de cooperação mútua, com foco na aprendizagem global do estudante" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022). Essa frase traz o propósito de ampliar a abrangência do projeto, quando diz que o foco é a aprendizagem global dos estudantes, pois, segundo a resolução, o projeto atenderia, mais precisamente, as questões ligadas à defasagem de aprendizagem em alfabetização e matemática. Além disso, ao ser considerado um projeto agregador e de cooperação mútua, apreende-se a intenção de aproximações e ações colaborativas entre as pessoas.

Entretanto, apesar de não ser nosso foco, nesse momento, realizar discussões à luz da literatura, consideramos relevante fazermos a distinção e apontarmos brevemente a diferença entre os termos cooperação e colaboração, haja vista que são palavras que podem ser compreendidos como similares, mas há diferenças semânticas entre elas. Segundo Fiorentini (2006, p. 50), na cooperação uns ajudam os outros (cooperam), executando tarefas que não resultam na negociação conjunta, podendo haver relações desiguais e hierárquicas. Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (colaboram) e se apoiam, visando atingir objetivos comuns. Na colaboração, diferente da cooperação, há liderança compartilhada e corresponsabilidade.

Isso pode ser relevante na seção de análise de conteúdo, porém, já propomos aqui a reflexão sobre o uso do termo "cooperação" no projeto, que, atrelada à palavra "mútua", podem trazer significados mais associados à colaboração do que à cooperação propriamente dita. Mas essa reflexão só poderá ser analisada na seção seis.

Por isso, retomamos a descrição do processo de escrita do projeto.

Foi definido, nessa escrita, o termo docência compartilhada, terminologia escolhida para uso no projeto, "justamente pela intenção de compartilhar as ações docentes fundamentando-as nos parâmetros do trabalho coletivo" e "balizada em ideais equânimes e horizontais de partilha do ensino" entre os dois professores que trabalham na mesma turma (SME, Projeto Todos Juntos, 2022).

O TJ (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p.1) ressalta ainda que é por meio da docência compartilhada que se efetivará a ação de auxiliar os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem, especificamente "[...] no que se refere ao processo de apropriação e

aquisição do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo", tal como consta no artigo 1º, Resolução SME nº 5, 14/03/22.

Além do objetivo principal posto na normativa, de mitigar as defasagens de aprendizagem dos estudantes do EF, foi descrito, mais minuciosamente, os objetivos específicos, que tratam, de forma resumida, de impulsionar o processo de aprendizagem dos estudantes, estabelecendo correlação constante com a recuperação contínua no ensino; proporcionar o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem e da prática docente, através da experiência da docência compartilhada, balizada em ideais equânimes e horizontais de partilha do ensino; incentivar uma prática de ensino e aprendizagem inovadora e criativa; estimular o planejamento e replanejamento da prática de ensino; identificar as necessidades cotidianas de cada escola e da rede como um todo, promovendo o diálogo entre SME e Escolas Municipais de EF, a fim de auxiliar na superação das dificuldades encontradas. Outros objetivos específicos estabelecidos, são: reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido em cada unidade escolar da rede de ensino, promovendo a divulgação de práticas exitosas e a troca de experiências entre docentes e grupos de profissionais da educação; promover um trabalho coletivo de formação docente, que possibilite a troca de experiências e o diálogo entre os pares; instrumentalizar os professores do projeto para o uso de diversos materiais e recursos disponíveis nas escolas e nos meios virtuais, tanto por meio de encontros formativos quanto no próprio cotidiano escolar, pautando-se sempre nas necessidades observadas em cada unidade e, conseqüentemente, na nossa rede de ensino (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 2-3).

Tais objetivos aprofundaram os ideais do projeto. É interessante notar que a palavra diálogo e as expressões "troca de experiências" e "trabalho coletivo" puderam colaborar para consolidar a ideia de interação e o fazer em conjunto para o funcionamento do projeto.

No início da parte que trata do desenvolvimento, estavam duas considerações definidoras, sendo a primeira que o princípio norteador do projeto é a docência compartilhada, e a segunda, que a prática de ensino se inspira nos ideais de trabalho coletivo.

Sobre esses pontos, conforme consta na escrita do desenvolvimento do "Todos Juntos", entende-se, que trabalho coletivo consiste, assim como define Makarenko (1977), no desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum. Consta ainda que:

Nesse sentido, o ideário da docência compartilhada se pauta no trabalho colaborativo entre dois professores em sala de aula, com o intuito de

promover o melhor desenvolvimento para o estudante. Sendo que, [...] envolve planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta em sala de aula, com resolução de imprevistos de modo colaborativo. Resulta rever “erros”, modificar posturas e aprender com o colega, reconhecendo-o como produtor do conhecimento (Citolin, 2013, p.118 *apud* Projeto "Todos Juntos", 2022, p. 4)

Vale destacar que o termo trabalho coletivo na escrita do TJ evidenciou ao menos dois desdobramentos presentes no projeto, os quais explicitamos a seguir.

Primeiro, que o planejamento escolar devia ser elaborado ou reelaborado em conjunto, já que está considerado na escrita do projeto que "a docência compartilhada começa no planejamento que, necessariamente, deve ser realizado de maneira conjunta e de forma contínua" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6) Para que isso ocorresse, os professores tinham horários para cumprimento dos TDCs conjuntamente.

Segundo que os dois professores deveriam desenvolver práticas pedagógicas conjuntas e cooperativas em sala de aula, buscando alternância na regência e fornecendo apoio aos estudantes, com o mesmo compromisso e com a mesma autoridade, já que:

(...) considera-se que os dois docentes têm a contribuir com a dinâmica de ensino e que distintos modos de atuação profissional representam mais oportunidades de acesso ao conhecimento por parte dos estudantes (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p.7).

Para usar a nomenclatura "docência compartilhada", houve, antes mesmo da escrita, a busca na literatura pelo conceito que embasasse teoricamente essa dupla ação docente, caracterizada pela união de dois professores com a atuação na mesma sala de aula. Essa pesquisa, conforme descrito mais detalhadamente na subseção anterior, que trata do grupo de profissionais que compõem o projeto, foi protagonizada pela equipe da SME, que disponibilizou um conjunto de textos de autorias variadas: Hochnadel, S. B.; Conte, E.; Friend, Marilyn; Rodríguez, Felipe; Beyer, Hugo Otto, dentre outros. Tais autores tratavam do trabalho entre dois professores com nomes como: bidocência, coensino ou docência compartilhada.

Por meio dessas e de outras leituras, a equipe da SME discutiu com os articuladores o nome mais apropriado para o projeto e então optou-se pelo termo "docência compartilhada", "justamente pela intenção de compartilhar as ações docentes fundamentando-as nos parâmetros do trabalho coletivo". Isso foi complementado com a escrita de que "[...] o ideário da docência compartilhada se pauta no trabalho colaborativo entre dois professores em sala de

aula, com o intuito de promover o melhor desenvolvimento para o estudante" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 4).

Portanto, docência compartilhada no projeto:

(...) corrobora com a ideia de que o trabalho pedagógico ganha em qualidade com a presença de mais de um professor em sala de aula, visto que tal configuração contribui com o próprio fazer docente, justamente pela possibilidade de trabalho com o outro, com a troca de experiências, planejamento e complementaridade por meio dos diferentes olhares (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 5).

Após a escrita sobre a história da Docência Compartilhada e sua conceituação, na parte do desenvolvimento do projeto, foram trazidas sugestões de reorganização dos espaços da sala de aula, as quais podem ser utilizadas na forma como se apresentavam ou mesmo serem adaptadas pelos professores, de acordo com suas intenções e objetivos.

Posteriormente às informações descritas na parte de "Desenvolvimento do Projeto", há o item "Acompanhamento e avaliação", em que dois pontos fundamentam essa parte: as atribuições dos professores articuladores e a forma de avaliação do projeto.

Sobre o trabalho dos professores articuladores, é mencionado que:

Na perspectiva do Projeto "Todos Juntos", (...) faz-se necessária a construção de um modo de trabalho docente colaborativo, em que o planejamento do ensino e a solução de problemas sejam realizadas coletivamente e não mais de forma isolada. Isso representa uma grande riqueza de oportunidades, bem como um enorme desafio, no qual o professor articulador também está envolvido no acompanhamento, orientação e mediação entre os profissionais participantes desse movimento pedagógico. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 11).

Dentro dessa movimentação pedagógica colaborativa dos professores articuladores com os profissionais envolvidos no projeto, encontra-se também a incumbência de acompanhar as avaliações escolares.

Em relação à avaliação, o texto ressalta que:

A efetividade do projeto será aferida por meio dos resultados obtidos pelas avaliações internas e de larga escala do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, conforme consta na resolução nº 30 de 18 de novembro de 2022. A continuidade do projeto se dará, ainda segundo a resolução, mediante justificativa da Secretaria Municipal da Educação, análise dos resultados da aferição e disponibilidade orçamentária. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 12).

Ao final dessa parte, o Projeto "Todos Juntos" anuncia:

Diante do exposto, o Projeto "Todos Juntos" desenvolver-se-á em parceria entre todos os envolvidos e contará com ações conjuntas, na perspectiva coletiva, em prol do desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, na construção qualitativa do ensino nesta rede municipal. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 12).

Nesse sentido, vale salientar que com essa escrita, as ações dos professores articuladores de orientação e de acompanhamento do Projeto "Todos Juntos", puderam ser melhor executadas por meio da definição dos objetivos específicos do projeto e por ter detalhado o desenvolvimento, subsidiando assim o diálogo de articulação entre professores, demais membros da escola e da SME.

Mesmo com essa relevância para uma compreensão mais minuciosa sobre os ideais do projeto, pode ser que este registro seja o único publicado, além da resolução. Isso nos provoca várias indagações, inclusive se o fim do projeto já poderia estar previsto antes mesmo da intenção consciente e afirmada de fundá-lo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda educação tem inevitavelmente um caráter social (Vigotski, 2003, p.75).

Esta seção apresenta, inicialmente, a investigação realizada em alguns repositórios, sobre as pesquisas preexistentes que podem estar relacionadas aos nossos temas. Posteriormente, tece discussões, à luz da literatura, sobre os termos docência compartilhada e trabalho coletivo.

Para tanto, organizamos quatro subseções, apresentando-se na seguinte sequência:

- Revisão sistemática da literatura, origem da docência compartilhada;
- O trabalho coletivo de Anton Makarenko;
- As experiências de Makarenko com o coletivo e histórico do termo coletivo no Brasil;
- Conceituações sobre o coletivo.

3.1 Revisão sistemática da literatura

Com fins a identificar os trabalhos de pesquisa, especificamente teses e dissertações, que trataram de aspectos correlacionados à nossa investigação, buscamos as seguintes bases de dados: repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

As buscas se concentraram no recorte dos últimos cinco anos em todos os repositórios (2019 a 2023). Em alguns momentos, não especificamos tempo, na tentativa de identificar outros trabalhos.

Seguimos, para nossa organização, a seguinte ordenação de combinação dos termos:

Quadro 1. Organização dos termos pesquisados nos repositórios.

Ordem das etapas	Termos das buscas
1	docência compartilhada
2	docência compartilhada <i>and</i> trabalho coletivo
3	trabalho coletivo
4	trabalho coletivo <i>and</i> coletividade

Fonte: Elaboração própria.

Em momentos específicos, utilizamos o unitermo "educação", a fim de refinar a pesquisa, quando percebemos que os textos encontrados eram de áreas muito distintas à do nosso interesse.

A identificação e seleção das pesquisas relacionadas ou não à nossa, aconteceu segundo os critérios abaixo, seguindo-se um do outro sempre que o primeiro não se mostrava suficiente.

Quadro 2. Critérios de identificação das pesquisas.

Ordem	Critérios de identificação
1	Leitura do título
2	Leitura do resumo
3	Busca pelos termos no corpo do texto
4	Leitura das considerações finais

Fonte: Elaboração própria.

◆ Primeiro Repositório: UFSCar

1ª etapa: termo "**docência compartilhada**".

Com a busca do termo acima descrito, sem o uso de aspas, o site apresentou cento e cinquenta e duas (152) publicações do ano 2019, que tratam de assuntos diversos, dentre eles a formação de professores, os conselhos de escola, ações educativas para jovens e adultos, formação docente, prática docente, dentre outros.

Encontramos mais duzentas e oitenta e sete (287) publicações de 2020 até 2023. Ao analisarmos os temas dessas pesquisas, não observamos relação com o que procuramos em relação à Docência Compartilhada. Os assuntos eram restritos à docência, como: constituição do trabalho docente, estágio curricular supervisionado, aprendizagens sobre a docência, BNCC, plano de carreira, leitura e escrita na educação infantil, disciplina de arte na educação especial, identidades e saberes na escola, narrativas docentes em matemática, pós-graduação em educação, letramento digital, dentre outros.

Desse modo, partimos para uma nova busca. Selecionamos o Centro de Educação, Ciências Humanas e escrevemos o termo Docência Compartilhada entre aspas. Encontramos para o período de 2019 a 2023, quatro trabalhos. Dois publicados em 2019 e dois em 2020. Os assuntos abordados em três deles são: educação especial e estágio supervisionado.

Desse modo, entendemos que essas pesquisas não se relacionam com nossa busca, já que não tratam da Docência Compartilhada entre dois professores compartilhando suas aulas e metodologias, planejando em conjunto e ministrando aulas para todos os alunos da sua sala de aula, mas sim trazem o contexto de um professor da turma, com a responsabilidade pedagógica com todos os estudantes e outro professor responsável por atender alunos com NEE. Ou mesmo o trabalho do professor em relação ao estagiário.

Portanto, o que encontramos até aqui já denota a polissemia do termo Docência Compartilhada e suas variadas utilizações no contexto educacional, reforçando a relevância de conceituá-lo dentro da perspectiva no projeto "Todos Juntos", o que fizemos ainda nesta subseção, ao fim das apresentações desta revisão.

Ao pesquisar ainda o termo "Docência compartilhada (DC)", mas sem especificar o tempo, aparecem onze (11) publicações. Dentre elas, quatro (4) foram mencionadas acima e as demais versam sobre os mesmos temas.

Nenhuma dessas publicações versa sobre o termo Docência Compartilhada nos AIEF ou mesmo tratam do termo como dois professores trabalhando juntos na mesma turma, para atendimento de todos os alunos.

Até aqui observamos que a prática da Docência Compartilhada, nos contextos das pesquisas encontradas, trata deste termo como sendo o trabalho ou a ação entre dois professores ou estagiário e professor, cada um com seu papel distinto, seja porque são de disciplinas diferentes, seja porque têm objetivos diferentes.

Portanto, refletimos sobre como a Docência Compartilhada está sendo desenvolvida no contexto educacional, já que aparece em contextos específicos, como na educação especial, no EAD e nos estágios supervisionados.

No caso da educação especial, o papel do segundo professor seria acompanhar o aluno com alguma NEE. No EAD, cada professor contribui com seus conhecimentos nas suas respectivas aulas, mas cada uma ministra a sua. Nos estágios supervisionados, o estagiário acompanha o professor na sala de aula.

Nas pesquisas apontadas, não há o trabalho entre dois professores que atuam para todos os alunos que compõem a sala de aula, que intencionam objetivos comuns e executam práticas pedagógicas compartilhadas, como no caso proposto na Docência Compartilhada do TJ.

Podemos questionar, inclusive, a respeito de como a Docência Compartilhada vem sendo utilizada em variados formatos na educação, e se ela seria um recurso que caracterizaria uma excepcionalidade, como no caso do projeto, por exemplo, que veio para suprir uma necessidade do pós-pandemia.

Essas e outras questões podem nos provocar ao longo desta revisão. Porém, de antemão já é possível considerar a relevância do tema Docência Compartilhada na educação e sua especificação e conceituação em cada caso.

2ª etapa: "**docência compartilhada**" AND "**trabalho coletivo**".

Em continuidade ao processo de revisão, iniciamos a segunda etapa, com os termos entre aspas, sem especificar tempo. Dessa forma, encontramos quatro (4) pesquisas, também sobre EAD, LIBRAS, Estágio Supervisionado, práticas pedagógicas digitais.

Partimos para a busca com os termos entre aspas, com especificação dos últimos cinco anos. Encontramos três das pesquisas acima descritas.

Ao pesquisar os termos Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo sem o uso de aspas, sem especificar tempo. Aparecem quatrocentas e trinta e uma (431) publicações com temas bastante aleatórios, sem relação direta com o tema que buscamos.

3ª etapa: "**trabalho coletivo**".

Na pesquisa com a expressão mencionada acima, sem o uso de aspas, no período de 2019 a 2023, aparecem três mil, oitocentos e trinta e nove (3839) publicações, alguns que tratam sobre educação e outros sobre outros assuntos. Ao refinar a busca e colocar o termo entre aspas, dentro do mesmo período, aparecem oitenta e seis (86) trabalhos, sendo eles de temas que versam sobre educação, saúde, transporte público, agricultura, feminismo entre outros.

Por isso, decidimos refinar mais uma vez a pesquisa. Utilizamos o termo entre aspas "trabalho coletivo" e o operador booleano AND unindo ao termo "Educação". Para o mesmo período, encontramos setenta e três (73) publicações. Dentre elas, pela leitura de títulos e resumos, não foi identificada nenhuma pesquisa que trate do tema nas ações docentes nos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) e nenhuma identificação com as temáticas apresentadas.

4ª etapa: "**trabalho coletivo**" AND "**coletividade**"

Então, optou-se por pesquisar "trabalho coletivo" AND "coletividade", já que estes termos se relacionam à medida que o substantivo coletividade indica a essência ou a qualidade do que é coletivo.

Nesta busca, encontramos trinta e três (33) publicações para o mesmo período (2019 a 2023). Destas, ao realizar a leitura dos títulos, uma delas demonstra estar relacionado à nossa temática, assim como demonstrado no **quadro 3** abaixo:

Quadro 3. Trabalho sobre coletividade

Referência: MAURI, Caroline de Lira. A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras de educação infantil. Dissertação, UFSCar, 2021.
Pergunta de pesquisa: "Como as professoras de Educação Infantil compreendem o trabalho coletivo nas HTPC's em relação a possibilidade deste auxiliar na reflexão sobre a prática docente e sobre a organização de ensino?"
Objetivos: Analisar como as professoras de Educação Infantil se expressam sobre as vivências coletivas nos HTPC's (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a influência na prática e na organização do ensino.
Resultados: As professoras compreendem o trabalho coletivo associado ao HTPC como um momento para discussões pertinentes ao dia a dia; reconhecem as reuniões como uma oportunidade

de reflexão sobre a prática e sobre a organização do ensino; reconhecem os HTPC's como oportunidade de formação continuada. Foram identificados elementos que dificultam a ocorrência do coletivo.

Fonte: Elaboração própria.

Essa publicação aparece em outros momentos da nossa busca e percebemos que podemos utilizá-la no momento das nossas análises, já que a autora identificou elementos que dificultam o coletivo.

Quando fizemos a pesquisa pelo termo coletividade, no período de 2019 a 2023, aparecem duzentas e seis (296) produções. Destas, pela leitura de títulos, sete (7) pareciam tratar da nossa temática, mas ao ler os resumos, e ao pesquisar sobre os termos no corpo dos textos, identificamos três (3) pesquisas, uma delas sendo a mesma já descrita no **quadro 3**. As demais se encontram no **quadro 4** abaixo.

Quadro 4. Outros trabalhos sobre coletividade

<p>Referência: RODRIGUES, Carolina Innocente. Formação profissional continuada com professores que ensinam Matemática: um estudo sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade. Tese, UFSCar, 2020.</p>
<p>Pergunta de pesquisa: "Quais elementos podem caracterizar o desenvolvimento de um grupo de professores que ensinam Matemática a constituir-se como coletivo em um cenário formativo? "</p>
<p>Objetivos: Investigar quais elementos puderam ser verificados no decorrer do curso de formação profissional continuada ministrado professores de Matemática da Educação Básica, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.</p>
<p>Resultados: Foi possível ampliar os conhecimentos sobre a coletividade na formação de professores a partir da sistematização dos elementos que constituem o desenvolvimento de uma coletividade; dar luz a uma estrutura de formação profissional continuada por meio da Teoria Histórico-Cultural; possibilitar trabalhar por uma perspectiva mais humana em prol da constituição de uma coletividade educativa.</p>
<p>Referência: BIOLCATTI, Camila Fernanda. Educação para a coletividade: pressupostos para as atividades de matemática com crianças de 3 a 5 anos à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação, UFSCar, 2022.</p>
<p>Pergunta de pesquisa: "Quais são os princípios e/ou diretrizes necessárias para articular os processos de ensino e de aprendizagem de crianças de três a cinco anos, de modo a estimular o desenvolvimento da consciência da vida em coletividade, por meio de atividades de matemática? "</p>
<p>Objetivos: Discutir os pressupostos teóricos do ensino de matemática na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e da Educação Matemática Crítica; discutir a atividade principal do jogo de papéis para o desenvolvimento psíquico das crianças; analisar e sistematizar os pressupostos para o ensino de crianças (3 a 5 anos), com as atividades e prol da consciência da vida em coletividade.</p>
<p>Resultados: Foram evidenciados os pressupostos de educação para a coletividade com atividades de matemática, tais como: mediação e intencionalidade docente; atividade principal; jogo; pensamento conceitual; materacia e ética coletiva; apresenta-se duas propostas de práticas pedagógicas com crianças, corroborando com a ideia de que é possível uma educação que articule o ensino de matemática com o desenvolvimento da ética coletiva, tal como o preconizada por Makarenko.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Notamos que a nossa pesquisa apresenta referencial teórico e perspectiva crítica semelhante à da tese e da dissertação, que foram construídas na perspectiva da teoria histórico-cultural. Porém, apesar de citar Makarenko, a dissertação é mais voltada para o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, julgamos pertinente o uso da tese, nas nossas análises e seção teórica que trata do coletivo, justamente por trazer tema de nosso interesse ao discutir a constituição da coletividade na formação dos professores.

❖ Segundo repositório: BDTD

1ª etapa: termo "**docência compartilhada**".

No segundo repositório, ao pesquisar o termo Docência Compartilhada, sem especificação de tempo, encontramos quatrocentos e vinte e cinco (425) publicações, a maioria tratando dos termos "docência" e "compartilhada" separadamente, ou seja, uns tratando de experiências de docência e outros de ações de compartilhamento em diversos campos.

Buscamos então pelo termo entre aspas, ainda sem especificação de tempo. Assim, conseguimos encontrar quarenta e sete (47) pesquisas. Estes tratam da Docência Compartilhada na educação em vários segmentos, desde a educação infantil até o ensino superior, mas em todas elas, o termo Docência Compartilhada está sendo utilizado para referenciar o trabalho de dois professores em funções diferentes dentro da sala de aula, por exemplo, sendo um professor titular, responsável pela turma e outro profissional que trabalha na mesma sala, como assistente, ou ainda um professor titular e outro profissional responsável por acompanhar ou auxiliar os alunos com NEE, sendo este caso bastante recorrente. Outro exemplo é entre professores pedagogos e matemáticos, que ministram, cada qual a sua aula, com objetivos de aproximar os alunos dos 5º anos do EF.

As publicações que consideramos pertinentes pela correspondência à temática em que estamos trabalhando, são:

Quadro 5. Publicações sobre docência compartilhada

Referência: CARNEIRO, Lislayne. A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação de São Paulo. Dissertação, 2015, PUC-SP.
Pergunta de pesquisa: Investigar a visão dos professores em relação à qualidade dos instrumentos da implementação da reforma e a melhoria do processo de ensino. (o trabalho traz essa frase como a questão de pesquisa).
Objetivos: Acompanhar a implementação dos elementos da reforma curricular, o planejamento e a

ação por meio da docência compartilhada e verificar as possibilidades de renovar a prática.
Resultados: Falta de planejamento em conjunto pelos professores, falta de resolução a respeito das faltas dos docentes; quantidade de alunos que inviabiliza uma maior interação entre os professores.
Referência: SILVA, Wanusa Rodrigues da. A recontextualização do Programa Mais Educação São Paulo, operada por formadores e professores de Matemática. Tese, 2020, PUC-SP.
Pergunta de pesquisa: "De que maneira os professores e formadores de matemática da rede de ensino de São Paulo recontextualizaram os textos que circulam no Programa Mais educação São Paulo para a prática pedagógica? "
Objetivos: Identificar princípios das mudanças curriculares propostas pelo Programa Mais educação, analisar como professores e formadores contextualizam os textos sobre interdisciplinaridade, da D.C. e do trabalho colaborativo.
Resultados: Foram identificadas dificuldades no trabalho interdisciplinar, devido a lacunas conceituais e metodológicas, no diálogo, falta de organização escolar como o problema da falta de professores, além da docência compartilhada gerar insegurança e medo. O trabalho colaborativo de autoria se consolidou nas práticas pedagógicas adquiriu significados para professores e alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que ambas as pesquisas acima citadas se referem ao Programa Mais Educação São Paulo, que aconteceu em meados de 2014, na cidade de São Paulo. Este programa organizou o EF em ciclos, sendo que em um deles, Ciclo Interdisciplinar, foi proposto um trabalho articulado entre professores especialistas/professores do Ensino Fundamental II, buscando garantir tanto as especificidades dos componentes curriculares, como também a consolidação no que se refere à leitura, à escrita e à resolução de problemas (NUNES, 2018, p. 71). Buscamos entender o que ensejou esse programa, devido às publicações que o mencionam, encontradas até aqui nesta revisão de literatura.

Identificamos que há duas questões que aproximam o programa do projeto "Todos Juntos" sobre o qual pesquisamos: os objetivos de atender às demandas de leitura, escrita e resolução de problemas⁹, e a intenção do trabalho entre dois professores.

A tese do quadro acima se relaciona com a nossa pesquisa não apenas porque cita o programa, pois várias outras publicações também o fizeram, bem como trataram do trabalho do professor especialista e do professor multidisciplinar atuando em momentos específicos em projetos interdisciplinares, pontos divergentes do nosso trabalho em relação à dinâmica de funcionamento do "Todos Juntos". O diferencial dessa tese é o apontamento feito sobre os medos e inseguranças dos professores na Docência Compartilhada. Supomos que isso pode aparecer nas nossas análises e poderemos, neste momento, fazer as possíveis correlações.

Já a dissertação, traz em seus resultados que a intenção do programa seria o planejamento conjunto, mas na prática os professores se queixam de falta de tempo e de

⁹ Artigo 1º da resolução que institui o Projeto "Todos Juntos", que diz que ele foi instituído "a fim de suprir as defasagens de aprendizagem, intensificadas durante o período de ensino remoto, no que se refere ao processo de apropriação e aquisição do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo". Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao525202204.pdf>. Acesso em: 26 dez.2023.

"rixa" entre eles. Desse modo, cada qual ministra sua aula e o outro apenas acompanha. Sobre isto, há divergência com o ideal de funcionamento do TJ, mas, caso se perceba convergência durante o processo de análise, poderemos utilizar tais informações contidas nesse trabalho.

Percebemos até aqui que a Docência Compartilhada tem acontecido no meio educacional, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, em alguns casos para atender ao Programa citado. Em outros casos, a Docência Compartilhada com fins ao atendimento educacional especializado, onde professores são incorporados à sala de aula para acompanhar os alunos com NEE ou ainda em cursos de EAD, quando professores ou tutores se auxiliam, trocando informações sobre aulas, conduções e currículo. Tais pesquisas não corroboram com a nossa, porque tem perspectivas diferentes da que buscamos.

2ª etapa: termos "**docência compartilhada**" AND "**trabalho coletivo**"

No mesmo repositório, esta etapa aconteceu utilizando os dois termos unidos pelo operador booleano AND, no período de 2019 a 2023. As publicações versavam sobre temas diversos, a maioria no campo da educação (como docência em suas diversas áreas, formação continuada, gestão pedagógica, organização do trabalho pedagógico, recursos educacionais, letramento, Base Nacional Curricular, Educação infantil), mas também apareceram pesquisas nas áreas da psicologia, enfermagem e meio ambiente.

Foram encontrados quarenta e nove (49) teses e dissertações, sendo que apenas cinco (5) apresentavam em seu interior discussão sobre os termos pesquisados, os quais tratavam de gestão pedagógica, trabalho em grupo nos anos finais do EF, formação continuada de professores na educação infantil, formação para as relações étnico-raciais.

Ao realizarmos uma leitura mais aprofundada, com buscas pelos termos no corpo do texto e a identificação dos resultados, aqueles que tecem uma relação com o Trabalho Coletivo ou Docência Compartilhada são as que seguem no **quadro 6** abaixo:

Quadro 6. Resultados sobre trabalho coletivo e docência compartilhada.

Referência: AMORIM, Mariana Barbosa de. O isolamento no início da docência em Ciências e o coletivo da escola. Dissertação, 2019, UFSC.
Pergunta de pesquisa: Quais são os condicionantes do isolamento de professoras iniciantes de ciências?
Objetivos: Compreender quais são os principais condicionantes do isolamento de professoras iniciantes de ciências e discutir sua relação com uma docência humanizadora.
Resultados: Os condicionantes identificados se relacionam: com a trajetória formativa; com as compreensões sobre a docência, que são construídas e reformuladas no decorrer de toda a vida dos sujeitos; com as condições de trabalho, que podem ser mais imediatas ou mais amplas; com as relações interpessoais, tendo destaque aqui a importância do bom relacionamento com a equipe

pedagógica; com a escola, na medida em que seus modos de funcionamento podem proporcionar à professora uma sensações diferentes, que vão do acolhimento à impotência.
Referência: TALINA, Marília Duarte Lopes. A bidocência no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese, 2020, FIOCRUZ.
Pergunta de pesquisa: "Como se dá a construção da bidocência no ensino de Ciências e quais são os seus efeitos nas relações pedagógicas e para a qualidade do ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?"
Objetivo: Investigar a prática da bidocência como estratégia metodológica para o ensino de Ciências nos AIEF, bem como seus efeitos nas relações pedagógicas e na qualidade do ensino.
Resultados: A bidocência efetiva é aquela que acontece antes, durante, dentro e fora da sala de aula; implica no planejamento e atuação conjunta, no trabalho em parceria, de forma colaborativa. A bidocência pode trazer contribuições significativas, enriquecendo as relações pedagógicas e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências por meio da troca de saberes docentes, formação permanente no exercício da profissão e favorece um ensino de Ciências mais prático, dinâmico e colaborativo.

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro dos trabalhos relacionados acima, converge com o assunto da nossa pesquisa, pois traz em seu escopo, a ideia de Trabalho Coletivo. Porém, trata especificamente da ação dos professores de Ciências.

Já a tese, trata do trabalho de professores que compartilham a docência numa mesma sala de aula, trabalhando juntos de forma colaborativa, o que é chamado pela pesquisadora como chamado de bidocência, mas também está relacionado ao ensino de Ciências.

Em continuidade à revisão, buscamos ainda pesquisar os mesmos termos, escritos entre aspas, porém não encontramos nenhum que traga o conceito de Docência Compartilhada e nem do Trabalho Coletivo (TC).

3ª etapa: termo "**trabalho coletivo**"

Nesse próximo passo, a busca se deu com os descritores acima destacados, sem aspas, com data especificada de 2019 a 2023. Encontramos 1011 trabalhos de diversas áreas, sendo observado que as palavras "trabalho" e "coletivo" se apresentavam separadamente nas pesquisas, sem conexão direta entre elas.

Diante desse fato, refinamos a pesquisa buscando os mesmos termos escritos entre aspas, no mesmo período. O resultado foram 246 trabalhos encontrados, de áreas diversas, com predominância de trabalhos na área da educação, distribuídos em formação de professores, ensino em variados componentes curriculares, projeto político pedagógico, gestão e coordenação escolar, educação inclusiva, dentre outros.

Dentre os resultados da área de educação, apenas um deles apresenta tema similar ao nosso: trabalho cooperativo. Além disso, o segmento de ensino abordado é o EF anos iniciais, outro foco do nosso interesse. Tal pesquisa está apresentada a seguir no **quadro 7**:

Quadro 7. Pesquisa sobre trabalho cooperativo

Referência: SILVA, Aila Santana de Amorim. Cooperação entre professores: um estudo descritivo em quatro escolas públicas da rede municipal de Lagarto-Sergipe. Dissertação, 2019, UFS.
Pergunta de pesquisa: Existe cooperação entre professores na escola e quais as condições que favorecem para que aconteça a cooperação entre professores no ambiente escolar?
Objetivos: Descrever as condições favoráveis para uma cooperação entre professores em âmbito escolar
Resultados: Na maioria dos casos de trabalhos cooperativos identificados, trata-se de trabalho em grupo. As escolas rurais têm mais cooperação na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos do que nas escolas urbanas, bem como os professores das escolas rurais demonstraram ter maior disponibilidade para cooperar com colegas que os das escolas urbanas.

Fonte: Elaboração própria.

O estudo trata do trabalho cooperativo entre professores dos AIEF, primeiro trabalho encontrado no mesmo segmento de ensino sobre o qual estudamos no nosso trabalho científico. Entretanto, em uma leitura mais acurada do texto, reconhecemos que ele não traz a condição de trabalho entre dois professores atuando juntos em sala de aula, e sim promove a ideia de não isolamento do professor, com fins a atender melhor às necessidades educacionais dos estudantes.

4ª etapa: termo "**trabalho coletivo**" AND "**coletividade**"

Para finalizar a busca nesse repositório, pesquisamos trabalho coletivo e coletividade com o operador booleano "and", sem aspas, sem especificação de data. Foram encontrados mais de vinte mil trabalhos.

Por isso, refinamos a pesquisa, buscando em boxes de pesquisa diferentes, os termos: Trabalho Coletivo, coletividade e educação, estabelecendo período de busca de 2019 a 2023. O resultado foram 6116 pesquisas.

Optamos por mais um refinamento da busca, preservando-se o tempo, mas utilizando a seguinte combinação em diferentes boxes: trabalho coletivo "and" coletividade; educação; ensino fundamental. Encontramos 1362 trabalhos. A partir desse resultado, buscamos identificar as pesquisas que trazem o Trabalho Coletivo dos professores no segmento do EF.

Para tanto, realizamos a leitura dos títulos. Quando estes deixavam dúvidas, o procedimento era a leitura dos resumos e, ainda restando dúvidas, pesquisamos as palavras de busca dentro do texto.

Ao executar estes procedimentos, encontramos um único texto que, desde o título, passando pelo resumo até o corpo do texto, se relacionava a ideias aproximadas às nossas, mesmo não se tratando das mesmas terminologias, assim como discriminado no **quadro 8**.

Quadro 8. Trabalho colaborativo entre professores

Referência: TEIXEIRA, Andrise de. O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas. 2021, Dissertação, Unioeste.
Pergunta de pesquisa: Como estes professores desenvolvem suas atividades com os estudantes com deficiência/NEE se desconhecem conceitos relativos ao exercício da docência e qual a consciência que esses professores têm acerca do trabalho que desenvolvem?
Objetivos: Investigar o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que na Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do ensino comum, e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem
Resultados: Os resultados apontam para a premência de investimento público na formação docente, inicial ou continuada, bem como para ações voltadas à superação do modelo decorrente do modo de produção capitalista, que fragmenta e aliena o trabalho educativo.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar desta pesquisa ter foco na educação especial, como tantas outras encontradas, e não tratar especificamente do Trabalho Coletivo, identificamos dois pontos correlacionados ao nosso trabalho: a contextualização sob a perspectiva histórico-cultural e o uso do termo "colaborativo", defendendo um "fazer em conjunto" entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais, como estratégia pedagógica para o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Assim, esse foi o único que pudemos perceber alguma similaridade com o nosso trabalho. Porém, a pesquisa se diverge por não ter o enfoque para atendimento de todos os estudantes, mas se tratar de um trabalho específico, voltado ao atendimento da educação especial.

Até aqui, podemos, preliminarmente, ressaltar a precariedade de pesquisas científicas sobre o Trabalho Coletivo entre os professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

◆ Terceiro Repositório: CAPES

1ª etapa: "**Docência compartilhada**".

No Catálogo de Teses e Dissertações (Capes), prosseguimos na busca com os critérios de seleção da grande área das Ciências Humanas e na área do conhecimento da educação. Desse modo, buscamos as palavras Docência Compartilhada sem o uso de aspas e obtivemos como resultado, um trabalho, de 2019, que versa sobre a identidade dos docentes de Química.

Com as palavras "docência compartilhada", escritas entre aspas, sem especificação de tempo e sem selecionar critérios de busca, encontramos trinta e um (31) trabalhos que trazem a Docência Compartilhada em Ciências no EF II ou Matemática, no Programa Mais Educação, especificamente no trabalho com geometria; professores de Língua Portuguesa e Matemática em projeto interdisciplinar; ensino de Línguas para alunos com NEE.

Um deles já citamos anteriormente, que trata a Docência Compartilhada entre professores de áreas diferentes para a elaboração de projetos interdisciplinares, conforme estabelecido pelo Programa Mais Educação São Paulo.

Todos os demais trabalhos, apesar de apresentarem o termo Docência Compartilhada no título ou no corpo do texto, não estão relacionados ao trabalho entre dois professores conforme trazemos na nossa pesquisa, mas sim relacionam o termo à situações específicas já apontadas nesta revisão, como a educação especial e a relação do professor da turma com o professor de AEE, entre os pedagogos e matemáticos, professor da turma e assistente, organização de trabalho na Educação Infantil e formação dos professores.

Após realizar a leitura dos títulos, optamos por ler os resumos e pesquisar no corpo do texto, os termos da nossa busca, para nos certificar de como os pesquisadores traziam a temática e verificamos que não tratavam da Docência Compartilhada entre dois professores com a mesma atuação na sala de aula dos anos iniciais do EF.

Identificamos, dentre eles, apenas um trabalho que trata da docência compartilhada desde o título até seus resultados, considerando o trabalho dos professores em sala de aula, no segmento da educação infantil. Por isso, optamos por descrevê-lo no **quadro 9** abaixo:

Quadro 9. Docência compartilhada na Educação infantil

Referência: SILVA, Nathalia da. Docência compartilhada na Educação Infantil: Concepções, possibilidades e desafios das professoras de um Centro de Educação Infantil , 2023, Dissertação. Unoesc.
Pergunta de pesquisa: “Quais os desafios enfrentados e as potencialidades encontradas na constituição da docência compartilhada na Educação Infantil?”
Objetivos: Analisar os desafios e as potencialidades inerentes na docência compartilhada entre os profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil.
Resultados: A docência compartilhada tem se manifestado de diferentes formas, variando de acordo com o tipo de cargo, contratação e vínculo das profissionais. Entretanto, pode favorecer a atenção e a participação nas brincadeiras das crianças, nos encontros e relações entre estas e as

professoras; o trabalho em conjunto pode permitir melhor frequência das observações e registros docentes, além de provocar reflexões, ressignificar as ações e relações a partir do olhar do outro.

Fonte: Elaboração própria.

Ao lermos os resultados dessa dissertação, reconhecemos que há alguns elementos comuns, como o atendimento aos estudantes, mas trata-se de um trabalho em segmento diferente do apresentado no nosso estudo.

Ao buscar pelos termos entre aspas, selecionando os critérios Ciências Humanas e Educação, sem especificar o tempo, apareceram nove (9) pesquisas que versam sobre a formação EAD, AEE, organização de trabalho na EI, cursos binacionais, dentre outros.

Já na tentativa com as mesmas palavras entre aspas, com todas as especificações, inclusive a de tempo, apareceram dois (2) trabalhos, os quais tratavam da criança surda no contexto escolar e da organização da hora-atividade na educação infantil. Desse modo, encerramos esta etapa.

2ª etapa: "**docência compartilhada**" AND "**trabalho coletivo**"

Em continuidade à revisão, ao buscarmos termos sem aspas e sem especificação de tempo, o resultado foi a obtenção de apenas um trabalho, que trata da formação inicial de professores no contexto dos graduandos de Química, Física e Ciências Biológicas.

Pesquisamos os termos "docência compartilhada" e "trabalho coletivo", ambos escritos entre aspas e com o operador booleano "and" entre eles, não houve nenhum registro encontrado para a pesquisa. Acrescentamos o verbete "educação" para a pesquisa, mas o resultado continuou sem registro.

3ª etapa: "**trabalho coletivo**"

Decidimos buscar pelo termo trabalho coletivo, sem aspas e sem especificação de tempo. Encontramos quase sessenta e cinco mil (65.000) trabalhos nas diversas áreas do conhecimento.

Refinamos a pesquisa, com os termos ainda sem aspas, mas com a seleção da grande área das Ciências Humanas e Educação, com recorte dos últimos cinco anos. Encontramos seiscentos e setenta e cinco (675) trabalhos, os quais tratavam sobre ensino coletivo parental, formação continuada, greves, empreendimentos econômicos, letramento no campo, valorização docente, batalha de poesia, música popular, leitura e escrita na educação infantil e no E.F., instituições de longa permanência, tecnologias digitais, formação profissional, A.E.E., pedagogia hospitalar e outros.

Com as palavras entre aspas, os resultados foram trinta e nove (39) trabalhos encontrados. A grande maioria destas pesquisas, versam sobre ações colaborativas entre os coordenadores pedagógicos e professores, a elaboração coletiva do projeto político pedagógico, ações cooperativas entre professores na inclusão, dentre outros assuntos não relacionados ao nosso objeto de pesquisa e à nossa temática.

Apenas um deles se relaciona com a nossa pesquisa, porém já foi anteriormente descrito na terceira etapa do repositório da UFSCar. O referido trabalho é de Mauri (2021).

Conforme já dissemos, esse trabalho pode contribuir com a nossa pesquisa, justamente pelo fato da identificação dos elementos que dificultam o Trabalho Coletivo, os quais podem ser considerados na nossa análise. Além do mais, o referencial teórico também se apresenta convergente ao nosso, pois Mauri cita Makarenko ao conceituar Trabalho Coletivo e coletividade ao longo das discussões apresentadas no texto.

4ª etapa: "**trabalho coletivo**" AND "**coletividade**"

Partimos então para última etapa dessa revisão, que se deu primeiramente com os termos acima descritos sem aspas e sem especificação de tempo. O site indicou oito (8) trabalhos de pesquisa, a maioria da área da psicologia e os demais relacionados ao direito e à engenharia da computação.

Com as expressões: "trabalho coletivo" and "coletividade", ambos escritos entre aspas, sem especificação de tempo. Encontramos catorze (14) trabalhos, dentre os quais, apenas um tratava de trabalho cooperativo, o qual correspondia ao trabalho de Silva (2019), já citado no quadro 7 desta revisão. Os demais, traziam temáticas que não condizem com a nossa, pois as investigações versavam sobre: postura dos professores em curso de formação continuada, formação continuada em Matemática, formação inicial de professores, gestão escolar, educação especial, fruição de leitura, dentre outros.

Desse modo, podemos notar que, em relação ao termo Trabalho Coletivo, a busca que realizamos mostra que este assunto tem sido pouco discutido, principalmente em relação ao trabalho dos professores dos AIEF, assim como o termo Docência Compartilhada que, quando aparece, se refere às ações pedagógicas de docentes com atuações diferentes em relação ao trabalho desenvolvido.

Os casos que mais se assemelham ao que estamos propondo em relação à Docência Compartilhada foram as pesquisas que tratavam de docência no ensino de Ciências, trabalho cooperativo ou colaborativo. Relacionadas ao trabalho coletivo, foram as que trataram da

possibilidade de haver coletivo nos momentos de formação continuada de professores ou atividade com crianças da educação infantil.

Sobre as pesquisas que de fato consideramos relevantes para o nosso trabalho estão a de Rodrigues, Carolina Innocente. Formação profissional continuada com professores que ensinam Matemática: um estudo sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade. Tese, UFSCar, 2020, que investiga a construção do coletivo na formação de professores; e a de Mauri, Caroline de Lira. A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCs por professoras de educação infantil, Dissertação, UFSCar, 2021, que trata da formação da coletividade entre professores da EI nos momentos de formação continuada dos professores nas HTPCs. Ademais, foram estas as duas pesquisas que, além das similaridades com relação ao tema, utilizaram Makarenko como referencial teórico, assim como fazemos no nosso trabalho.

Desse modo, a revisão sistemática de literatura mostrou que a Docência Compartilhada nesse formato, onde o trabalho entre dois professores nos AIEF, atuando na mesma turma, compartilhando o mesmo planejamento e a mesma sala de aula, com responsabilidades sobre todos os alunos, é uma temática nova na literatura.

Há pesquisas que tratam da Docência Compartilhada sob outras vertentes, como: em projetos interdisciplinares, com destaque para o segmento dos anos finais do EF, principalmente entre professores de áreas diferentes, como Matemática e Ciências; em ações referentes à Educação Especial; em casos de professores titulares e auxiliares de sala e na formação de professores.

Destarte, notamos nestas pesquisas que a descrição a respeito da Docência Compartilhada apresenta várias compreensões, que vão desde estar ocupando o mesmo espaço, executando atividades diferentes (como no caso das ações didáticas do pedagogo e do matemático), até as que correspondem às condições de trabalho hierarquizantes (como a relação do professor titular e do assistente de sala).

Portanto, essa revisão evidencia o quanto a Docência Compartilhada tem sido utilizada com significações diferentes entre si, em contextos também diferenciados. Além disso, o quanto a temática Trabalho Coletivo, nesse segmento de ensino, demonstra estar negligenciada.

Por isso, esse momento de revisão provoca algumas reflexões. Uma delas é sobre a necessidade de compreensão do termo Docência Compartilhada com o intuito de compartilhar, o que seria, a nosso ver, um início de compreensão do Trabalho Coletivo no projeto "Todos Juntos". Sobre este ponto, retomamos adiante, nas discussões finais deste

trabalho. A outra é a respeito dos motivos que levam à ausência de pesquisas que tratam dos temas Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo nas escolas, especialmente envolvendo os AIEF, momentos basilares iniciantes de inserção escolar dos estudantes, juntamente com a Educação Infantil.

Além dessas reflexões, e da constatação da falta de pesquisas que tratam dos temas centrais desta investigação, a revisão sistemática de literatura deixou evidente que a nossa pesquisa é relevante justamente por se tratar de um tema pouco explorado no âmbito acadêmico em se tratando de sua constituição na escola de educação básica, que é o coletivo. Também por trazer uma temática relativamente recente no Brasil e que é conceituada sob várias nuances, sendo estas diferentes da que estamos utilizando, que é a docência compartilhada, ação entre dois professores trabalhando juntos para todos os alunos na mesma turma dos AIEF.

Desde já, fazemos proposições sobre a relevância de mais pesquisas sobre os temas, até porque a conscientização sobre o significado do compartilhamento e sobre o coletivo na educação, podem ser movimentos de oposição ao sistema imposto e, conseqüentemente, impulsionar as transformações pertinentes a uma sociedade mais generosa, solidária e justa.

Diante dessa revisão de literatura, uma das questões a serem exploradas é a origem da docência compartilhada, seu significado no projeto e nessa pesquisa.

O termo "docência compartilhada", na realidade que estamos pesquisando, tem sido uma expressão utilizada em unidades escolares de uma cidade do interior do estado de São Paulo, por decorrência da implantação do projeto "Todos Juntos", o qual insere um segundo professor em cada sala de aula dos 1º aos 5º anos do EF.

Nesse contexto, o conceito adotado no projeto é que Docência Compartilhada consiste em mais de um professor na sala de aula para promover a ação educativa. (Hochnadel; Conte, 2019, p. 84). Além disso, na escrita do projeto, está justificado o uso da nomenclatura Docência Compartilhada, explicando que o termo traz em si a intenção de "compartilhar as ações docentes fundamentando-as nos parâmetros do *trabalho coletivo*". Além disso, cita que a Docência Compartilhada implicada no projeto "se pauta no *trabalho colaborativo* entre dois professores em sala de aula, com o intuito de promover o melhor desenvolvimento para o estudante" (SME, Projeto Todos Juntos, p. 4, grifo nosso).

Os termos trabalho coletivo e trabalho colaborativo que constam na escrita do projeto, podem ser indicadores de como a sua execução foi sendo construída. Citamos sobre essa construção na seção 2, mas vale retomar aqui que, para a execução do TJ, houve um trabalho conjunto entre os participantes envolvidos, incluindo além dos professores e articuladores, o

grupo de gestores das UEs, os coordenadores e a equipe da SME. As ações desenvolvidas, sobretudo pelos articuladores, se pautaram desde as conversas e observações das práticas junto aos docentes nas escolas até o estudo e pesquisa da literatura acadêmica, como artigos de repositórios e revistas científicas disponibilizadas pela equipe da SME para obtenção de subsídios para a prática.

O termo trabalho coletivo é citado e definido no projeto, como o desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum (MAKARENKO, 1977, p. 29). Essa citação embasa o uso do termo "colaborativo", logo em seguida, com o uso da seguinte citação, que conceitua Docência Compartilhada:

[...] envolve planejamento participativo, diálogo, troca de ideias e de concepções, atuação conjunta em sala de aula, com resolução de imprevistos de modo *colaborativo*. Resulta rever "erros", modificar posturas e aprender com o colega, reconhecendo-o como produtor do conhecimento (Citolin, 2013, p.118 *apud* Projeto "Todos Juntos", 2022, p. 4)

Além dessa afirmação que trata o trabalho dos dois professores como uma ação colaborativa, o projeto cita, também, a partir da inspiração em Beyer (2005, p. 6), que traz a Docência Compartilhada na perspectiva inclusiva, que:

A sala de aula se configura como um espaço de rica heterogeneidade. Sendo assim, o trabalho colaborativo docente representa uma união promissora para alcançar os objetivos educacionais aos quais as unidades escolares e suas respectivas redes de ensino propõem. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 5)

Entendemos, nesse sentido, que o projeto articula os termos trabalho coletivo e trabalho compartilhado como meios para desenvolver a Docência Compartilhada. A busca pela compreensão do tema Docência Compartilhada, inclusive, antecedeu a chegada do grupo de articuladoras à SME. Tanto que, já nas primeiras reuniões com membros da secretaria, foram apresentados aos articuladores, além da ideia do projeto, os textos que embasaram seus estudos iniciais. A partir de então, foi necessária a apropriação da temática, por parte dos participantes, com movimentos coletivos de leitura e reflexão sobre os rumos a serem tomados na prática e elaboração escrita do projeto.

Conforme já dito anteriormente, os referidos textos estudados, dentro os quais citamos os pesquisadores Hochnadel, S. B.; Conte, E.; Friend, Marilyn; Rodríguez, Felipe; Beyer, Hugo Otto, dentre outros, traziam nomenclaturas diferentes para se referir à dupla de

professores que atuam na mesma sala de aula, como: bidocência, coensino ou docência compartilhada.

A decisão de utilização dessa nomenclatura foi unânime, discutida entre o grupo técnico da SME e os articuladores. O grupo entendeu que Docência Compartilhada se referia ao trabalho compartilhado entre dois professores, contando com o apoio e colaboração dos demais participantes do projeto. Portanto, foi o termo que melhor se relacionava aos propósitos iniciais do "Todos Juntos".

Cabe ressaltar que, nos estudos realizados pela equipe técnica da SME e pelos articuladores, sobre a presença de uma dupla docência na mesma sala de aula, na dinâmica da Docência Compartilhada, verificou-se que este evento não era frequente, como apontam as pesquisas que citaremos a seguir, as quais denotam algumas ocorrências pontuais no Brasil e no exterior. Tais experiências geralmente estão atreladas ao segmento da Educação infantil ou às necessidades das escolas de promover a inclusão de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Destacamos, a partir de agora, essas pesquisas que tratam da atuação de dois professores para atendimento das necessidades no âmbito da inclusão escolar, que compõem o acervo de textos, encontrados pela equipe técnica da SME, os quais embasaram os estudos preliminares para a criação do projeto Todos Juntos e foram revisitados para essa pesquisa.

Uma pesquisa pioneira que aponta para a origem da Docência Compartilhada, é a de Beyer (2005), a qual trata da escola alemã "Flämning", um modelo pioneiro de escola inclusiva que traz o suporte de um segundo professor, com formação especializada, para atender de forma individual aos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme as possibilidades e necessidades de cada criança (BEYER, 2005, p. 3). A esse trabalho dos dois professores, o pesquisador traz a nomenclatura bidocência.

Outra experiência encontrada é apresentada por Traversini *et al.* (2012, p. 289), que trata da implantação de um projeto de docência compartilhada, ocorrida em 2008, para integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, na cidade de Porto Alegre, RS.

Kinoshita (2009), também apresentou trabalho de conclusão de curso de pós-graduação, tendo estudado a Docência Compartilhada como um dispositivo pedagógico que favorece o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares do EF na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS.

Nesse mesmo sentido, Rodriguez (2014, p. 220), apresenta uma pesquisa que trata da experiência de coensino no Chile, considerado uma das inovações do Ministério da Educação da época.

Friend *et al.* (2010), pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte, buscaram acompanhar os resultados do coensino (co-teaching) em salas de aula regulares com alunos de inclusão.

Além destas, que tratam especificamente do contexto da educação especial, foram encontradas também, pesquisas que tratam da experiência de dois professores no segmento da Educação Infantil.

Dentre elas, podemos citar Hochnadel e Conte (2019), que estudaram a docência compartilhada em escolas de Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul. Ventura (2018), que produziu uma dissertação que investigou o cotidiano escolar com foco em experiências de educadores que atuam em unidades de atendimento à Educação Infantil da rede pública municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, com o modelo de bidocência.

Uma pesquisa que envolvia o nível da educação básica e o ensino superior, foi a de Nicolodi e Silva (2016), que trouxeram a prática da Docência Compartilhada como o trabalho de professores para o desenvolvimento de projetos, com a integração entre a turma do 9º ano e a turma de licenciatura em Ciências.

Como pode-se observar a partir do levantamento desses trabalhos, não foram encontrados, pelo grupo que instituiu o projeto, experiência da Docência Compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A única ligada ao EF foi a citada acima, mesmo assim, a experiência se deu no EF II. As demais, citam a experiência na EI e as específicas de AEE.

Conforme destacamos aqui, na revisão sistemática de literatura trazida no início dessa seção, foi possível confirmar a escassez de pesquisas sobre a Docência Compartilhada nos AIEF e, inclusive, a falta de pesquisas sobre trabalho coletivo nesse segmento de ensino, sobre o qual falaremos ainda nessa seção.

Por hora, podemos confirmar que a docência compartilhada é raro movimento que aparece de fato na educação, como afirmam Hochnadel e Conte (2019, p. 84), quando elucidam que:

Há poucas referências que tratam da docência compartilhada na educação, especialmente no que se refere à relação com outros níveis de ensino, para além da Educação Infantil, tais como: escolas cicladas (inclusão), superior e a distância (EAD) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse ínterim, destacamos que nem na busca dos profissionais envolvidos com os estudos sobre o projeto "Todos Juntos", nem na revisão de literatura realizada para essa pesquisa, foi encontrado o trabalho de dois professores em sala regular, em prol de todos os alunos, com condições de planejamento, ação e reflexão conjuntas e compartilhadas, tal como vem sendo realizado no TJ. Por isso, este pode ser inovador na educação, neste momento.

Interessante observarmos também que algumas das experiências citadas, consideram a Docência Compartilhada a partir do trabalho entre dois docentes com formações distintas, fato divergente do "Todos Juntos", que não tem esse enfoque. Ao contrário, os professores do TJ apresentam formação em comum, relacionadas ao antigo Magistério (nível de Ensino Médio, na modalidade Normal), Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior. No "Todos Juntos", apreendemos que a ideia era que ambos, com a mesma formação, pudessem partir, unidos por uma formação semelhante, e se complementar com suas concepções diferentes adquiridas nos diversos caminhos percorridos. Para o projeto, a união de dois professores "representa uma união promissora para alcançar os objetivos educacionais aos quais as unidades escolares e suas respectivas redes de ensino propõem" (SME, projeto Todos Juntos, 2022, p. 5).

Um exemplo dessa divergência com o projeto, em relação à formação dos professores, é a Pesquisa de Traversini (2012), em Porto Alegre, RS. Os participantes da Docência Compartilhada foram um professor especialista e um pedagogo.

Outro exemplo é da experiência relatada pelos pesquisadores dos Estados Unidos, que definem o coensino como uma parceria entre um professor que ministra aulas de diversos componentes curriculares, aqui no Brasil chamado de "multidisciplinar" e um professor especialista em educação especial ou outra especialidade.

Coensino pode ser definido como uma parceria entre um professor comum e um professor de educação especial ou outro especialista com o propósito de juntos levarem instrução para um grupo diverso de estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou outras necessidades especiais, no contexto geral da educação e de um jeito que a flexibilidade e deliberação encontrem suas necessidades de aprendizado. (Friend *et al.*, 2010, p.11, tradução nossa).¹⁰

¹⁰ Co-teaching may be defined as the partnering of a general education teacher and a special education teacher or another specialist for the purpose of jointly delivering instruction to a diverse group of students, including those with disabilities or other special needs, in a general education setting and in a way that flexibly and deliberately meets their learning needs.

Além disso, a forma como Friend *et al.* (2010), abordam a ação desenvolvida pelo coensino, podemos perceber que a intenção primordial é de atendimento aos alunos com alguma NEE e a possibilidade desses alunos acessarem ao currículo comum.

Com a parceria profissional entre os pares com diferentes tipos de especialidade, coensino pode ser visto como uma resposta razoável para a crescente dificuldade de um simples profissional acompanhar todo o conhecimento e habilidades necessárias para encontrar as necessidades de instrução de uma diversa população de estudantes participando das escolas públicas e da complexidade de problemas que elas trazem. A intenção do coensino é fazer possível para os estudantes com deficiência acessarem o currículo comum enquanto ao mesmo tempo se beneficiem de estratégias instrucionais especializadas para nutrir seus conhecimentos. (Friend, *et al.*, 2010, p. 11, tradução nossa)¹¹

Sobre esse ponto, consideramos como mais um divergência do "Todos Juntos", para além das formações distintas dos professores. Como percebemos pela citação acima, mas também e outras pesquisas como a de Beyer (2005) e de Rodriguez (2014), apontam que o segundo professor estava voltado ao atendimento do aluno com NEE, enquanto no projeto, o segundo professor deveria atender, em parceria com o primeiro, todos os alunos da sala de aula.

Por outro lado, o que podemos denotar convergente ao "Todos Juntos", são as considerações de que dois docentes trabalhando na mesma sala de aula podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse mesmo intuito, Beyer (2005, p. 6) também afirma e aprofunda sobre a relevante presença de um segundo professor em sala de aula quando diz que:

Uma classe inclusiva [...] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (Beyer, 2005, p. 6).

¹¹ As a partnership between professional peers with different types of expertise, co-teaching can be viewed as a reasonable response to the increasing difficulty of a single professional keeping up with all the knowledge and skills necessary to meet the instructional needs of the diverse student population attending public schools and the complexity of the problems that they bring. The intent of co-teaching is to make it possible for students with disabilities to access the general curriculum while at the same time benefiting from specialized instructional strategies necessary to nurture their learning.

Interessante discutirmos o ponto trazido pelo autor que trata da heterogeneidade dos grupos de alunos nas escolas, que não necessariamente, são caracterizados como heterogêneos unicamente pela inclusão de alunos com alguma NEE, não que esta não necessite do enfoque dado. Mas gostaríamos de acrescentar uma conotação ampliada da diversidade, que pode englobar vários pontos, desde os diferentes níveis de aprendizagem, os diversos âmbitos socioeconômico, cultural, étnico-racial, até outras especificidades que compõem o conjunto dos estudantes que estão nas salas de aula.

Nesse sentido, o que Beyer (2005) propõem sobre a importância de um segundo professor, não deveria, a nosso ver, se aprisionar a um atendimento direcionado à uma diversidade específica, mas sim a todas elas, assim como o faz o professor pedagogo, que comumente trabalha sozinho no atendimento de todas as necessidades da turma.

Mais recentemente, encontramos a pesquisa de Teixeira (2021), que aborda a questão da dupla docência na perspectiva da inclusão escolar e diz que:

[...] a ação que pressupõe o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, fortalecido pela equipe pedagógica escolar, de modo a tornar-se instrumento que possibilite e assegure o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE, dirimindo possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem na rede de ensino comum. (Teixeira, 2021, p. 40)

O diferencial desse trabalho, que se relaciona à nossa pesquisa, é sobre como a ação entre dois profissionais da educação é realizada. Notamos, na citação, a referência sobre um planejamento conjunto, realizado pela dupla e a participação da equipe pedagógica, ou seja, um trabalho com engajamento dos demais profissionais da escola.

Percebemos que o trabalho "ombreado", ao qual ela se refere, pode ser entendido como algo que está paralelo, ao lado, ou seja, seria um trabalho em conjunto. Essa é uma particularidade próxima ao que o projeto "Todos Juntos" entende como o trabalho entre os dois professores atuando na mesma sala de aula.

A autora traz também o conceito de trabalho colaborativo, o qual pode ser entendido como os dois educadores trabalhando juntos para oferecer um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Porém, apesar da proximidade na forma como acontece o trabalho, persiste a divergência, tal qual encontramos nas demais pesquisas, pelo fato de o trabalho colaborativo acontecer, conforme destaca Teixeira (2021, p. 40) entre "um professor do ensino comum e

um professor de Educação Especial". O diferencial e o que converge com o projeto, seria mesmo a ideia de que ambos os docentes devem compartilhar a responsabilidade de planejar, ministrar aulas e avaliar "o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes" (Teixeira, 2021, p.40).

Desse modo, apesar de haver certa divergência na definição do significado de ter dois professores em sala de aula, a depender do objetivo estabelecido para esse trabalho em conjunto, todos os autores até aqui discutidos, convergem sobre a relevância do trabalho de um segundo professor no atendimento ao educando e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva do TJ, o trabalho dos dois docentes é estendido a todos os alunos das turmas regulares do EF, não havendo nenhuma normativa que estabeleça o contrário e tampouco alguma orientação que aponte para um atendimento exclusivo a um outro grupo de estudantes. Nesse sentido, se houve, na prática, alguma ação diferente da que corresponde ao atendimento pelos dois docentes a todos os alunos, esta pode ter sido uma opção dos professores, diante de sua liberdade de cátedra.

Tendo discutido tal particularidade, podemos comentar sobre como a dupla docente pode se relacionar frente às demandas do seu trabalho conjunto. Entendemos que a ideia do projeto dialoga com as autoras Hochnadel e Conte (2019, p.85), quando destacam que as experiências da docência compartilhada "revelam e oportunizam o exercício profissional com dimensões mais humanizadoras, visto que as relações interpessoais se fortalecem".

No sentido das relações interpessoais, ressaltamos que elas são tão imprescindíveis quanto inevitáveis, quando se trata de educação escolar, pois acontecem entre os professores e alunos, alunos e alunos e professores entre si. E quando elas são humanizantes, conforme Hochnadel e Conte (2019, p. 85), promovem trocas dialógicas que contribuem com uma "educação mais potente em termos de reconstrução de projetos futuros".

Destarte, entendemos que mais do que as interações, a própria docência compartilhada revela e oportuniza uma relação dialógica.

Para contribuir com a ideia das relações interpessoais relacionadas à Docência Compartilhada, Hochnadel e Conte (2019, p. 84), definem que:

[...] A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar.

O trecho acima nos traz a consideração de que a ação dos dois professores, em conjunto, ou seja, em um trabalho de parceria e compartilhamento, pode promover relações mais próximas e afetuosas. Portanto, se essas relações forem harmoniosas e colaborativas, pode haver uma qualidade maior ao processo de ensino e, conseqüentemente, ao de aprendizagem.

Considerando esses ideais, iniciamos algumas tentativas de aproximação da Docência Compartilhada com o trabalho coletivo, atentando-se à dinâmica de diálogo e colaboração, que envolve fala e escuta, aprendizado e ensino para cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar. Delineia-se, nesse sentido, que:

A docência compartilhada exige o treinamento de alteridade, como salienta Traversini (2012), é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente.” (Hochnadel; Conte, 2019, p. 88).

Propomos, aqui, uma breve discussão sobre os termos alteridade trazida pelos autores. Na concepção freireana organizada, dentre outros, por Streck:

O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. O eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito. [...] Por isso, o reconhecimento do outro, da alteridade, é essencial no processo de libertação, na construção de uma sociedade humanizada (Streck *et al.*, 2010, p.60).

Ao conectar, portanto, a Docência Compartilhada com a alteridade, entendemos que há a necessidade de uma relação de consideração do outro para a apropriação de si. Nessa relação, de respeito e generosidade, está a alteridade conectada à solidariedade, que produzem sentidos para uma educação libertadora e humanizadora.

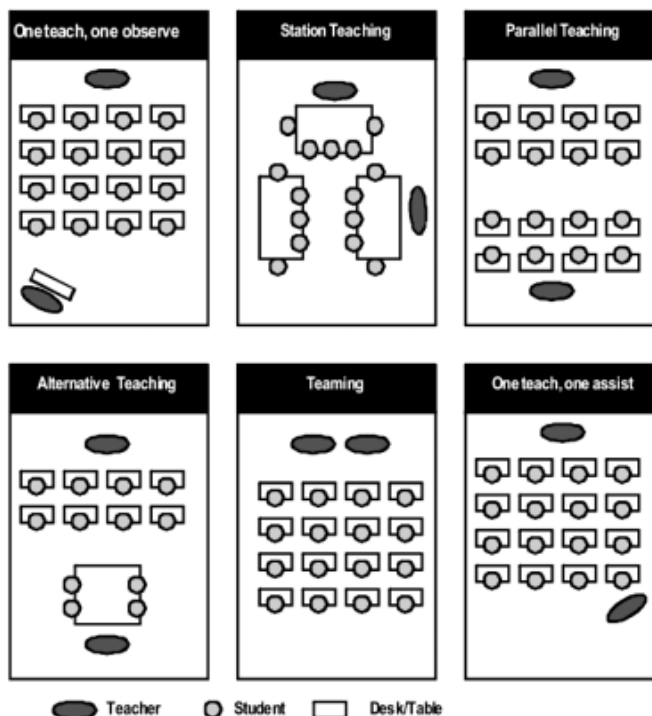
Podemos considerar, tanto a alteridade quanto a solidariedade, de forma mais ampla, como entrelaçados às necessidades das relações humanas. Em se tratando da construção da prática docente, se esta for, como relatam as autoras acima, constituída *com* o outro e ambas as partes busquem aprender, expondo e dialogando sobre os seus conhecimentos ou desconhecimentos, podemos então inferir que há, nessa relação, caráter dialético e dialógico, o que pode ser elemento da docência compartilhada. Seria também elemento do trabalho coletivo?

Pensando a respeito, pontuamos que as relações que se estabelecem a partir da integração de um segundo professor na sala de aula, não devem estar restritas aos dois docentes. Torna-se necessária uma preparação de todos que atuam na escola, no sentido de incluí-los de forma "cooperativa e solidária", como reiteram Hochnadel e Conte (2019, p. 84).

Na construção prática do projeto, com ações conjuntas, refletidas e dialogadas, por meio do acompanhamento dos articuladores com os professores, e destes entre si, foi intentada uma contínua elaboração dos mecanismos de fortalecimento da Docência Compartilhada na prática do cotidiano escolar, sejam eles o diálogo, a reflexão e a ação pedagógica conjunta.

Nessa perspectiva, para auxiliar no fortalecimento da relação docente, mas também como proposta de um diferencial na dinâmica entre a dupla de professores, elucidamos algumas abordagens, conforme ilustrado pela **Figura 3**, que versam sobre as configurações de deslocamento e de ação pedagógica dos profissionais na sala de aula, a fim de que se auxiliarem mutuamente e aos alunos.

Figura 3. Possibilidades de configurações para sala de aula com dois professores.

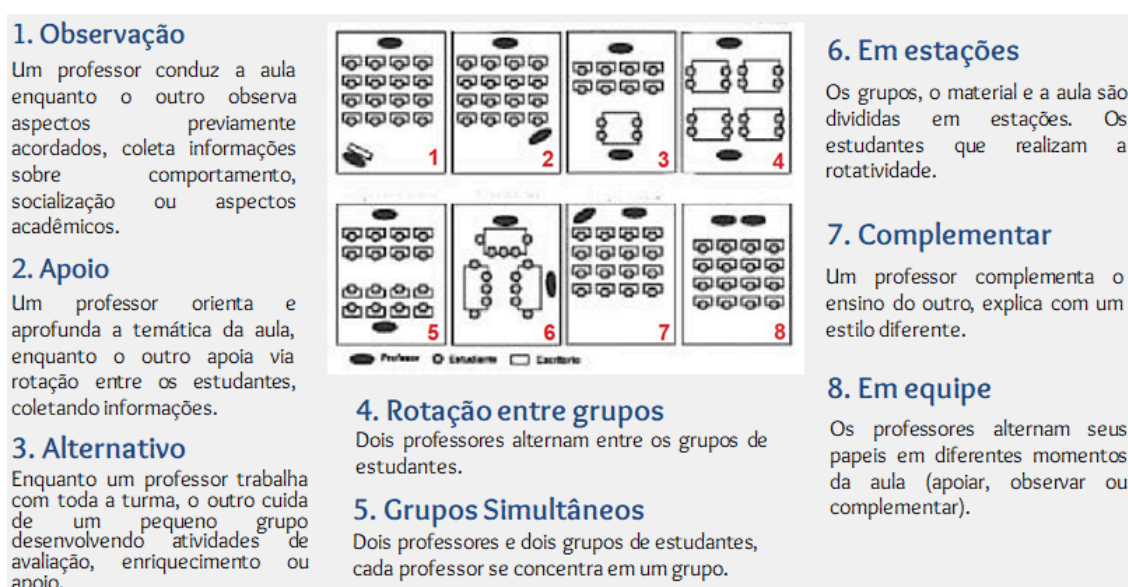


Fonte: Friend *et al.* (2010, p.12)

A figura acima demonstra formas de articulação, movimentação e organização dos docentes e dos alunos nas salas de aula. Essa imagem pode apoiar o surgimento de novas dinâmicas e possibilidades de trabalho para os professores.

Essas ideias foram divulgadas aos docentes, em momentos de formação, por meio das adaptações feitas e traduzidas de Rodriguez (2014), as quais trazem oito abordagens ou tipologias, ou seja, novas possibilidades de se estar em sala de aula na perspectiva da Docência Compartilhada. A **Figura 4** traz essa proposta, a qual foi levada também para a escrita do projeto "Todos Juntos".

Figura 4. Tipologias para a docência compartilhada



Fonte: Traduzido e adaptado de Rodriguez (2014, p. 226).

A imagem considera, em cada uma das oito configurações, possibilidades de posicionamento, ação e intervenção dos docentes junto aos alunos, mas também entre si. Os professores do TJ receberam essas informações como sugestões, como alternativas para a dinâmica de trabalho entre a dupla docente. Ficou a cargo deles realizar experimentações e adaptações para a realidade deles e dos estudantes.

Na parte escrita, que explica o desenvolvimento do projeto, está evidenciado que com dois docentes, a organização das propostas, bem como os tempos e espaços escolares, podem ser reorganizados e melhor aproveitados.

A docência compartilhada corrobora a ideia de que o trabalho pedagógico ganha em qualidade com a presença de mais de um professor em sala de aula, visto que tal configuração afeta o próprio fazer docente pela troca com o outro. Com dois docentes numa mesma sala de aula é possível utilizar o tempo e os espaços de forma mais flexível e eficiente, sendo que o estudante é favorecido pela presença de diferentes estilos de ensino, bem como por um atendimento mais rápido às suas necessidades. (SME, Projeto "Todos

Juntos", 2022, s.p.)

Desse modo, ao planejar o ensino, dialogar com o outro professor sobre qual a estrutura da sala e como essa dinâmica se dará, ambos os docentes têm a possibilidade de se envolver e se dispor a estarem presentes e ativos na sala de aula, em um trabalho de parceria.

Nessa relação com a prática pedagógica, é necessário que eles se disponham a aprender a lidar com as diferenças, coloquem em pauta suas experiências e, em exercício de empatia e alteridade, construam coletivamente uma prática conjunta, voltada para atender as especificidades dos estudantes.

Assim, dois professores em sala de aula têm mais condições de atender às demandas dos estudantes da classe de forma personalizada e sincronizada em termos de intencionalidades pedagógicas, sobretudo, no que se refere ao tempo. Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. Tal forma de docência agrega também na questão interdisciplinar e afetiva da sala de aula pela presença constante de um ou outro professor na posição de monitoria (Hochnadel; Conte, 2019, p. 93).

Essa alternância entre os professores pode enriquecer o processo pedagógico e torná-lo diferenciado em qualidade e, como disseram os autores, mais afetuoso, pela maior proximidade com os alunos.

Para a construção coletiva do "Todos Juntos", importa estabelecer, além da afetuosidade, entre os docentes, uma relação saudável com todos os envolvidos, de modo que se integrem e se ajudem, em prol de um trabalho que impacte significativamente na qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes nos AIEF.

Seguindo esses preceitos, o trabalho pedagógico deve envolver o conjunto de profissionais, levando-se em conta que:

[...] a Docência Compartilhada consiste em uma ação compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, em assessoramento pedagógico especializado. (Traversini *et al.*, 2010 *apud* Hochnadel; Conte, 2019, p. 93).

O processo deve ser de integração entre os profissionais de educação, sem excluir trabalhadores, mas incluindo-se parceiros e colaboradores. Dentre eles, estão também a

equipe gestora da escola, as professoras articuladoras e a equipe da SME, para que os múltiplos olhares percebam necessidades, proponham soluções e apoiem-se mutuamente nas decisões.

A união pedagógica que os dois professores devem desenvolver para um trabalho de qualidade, necessita ser construído em conjunto, em uma relação horizontal e equitativa, como cita a resolução nº5 e, também, Nicolodi e Silva (2016, p. 109), que ressaltam sobre a ação dialógica entre esses dois profissionais.

Na docência compartilhada não existe um único professor designado responsável, mas posicionamentos e intervenções emergem como resultado das interações entre todos no espaço de trabalho. Através do planejamento coletivo, as decisões são compartilhadas e relacionam-se com as experiências que cooperativamente se deseja vivenciar. Nesse sentido, a docência compartilhada só se efetiva quando os participantes estão abertos para o diálogo na ação-reflexão-ação.

A equipe escolar e da SME, estando presentes, em diálogo aberto e integrado com o grupo de docentes, pode ser um fator importante do trabalho coletivo necessário para ser desenvolvido. Desse modo, favorecem o trabalho das duplas de professores, atuando juntos em uma ação cooperativa e colaborativa, em prol dos estudantes.

Assim, a docência compartilhada vem a contribuir significativamente no objetivo ao qual o projeto se propõe, de mitigar as defasagens de aprendizagem dos estudantes, já que oportuniza a presença de dois docentes em sala de aula, como um suporte pedagógico, por colaborar, apoiar e estar próximo aos estudantes, para que estes possam se apropriar dos conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade. Portanto, esse é o diferencial do projeto: dois professores em prol de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a condição solitária em que os professores geralmente trabalham, ao longo do processo histórico da profissão docente. Segundo Tardif e Lessard (2005, p 64):

A solidão do trabalhador, diante do seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é ao mesmo tempo sinônimo da autonomia, da responsabilidade, mas também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão.

Quando os autores falam de estar, a solidão, no coração dessa profissão, nos propomos a analisar o próprio processo de formação dos licenciandos e observamos que desde lá, o professor se forma para trabalhar a sós, diante dos alunos. Quando esse professor chega na

escola, ele está sozinho diante de uma sala de aula, para lidar com uma quantidade de estudantes, os quais estão sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008, p. 69), completam que:

Trabalhando em solidão e de maneira perfeitamente visível diante de um público de alunos, o professor nunca pode furtar-se ao olhar dos alunos, o que pode ocasionar certa vulnerabilidade, visto que, como dizia o professor ginasial que interrogamos, "não se pode esconder nada diante dos alunos", nem mesmo suas dificuldades ou emoções.

Nesta solidão, os professores produzem ações pedagógicas, que abrangem desde o ato de planejamento até as formas de execução e avaliação das aulas.

Imbernón (2009, p. 28) também comenta sobre a solidão docente e traz a ideia de que a própria reflexão individual docente pode melhorar com o auxílio do outro. Esse benefício acaba sendo dificultado, segundo o autor, justamente devido à docência ser uma profissão isolada, onde normalmente não tem lugar para a presença de outro adulto.

Esse ponto cultural do trabalho docente é trazido também no desenvolvimento do projeto:

O professor (...) está acostumado a planejar, ministrar, replanejar e avaliar, dentre tantas outras demandas da prática de ensino, sozinho e, nesse sentido, a presença de um parceiro implica um movimento de constante exercício da alteridade, construindo uma postura aberta ao diálogo, ao aprender com o outro, de modo a considerar distintos modos de ser com uma postura que exima a competitividade em favor do enriquecimento do fazer pedagógico. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6-7).

Nesse sentido, no âmbito do projeto, que implica a dinâmica da docência compartilhada, o processo passa da forma solitária para a solidária, pois ele propõe "[...] um *continuum* entre ação e reflexão sobre a prática pedagógica" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6). Portanto, a ação da Docência Compartilhada, deve romper com a condição histórica e cultural do professor fazer sozinho, propondo o compartilhamento, a construção em conjunto, de modo que a dupla de docentes dialoguem, reflitam e ajam em prol de um processo de ensino, para que ambos percorram caminhos pedagógicos enriquecidos pelo processo dinâmico e dialético, com fins a superar as dificuldades encontradas.

Para Traversini *et al.* (2012, p. 293), para a Docência Compartilhada, se faz necessário reinventar o exercício da docência em pelo menos dois aspectos: no desenvolvimento da ação pedagógica exercida em duplas e na forma de escolher, abordar e, inclusive, **ministrar* os

conteúdos escolares, haja vista os processos heterogêneos de aprendizagens dos alunos (*inclusão nossa).

Nessa construção, que parte também de um grupo (que talvez, nas nossas análises, possamos afirmar que seja um coletivo), composto por professores, articuladores, equipe gestora, coordenadores e membros que compõem a divisão do EF da SME, foi possibilitada a prática no "Todos Juntos", que contou, em certa medida, com a colaboração de todos os envolvidos, em prol de atender às necessidades atuais dos estudantes. Esse envolvimento e a qualidade nas ações se torna realidade se esse grupo entender que:

O aprendizado da docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola. Por isso, não basta apenas discutir e reinventar práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural. (Nornberg; Cava, 2015, p. 3, *apud* Hochnadel; Conte, 2019, p. 87).

Portanto, apreendemos que o coletivo da escola deve estar presente nos processos de ensino, para que a Docência Compartilhada possa cumprir seu papel de elaboração constante e ativo de promover o ensinar e aprender. Como reiteram Traversini *et al.* (2012, p. 295), a docência compartilhada "[...] consiste em um permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente", porque nesse movimento, ambos podem ensinar, como também aprender. Isso pode se dar por meio das trocas de experiências, compartilhamentos de ideias, reflexão conjunta sobre as realizações e os fracassos com a turma e, individualmente, com cada aluno. Os autores reiteram que "nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro" (Traversini *et al.* (2012, p. 295).;

Acreditamos, portanto, dialogando com Traversini *et al.* (2012) que o processo de docência compartilhada envolve construção e reconstrução de si com o outro, pelas trocas dialógicas constantes e aprendizagens compartilhadas.

Sabemos que a construção de um trabalho coletivo pode necessitar de ajustes para que a parceria entre os pares seja fortalecida, conforme abstraído da obra Poema Pedagógico, de Makarenko (1980). Desse modo, tais reorganizações podem ser utilizadas para superar as dificuldades que podem surgir na Docência Compartilhada, perpassando por ações como:

[...] estudar em conjunto; exercitar a investigação da diversidade de formas de conhecer-aprender; identificar os objetivos dos conhecimentos abordados; e, o modo como tais conhecimentos podem ser relacionados com os contextos vividos pelos alunos” (Traversini *et al.*, 2012, p. 296).

Cabe ressaltar que, para que isso seja possível, deve haver uma organização do tempo. Destarte, o horário espelhado dos docentes para cumprimento do TDC acompanhamento, e os demais momentos de TDC, inclusive das reuniões pedagógicas da escola, devem ser garantidos para a exequibilidade de uma real e adequada docência compartilhada, como vimos definindo até aqui. Por isso, os articuladores solicitaram o resgate, pela resolução que normatizou o "Todos Juntos" em 2023, desses princípios de fazer juntos, de ter momentos para planejar e dialogar com o outro.

Nesse sentido, finalizamos essa parte, expondo nossas reflexões acerca dos benefícios da ação conjunta e colaborativa entre dois professores, tanto para os discentes quanto para os docentes. Para estes últimos, entendemos que o trabalho em duplas encerra com a solidão dos professores, já que eles não se encontram mais sozinhos nos momentos de preocupação, de reajustes ou mesmo durante todo o processo pedagógico que envolve o contexto da sala de aula. Assim sendo, torna-se possível compartilhar até mesmo a satisfação de alcançar seus objetivos, ou as angústias sobre aquilo que ainda não foi conquistado.

A partir de trabalhos em conjunto, levando em conta as necessidades majoritárias da maior parte da população escolar, consideramos estar mais próximos de formações integradas à qualidade, o que corresponde, a nosso ver, por uma formação humanizadora.

O objetivo da Educação sempre será o de formar uma sociedade mais justa, solidária, igualitária através da formação de sujeitos reflexivos, críticos e participativos. A docência compartilhada pode ser uma prática que contribui para o processo de aprendizagem e beneficia os educandos e educadores, por meio de estudos cooperativos. Os benefícios estão relacionados à possibilidade de inovação do processo educativo, fazendo com que contribua para a aprendizagem efetiva dos estudantes e conseqüentemente, proporcione maior satisfação ao professor, ao perceber maior eficácia na sua ação pedagógica (Hochnadel; Conte, 2019, p. 87).

Cabe compreender se a docência compartilhada traz características que se relacionam ao trabalho coletivo, pois entendemos até aqui que ela exige dos envolvidos uma flexibilidade, um certo grau de humildade e uma intenção de trabalho para a coletividade, para que haja realmente um compartilhamento.

Além disso, cabe a reflexão sobre como e sob quais parâmetros a força trabalhadora da educação, engajada com o compromisso de transformação pela educação, vai consolidar os caminhos para uma sociedade mais justa, consciente e colaborativa.

A metodologia do trabalho coletivo de Makarenko demonstra, por meio de suas experiências relatadas por ele e por outros autores que estudaram suas obras, a possibilidade de usar a coletividade em prol da formação de cidadãos conscientes, ativos e capazes de participar das transformações da sociedade.

3.2 O Trabalho Coletivo de Anton Makarenko

Esta pesquisa pretende investigar como se dá o trabalho da docência compartilhada no Projeto "Todos Juntos" e o como as ações desenvolvidas podem estar relacionadas ao trabalho coletivo.

Portanto, pretendemos, a partir daqui tratar dessa etapa relevante dessa investigação: o trabalho coletivo.

Como referencial teórico principal, utilizaremos as contribuições do pedagogo ucraniano Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939). Ele atuou inicialmente como professor no seu país de origem, e posteriormente, foi convidado a dirigir instituições que abrigavam jovens socialmente reconhecidos como delinquentes. Esses desafios se tornaram oportunidades para Makarenko desenvolver e praticar ações importantes na educação, sobretudo em relação à metodologia do trabalho coletivo.

Sobre a importância do legado de Makarenko, Filonov (2010, p. 11), relata que ele desempenhou papel importante, sendo considerado como um grande educador soviético dentre os que "lutaram ativamente para que as ideias e os princípios democráticos fossem reconhecidos na teoria e na prática pedagógica".

O desenvolvimento de ações voltadas para a coletividade aconteceu, em primeiro plano, na gestão da Colônia Gorki (Luedemann, 2002), seguida da direção de outro centro de educação, a Comuna Dzerjinski, dentre outros. Seus desafios, como consta descrito em sua primeira obra, Poema Pedagógico (Makarenko, 1980), publicada entre os anos 1932 e 1935, descreve seu percurso na gestão da Colônia, detalhando dificuldades enfrentadas em diversas ordens, tanto em relação à indisciplina quanto em relação às propostas de resoluções para os problemas enfrentados, que envolviam a construção da coletividade.

Makarenko foi influenciado pelas ideias de Marx, Lenin, Engels e Maximiano Gorki e

influenciou grandes nomes, como Korczak e Freinet, além de muitas personalidades estrangeiras como Foutchik e Herriot, que estiveram na União Soviética nos anos 1930, pronunciando-se sobre o sucesso da pedagogia utilizada na comuna Dzerjinski, como traz Filonov (2010, p.12-13). Esse autor fala, inclusive, que "o legado teórico e prático de Makarenko não perdeu nada de sua atualidade", o que é reiterado por Luedemann (2002, p. 12), que considera que, apesar desta teoria ter sido escrita em contexto histórico da revolução russa, muitas das contribuições pedagógicas podem ser relevantes para os desafios atuais, pois ainda hoje há questões persistentes no cotidiano escolar, muito próximas das enfrentadas por Makarenko, como a necessidade de transformação social e de formação do novo sujeito para compor e transformar a(s) realidade(s).

Apesar de acreditarmos em certas similaridades entre as necessidades da educação na antiga União Soviética (URSS) e as necessidades da educação atual, salvaguardadas suas respectivas particularidades, é prudente pontuar o momento histórico em que se estabeleceram as ações pedagógicas makarenkianas.

As ideias desse pedagogo foram desenvolvidas na antiga União Soviética, no contexto de profundas transformações sociais, em meio à Revolução Russa de 1917 (Balabanovitch apud Makarenko, 1980, p. 9). Nesse ínterim, Makarenko idealizou seres humanos aptos para compor a sociedade soviética que passava por turbulentas transformações.

O contexto histórico, compreendeu o período pós primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, envolvendo desconstruções e novas construções intermediadas pelo ideal de uma nova identidade para o país, como trazem Bittar e Ferreira Jr (2011, p. 377):

A Rússia começou a enfrentar o grave problema da instrução pública quando reinava a ruína causada por dois trágicos acontecimentos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a guerra civil (1918-1920) que se fez acompanhar pela invasão de forças armadas da Europa Ocidental, dos EUA e do Japão. A duríssima situação fora agravada pelo cerco hostil dos Estados capitalistas que haviam decretado o bloqueio econômico e o boicote político, desencadeando uma propaganda antissoviética agressiva e ajudando a contrarrevolução interna.

Nessa época, a situação da antiga Rússia, que saía do agrarismo em busca de uma sociedade orientada pelo socialismo, apresentava-se em momento complexo em diversas áreas, inclusive na educação. De acordo com Bittar e Ferreira Jr (2011, p. 381), apresentava índices de analfabetismo entre 90 e 95%. Os mesmos autores (2011, p. 389) afirmam que "na Rússia czarista, na encruzilhada dos séculos XIX e XX, sete em cada dez habitantes (sem contar as crianças com menos de nove anos de idade) não sabiam ler nem escrever".

Nesse sentido, Filonov (2012, p. 128) afirma que o censo nacional de 1897 revelou que "apenas 29% dos homens e 13% das mulheres eram alfabetizados". Além disso, a cada cinco crianças, quatro não tinham acesso à escola.

A situação de fome, miséria, servidão e ausência dos mais elementares direitos sociais e políticos que caracterizavam o cotidiano da maioria da população da Rússia nos primórdios do século passado, sinalizava que este era o país europeu que menos assegurava direitos sociais a seu povo, incluindo a educação (Filonov, 2012, p. 127).

Infelizmente, atualmente, a Europa está vivendo uma das maiores crises humanitárias dos últimos anos, na qual estão envolvidos a Rússia e a Ucrânia¹². Não podemos deixar de mencionar a ocorrência deste evento bélico nessa região, justamente porque nossa pesquisa está resgatando o momento histórico Russo no qual viveu Makarenko, que é natural da Ucrânia. Por isso, mesmo que brevemente, refletimos sobre como os ideais de coletividade deveriam ser retomados nesse momento para que os conflitos vigentes possam tomar rumos a paz, do bem comum e do fortalecimento dos laços humanos por meio do coletivo, conforme um filho daquelas terras predisse no século passado.

Aliás, falar nessa pesquisa sobre o coletivo, tem o intuito de, mais do que discutir a possibilidade de formação do coletivo no contexto escolar, propor reflexões sobre como o fortalecimento da coletividade poderia auxiliar a sociedade, ou melhor dizendo, a humanidade, a avançar no seu processo relacional consigo e com a natureza e, conseqüentemente, ressignificar sua construção histórico e cultural.

Feito tal apontamento, voltamos a abordar sobre o cenário educacional da então URSS, o qual fazia parte dos ideais de transformações exigidas pela liderança de Lênin, que considerava a educação como estratégia para o sucesso da revolução socialista. Ele conquistou, como chefe máximo da revolução, ganhos para a educação que resultaram, por exemplo, na obrigatoriedade da escola. Além dessa, outras conquistas neste setor foram consideráveis nesse processo.

É possível que em nenhum país do mundo contemporâneo no começo do século XX a educação tivesse tomado a dimensão que tomou na Rússia Soviética, assumindo importância decisiva para a construção do socialismo. O entrelaçamento da educação com as condições materiais da sociedade, a necessidade do vínculo entre teoria e prática, segundo o princípio marxista, talvez nunca tenham estado tão claros quanto nesse período singular que foi o início da revolução bolchevique. (Bittar; Ferreira Jr, 2011, p.381).

¹² Tortella, Tiago. Entenda a Guerra da Ucrânia em 10 pontos. CNN Brasil, São Paulo, 15/03/ 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/entenda-a-guerra-da-ucrania-em-10-pontos/>. Acesso em: 29/03/2024.

Foi em compreensão da dimensão desse contexto geral que Makarenko trabalhou pelos seus propósitos educacionais. Ele foi convidado a gerenciar instituições e reeducar centenas de jovens para a nova sociedade que dali surgia.

Traçando um paralelo com o contexto atual, esse é um trabalho também realizado pelos professores nas escolas, guardadas as proporções cabíveis de cada momento histórico. Assim como ele teve que reeducar centenas de meninos e meninas para a nova sociedade, os docentes de hoje têm a função de educar os estudantes para se desenvolverem e se apropriarem do seu papel social perante uma sociedade também em reconstrução e carente em diversas questões, tanto no sentido econômico quanto social e cultural.

Para dimensionar melhor esse contexto, recuperamos algumas memórias do que vivemos nos últimos anos no Brasil. O cenário político esteve conturbado, não que se compare às guerras mundiais do século anterior, mas podemos dizer que provocaram instabilidades, conflitos econômicos e sociais, devido a ações governamentais dirigidas de modo parcial, em dissonância com as necessidades majoritárias da maior parte da população brasileira e desenvolvendo políticas públicas de ordem neoliberal.

Esse cenário foi agravado pela pandemia causada pela doença conhecida como COVID-19 ocasionada pela disseminação do SARS-CoV-2¹³. Vivemos, atualmente, o período pós-pandêmico. Tal pandemia, propaganda por volta do ano de 2020, deixou resquícios por todo o mundo. A população mundial assistiu a um número assustador de mortes diárias, que se apresentavam como tragédias imensuráveis e irreparáveis, momento que gerou insegurança e medo para a humanidade.

Especificamente no Brasil, o cenário desolador apresentou hospitais superlotados, falta de oxigênio¹⁴ para atender as pessoas hospitalizadas, a escassez de materiais e recursos apropriados, além da parca organização do Estado no sentido de atender às necessidades vigentes.

Segundo artigo do BBC News Brasil¹⁵, desde o início da pandemia, em 2020, o Brasil permanece como o segundo país onde o vírus mais matou no mundo, atrás apenas dos Estados

¹³ Nome dado ao vírus da família do Coronavírus, causador da doença Covid-19. Portal do Butantan. Disponível em:

<https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em 27/03/2024.

¹⁴ COVID-19: Manaus vive colapso com hospitais sem oxigênio, doentes levados a outros estados, cemitérios sem vagas e toque de recolher. G1, 14/01/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/14/covid-19-manaus-vive-colapso-com-hospitais-sem-oxigenio-doentes-levados-a-outros-estados-cemiterios-sem-vagas-e-toque-de-recolher.ghtml>. Acesso em: 24/03/2024.

¹⁵ MENDES, Vinicius. Por que covid-19 ainda mata tanta gente no Brasil. BBC News Brasil, 27/02/2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cd198wnyqgeo>. Acesso em: 24/02/2024.

Unidos.

Isso está relacionado a vários fatores, dentre os quais podemos citar, brevemente, a demora na aquisição das vacinas¹⁶ para a doença, o movimento antivacina, a falta de informações à população sobre o tratamento adequado e as falhas de comunicação durante a campanha vacinal. Especialistas descrevem "uma crítica latente ao desenho da campanha vacinal feito pelo Ministério da Saúde em 2021 e, principalmente, à comunicação em torno dela". Devido a isso, apenas 16% dos brasileiros aderiram à vacinação bivalente, ponto considerado mais alarmante, segundo os especialistas. Ou seja, apenas metade do país (53%) está totalmente coberta pelos reforços disponíveis (Mendes, 2024).

Esses eventos em meio a uma pandemia, inevitavelmente causaram danos a toda a população, provocando um período histórico devastador. O tamanho dessa tragédia pode ser notoriamente observado por meio dos dados trazidos pelo Ministério da Saúde¹⁷, que apontam o número de casos acumulados: 38.694.211 no período de 27/03/2020 até 16/03/2022 e a quantidade de óbitos acumulados, que chegou a 710.966 até a primeira quinzena do mês de março de 2024.

Esses dados apontam para a tragédia vivida durante a pandemia, mas não se esgotam aqui. Não nos delongaremos mais sobre isso, por não ser o foco da nossa pesquisa, mas fazemos tais ponderações sobre o contexto da realidade brasileira, porque acreditamos que tal realidade pode contribuir para algumas considerações aproximadas com as experiências vividas por Makarenko.

Por isso, vale ressaltar que mesmo antes da COVID-19, o Brasil já apresentava dados sobre insegurança alimentar¹⁸, quadro intensificado depois da pandemia¹⁹. Nesse sentido, parte da população brasileira, que já sofria com condições alimentares insuficientes, foi atingida de forma ainda mais profunda, por problemas sociais graves, que envolvem não só a fome, mas passam pela desigualdade, falta de condições e acesso a oportunidades.

¹⁶ BENITES, Afonso. Diretor da Pfizer escancara atraso letal do Governo Bolsonaro na compra de vacinas. Brasília, 13 maio de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-13/diretor-da-pfizer-escancara-atraso-letal-do-governo-bolsonaro-na-compra-de-vacinas.html>. Acesso em: 24/03/2024.

¹⁷ COVID-19 no Brasil. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 24/03/2024.

¹⁸ SUDRÉ, Lu. ONU: insegurança alimentar no Brasil cresce em 3 anos e atinge 43,1 milhões em 2019. Brasil de Fato. São Paulo, 13 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/13/onu-inseguranca-alimentar-no-brasil-cresce-em-3-anos-e-atinge-43-1-milhoes-em-2019>. Acesso em: 24/03/2024.

¹⁹ CRAVO, Alice; GULARTE, Jeniffer. Mapa da Fome: insegurança alimentar se agravou na pandemia e atingiu mais de 70 milhões de brasileiros. Brasília, 12/07/2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/07/12/mapa-da-fome-inseguranca-alimentar-se-agravou-na-pandemia-e-atingiu-mais-de-70-milhoes-de-brasileiros.ghtml>. Acesso em: 24/03/2024.

Em alguma medida, acreditamos ser possível traçar um paralelo com as experiências makarenkianas, haja vista que na época, ele passou, junto com seus colonistas e educadores, por muitos percalços relacionados às condições mínimas de subsistência de vida, incluindo dificuldades de acesso a alimentação e vestimentas.

Os relatos de Makarenko (2012) evidenciam que os educadores da colônia passavam por dificuldades de ordem econômica junto aos colonos. Na obra citada, é possível identificar a situação, tanto dos educadores, como dos educandos da colônia que dirigia. Eram necessidades para além da educação social, como Makarenko dizia, mas apresentavam carências também de vestimentas e alimentação, o que afetava sensivelmente sua aprendizagem.

Ademais, como citado por Rodrigues (2020, p. 43), suas experiências nas colônias foram com crianças e jovens *marginalizados* e esse fato pode nos trazer referência à realidade dos alunos brasileiros. Além da sociedade atual carecer de reestruturação, para que seja mais inclusiva e menos desigual²⁰, os estudantes das escolas públicas também podem ser considerados, em alguns casos, historicamente marginalizados²¹, principalmente os que moram nas periferias e têm pouco acesso à ampliação de universo cultural e limitadas oportunidades.

Inclusive, é possível, incluir nessa percepção de marginalizados, alguns professores brasileiros, os quais, podem vivenciar um cenário educacional e econômico cerceador, contribuindo para uma visão desvalorizante e marginalizante da profissão docente, conforme aponta Nogueira (2023)²². Esse contexto pode favorecer o enfraquecimento da classe docente diante de políticas públicas repressoras imbuídas pelo sistema liberal. Segundo a notícia²³ veiculada pelo site da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2022, entre os desafios da profissão docente, estão as condições de trabalho, salários baixos, plano de carreira, formação continuada, entre outras variáveis.

²⁰ IBGE: Brasil tem quase 52 milhões de pessoas na pobreza e 13 milhões na extrema pobreza. Jornal Nacional, 12/11/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/11/12/ibge-brasil-tem-quase-52-milhoes-de-pessoas-na-pobreza-e-13-milhoes-na-extrema-pobreza.ghtml>. Acesso em 24/03/2024.

²¹ SAID, Tabita. O que é necessário para garantir o sucesso acadêmico de grupos marginalizados? Jornal da USP, 12/08/2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/o-que-e-necessario-para-garantir-o-sucesso-academico-de-grupos-marginalizados/>. Acesso em: 24/03/2024.

²² NOGUEIRA, Keysy. A desvalorização da profissão professor no Brasil: o que a caracteriza? Balbúrdia: revista de divulgação científica dos discentes-USP. 20/11/2023. Disponível em: <https://sites.usp.br/revistabalburdia/a-desvalorizacao-da-profissao-professor-no-brasil-o-que-a-caracteriza/>. Acesso em: 24/03/2024.

²³ 'OUTRA ESTAÇÃO DISCUTE': quem quer ser professor no Brasil? UFMG, 7 de outubro 2022. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/outra-estacao-discute-quem-quer-ser-professor-no-brasil-hoje>. Acesso em: 24/03/2024.

Sobre essa desvalorização docente, Imbernón (2009, p.14) enfatiza que, "muitos professores estão ainda beirando a pobreza". Ele acrescenta que o nível cultural de um país se verifica pelo salário dos seus docentes. Ou seja, em um contexto geral brasileiro, segundo Lago (2023), "a desvalorização remuneratória e social da profissão de professor e professora no Brasil está entre as mais severas em todo o mundo. Ele acrescenta ainda que "o piso salarial dos professores do ensino fundamental no Brasil é o mais baixo entre os 40 países examinados".²⁴

Desse modo, pretendemos apenas provocar reflexões que possam nos apontar algumas aproximações, porém, sem a pretensão de equiparar realidades de contextos históricos diferentes.

Vale, porém, esclarecer que nas escolas atuais também encontramos carências que afetam parte das crianças e jovens, em relação à situação econômica e social dos estudantes das escolas públicas situadas nas regiões periféricas.

Esse cenário se agrava no contexto pandêmico e pós-pandêmico, tanto no que diz respeito à vulnerabilidade social a que algumas crianças foram e são submetidas, quanto à condição econômica dos seus familiares, muitos sem renda ou emprego fixo, conforme apontamentos feitos pelas pesquisas do UNICEF (2020)²⁵. Tais problemas vão desde a questão da renda familiar, insegurança alimentar, condições de moradia e saneamento básico adequados, além de outras questões socioeconômicas.

Uma outra problemática social, ligada ao período pandêmico foi a ausência de aulas presenciais e a escassa participação dos estudantes nas aulas não-presenciais devido às poucas condições de acompanhar estas aulas remotas, por falta de equipamentos tecnológicos, como celular ou notebook próprios, internet ou mesmo por ausência dos familiares na ajuda e/ou no acompanhamento das crianças na participação das aulas e execução das atividades.

Desse modo, nota-se que, apesar de momentos históricos diferentes, a situação de vulnerabilidade social das crianças da URSS atendidas por Makarenko e as crianças da periferia atendidas pelos professores das escolas públicas brasileiras, apresentam certa similaridade, que envolvem escassas condições sociais, econômicas e culturais.

Hoje em dia, diferentemente da União Soviética dos anos de 1920, as crianças e jovens

²⁴ LAGO, Davi. Porque os professores ganham tão pouco no Brasil. Veja, 23/10/2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/matheus-leitao/por-que-professores-ganham-tao-pouco-no-brasil>. Acesso em: 07/04/2023.

²⁵ UNICEF alerta: situação de crianças e adolescentes se agravou consideravelmente após nove meses de pandemia. 11/12/2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-situacao-de-criancas-e-adolescentes-se-agravou-consideravelmente-apos-nove-meses-pandemia>. Acesso em: 29/03/2024.

conhecem a internet e aparelhos eletrônicos como celular e computador. Mas, por outro lado, do mesmo modo que as soviéticas, várias das crianças que vivem nas periferias, não têm acesso, nos arredores do seu bairro, a espaços de lazer como praça, parque, áreas verdes ou mesmo uma quadra de esportes, que não seja a do espaço escolar. No processo inicial da colônia Gorki, os jovens viviam em espaços específicos para o trabalho, estudo e moradia.

Nesse sentido é que consideramos tais similaridades com a vivência da escola atual com as colônias de Makarenko, apesar do reconhecimento da natureza diferente da história e cultura de cada instituição em cada época.

Há de se formar jovens que percebam tais problemáticas sociais a ponto de não apenas as identificar, mas de requerer e criar condições para que esses espaços sejam transformados e atendam às necessidades da população local. Do mesmo modo, percebam as necessidades sociais e possam, por meio de ações coletivas pelos direitos sociais, pelas condições de acesso e permanência na escola, por condições de vida mais saudáveis, reivindicar e unir esforços para conquistar as transformações identificadas como necessárias.

Assim, as ideias de Makarenko fazem sentido para a educação brasileira, porque propõe um sentido real e lúcido para a educação: o trabalho coletivo. Isso denota que a união intencional de ações para formar uma coletividade forte, pode beneficiar a sociedade. Ademais, seu legado já foi indicado como uma possível contribuição para as escolas brasileiras, por influência dos renovadores comprometidos com as lutas da classe trabalhadora. (LUEDEMANN, 2002).

Desse modo, para a proposição de uma educação voltada a formar cidadãos aptos a viver e colaborar com uma sociedade melhor para todos, os professores devem ter uma base de formação pautada também nesse sentido, de construção coletiva para o bem comum, com objetivos sólidos de uma educação de qualidade, combatendo aos interesses segregadores da classe dominante.

Um autor que nos traz subsídio teórico sobre como o desenvolvimento humano se dá por meio do coletivo é Vigotski (2007, p.18-20), o qual afirma que os signos e as palavras são o meio pelo qual as crianças estabelecem o contato social com outras pessoas. Além disso, afirma que a estrutura do desenvolvimento humano está na ligação entre a história individual e a história social, mostrando que, desde o princípio, o caminho de uma criança até determinado objeto, é o outro.

Do mesmo modo, Makarenko entende o indivíduo como ser social e, portanto, pensar em coletividade é entender que a vida se constrói a partir das relações com outros atores sociais. Assim:

Fora da coletividade não é possível formar uma personalidade com alto grau de consciência, sentido de responsabilidade frente à sociedade e elevadas qualidades morais (Makarenko, 1977, p. 4, tradução nossa).²⁶

Portanto, entende-se que o todo coletivo é composto pela participação humana consciente em prol da coletividade. Essa participação compreende as ações que cada pessoa desenvolve, no âmbito individual, com vistas ao bem comum, que compõem a totalidade da sociedade. Cada sujeito participa da vida social e é influenciado por ela, de modo que a formação da personalidade de cada um cabe à coletividade, que dentre outros, é composta "por pedagogos e pupilos e dirigida por um homem dotado de autoridade" (Makarenko, 1980, p.6). Em outras palavras, cabe à educação o papel de trabalhar em e pela coletividade.

Tendo como princípio básico de suas ações pedagógicas a metodologia do trabalho coletivo, Makarenko diz que a missão do educador é orientar e dirigir a criança inserida em dada realidade, em meio a uma infinidade de relações em desenvolvimento incessante, as quais se ligam e se complicam devido ao crescimento físico e moral (Makarenko, 1976).

Corroborando com a ideia de formação do sujeito e suas relações com o meio, Vigotski (2007, p. 38) relata que os homens influenciam-se entre si e são influenciados pelo meio, de forma a modificarem seu comportamento. Considerando que as interações sociais modificam o indivíduo, as diversas formas de socialização configuram-se como possibilidades de conhecimento e de transformação. Para Vigotski (2007, p. 56):

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Entendendo a escola como espaço privilegiado para promoção do desenvolvimento humano a partir das relações sociais, o uso de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e pautadas no trabalho coletivo podem contribuir para o alcance dos objetivos educacionais individuais e coletivos. É nessa perspectiva que a obra de Makarenko se destaca em relevância para os propósitos desta pesquisa, pois, como traz Rodrigues (2020, p.43) além dos seus estudos se mostrarem "tão atuais por compreenderem a importância do trabalho do professor como um método e não tão somente como profissão", suas experiências de gestão

²⁶ Fuera de la colectividad no es posible formar una personalidad con alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad ante la sociedad y elevadas cualidades morales

exitosas denotam os bons resultados do uso dessa metodologia ao ressaltar a importância de cada um e de todos nas relações de vida e sobrevivência.

A comunidade une os homens não só em seus objetivos e trabalhos comuns, mas também na organização geral deste trabalho. O objetivo comum, aqui, não é uma coincidência casual de objetivos particulares, como para viajantes de um bonde ou o público de um teatro, mais precisamente o objetivo de toda a comunidade. O relacionamento entre o objetivo comum e o particular não é para nós uma relação de opostos, mas apenas uma relação do todo (e, portanto, meu) e o particular, que sendo só meu será de maneira especial, uma soma do todo. (Makarenko, 1977, p.47, tradução nossa).²⁷

Assim, para Makarenko, a educação pode ser considerada como um processo social de tomada de consciência de si e do meio em que o indivíduo está inserido, já que o novo homem deveria ser coletivo, ou seja, ver-se e formar-se para a coletividade.

Apreende-se então que o ser social e o ser individual são complementares e ao mesmo tempo indissociáveis. É a partir desses princípios que se propõe o trabalho coletivo, o qual é definido como o desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum, pois "todo ato que não se oriente aos interesses da coletividade é um suicídio e é nocivo para a sociedade e, portanto, para cada um"²⁸ (Makarenko, 1977, p. 29, tradução nossa).

Consideramos que o termo suicídio, trazido na citação acima, pode denotar uma intensão exacerbadamente enfática do autor, por isso nos posicionamos sobre isso, no entendimento de que o autor intencionalmente utilizou o termo para fundamentar sua pretensão de dizer sobre os possíveis intensos e profundos benefícios da sociedade quando os sujeitos se articulam em prol do coletivo, e deixar claro, em contrapartida, os malefícios quando isso não ocorre.

Portanto, consideramos que as experiências de Makarenko e seus relatos a respeito da eficácia da metodologia do trabalho coletivo evidenciam um caminho possível a ser percorrido pela educação escolar atual, na busca pela prevalência de ações humanas reflexivas e conscientes, dentro e fora do ambiente escolar, de maneira a promover uma formação que privilegie as necessidades sociais coletivas, em detrimento de comportamentos

²⁷ La colectividad une a los hombres no solo en sus objetivos y su trabajo comunes, sino también en la organización general de este trabajo. El objetivo común, aquí, no es una coincidencia casual de objetivos particulares como para los viajeros de un tranvía o el público de un teatro, sino precisamente el objetivo de toda la colectividad. La relación entre el objetivo común y el particular no es para nosotros una relación de contrarios, sino solo una relación del todo (y, por tanto, *mío*) y lo particular, que siendo solo *mío* será de manera especial, un sumando del todo (MAKARENKO, 1977, p.47).

²⁸ Todo acto que no se oriente a los intereses de la colectividad es un suicidio y es nocivo para la sociedad y, por tanto, para cada uno (MAKARENKO, 1977, p.29).

individualistas, que pouco servem de benefícios para a classe trabalhadora que compõem a nossa sociedade contemporânea.

Na subseção seguinte, abordaremos com mais detalhes sobre as experiências de Anton Makarenko e seus ideais coletivistas na URSS. Além disso, fizemos um breve resgate da história da introdução do termo coletivo na formação continuada de professores nas escolas brasileiras, especificamente em algumas escolas do estado de São Paulo.

3.3 As experiências de Makarenko com o coletivo e o uso do termo na formação continuada de professores

Nada de grande se faz no mundo, sem uma grande paixão.
(RUBISTEIN, 1973, p.185)

Esta seção abarca dois propósitos: o primeiro é aprofundar sobre o sentido do coletivo por meio das experiências de Anton Makarenko e o segundo é tratar de como o termo coletivo foi introduzido na formação continuada de professores em algumas unidades escolares do estado de São Paulo.

Para iniciarmos, reiteramos que a visão do referido pedagogo em relação ao trabalho coletivo está relacionada às experiências por ele vivenciadas. Segundo Kumarin apud. Makarenko (1977, p. 6):

A coletividade – escrevia Makarenko – é um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizados e dotados de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade. A coletividade é um organismo social em uma sociedade humana saudável.²⁹

O trabalho com a coletividade, para Makarenko, veio implementar e instituir a formação do indivíduo por meio da complementaridade entre as ações de trabalhos cotidianos, como acontecia na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski (Makarenko, 1977, p. 108-109), dirigidas por ele. Assim, essa metodologia destaca a necessidade entre os indivíduos, a importância de todos nas relações de vida e sobrevivência, já que "na coletividade, cada um deve coordenar suas aspirações pessoais com os objetivos da coletividade como um todo e do grupo em que atua"³⁰ (Makarenko, 1977, p. 6, tradução nossa).

²⁹ La colectividad – escribía Makarenko – es un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad. La colectividad es un organismo social en una sociedad humana saludable.

³⁰ En la colectividad cada uno debe coordinar sus aspiraciones personales con los objetivos de la colectividad en su conjunto y del grupo en que se desenvuelve.

O foco na coletividade nas suas ações pedagógicas é evidenciado em sua obra já citada, Poema Pedagógico, na qual Makarenko descreve seu percurso no gerenciamento da Colônia, desenvolvendo os princípios fundamentais de sua pedagogia a partir de conflitos reais vivenciados. Experimentou suas ações tendo como suporte seus ideais e estudos até então realizados e ainda mais fomentados daí em diante (Makarenko, 1980, p. 8).

Para organizar a colônia a partir da coletividade, Makarenko buscou a construção e consolidação do coletivo como ponto fundamental para a educação social. Fomentou, na sua teoria, a ideia de que a formação da personalidade cabe à coletividade, "composta por pedagogos e pupilos e dirigida por um homem dotado de autoridade" (Makarenko, 1980, p.6).

Entender que a formação deve acontecer pautada na coletividade, significa atender às necessidades da criança, como ser individual e social, pensando em uma formação humanizadora e qualitativa. Em uma de suas reflexões, em sua obra prima, ele esclarece suas ideias a respeito desta discussão:

(...) defendia a ideia de uma coletividade animada de um espírito poderoso, rigoroso se necessário fosse, e era nela, unicamente, que eu baseava todas as minhas esperanças; os meus adversários lançavam-me à cara axiomas pedagógicos e não faziam mais do que cantar em todos os tons: "a criança" (Makarenko, 1980 p. 141).

Em relato da sua experiência, Makarenko (2012, p. 21 e 22) realizou inúmeras leituras pedagógicas, mas foi além das fórmulas livrescas, as quais não poderiam ser utilizadas puramente naquele contexto. Ele criou "a teoria que tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam", sempre prezando pela formação do homem social por meio da coletividade.

Além de suas ações na colônia Gorki, a metodologia do trabalho coletivo trouxe resultados também com o trabalho na Comuna. De 1927 a 1935, Makarenko dirigiu a Comuna Dzerjinski, quando alcançou o ponto máximo de suas experiências pedagógicas, utilizando-se do trabalho físico e do trabalho intelectual (Makarenko, 1980, p. 7). Esta experiência, descrita na obra As Bandeiras na Torres, 1977, continua a descrição das vivências do autor, iniciadas no livro Poema Pedagógico.

A formação do grupo na Comuna contava com parte do coletivo gorkiano, os quais eram mais próximos das ideias de Makarenko, e por um coletivo de adultos (homens, mulheres, educadores e especialistas) que estivessem ligados às lutas sociais, fato que facilitaria os trabalhos nos ideais makarenkianos (Luedemann, 2002, p. 211-213).

Assim, a coletividade acontecia dia a dia, fazendo parte do trabalho desenvolvido por

todos, de maneira interdependente. Pode-se observar em Makarenko (1977, p. 34, tradução nossa) que "o que não trabalha, não come". Está curta e simples frase reflete um sistema estrito e reto de disciplina social socialista, sem a qual não pode haver nem sociedade nem liberdade individual³¹.

A comunhão de ações voltadas para um determinado fim coletivo organiza o trabalho e a vida em grupo, possibilitando a todos a participação efetiva e inclusive a percepção de atores ativos no processo de produção e participação.

Somente a pessoa educada em ética coletivista, que harmoniosamente vincula seus interesses com os bens comuns, é capaz de entender com facilidade e simplicidade o significado da conhecida fórmula "de a cada um de acordo com sua capacidade, para cada um de acordo com suas necessidades". O individualista nunca poderia entender essa fórmula. Para ele, as necessidades de cada um são medidas por sua avidez (Makarenko,1977, p. 41, tradução nossa).³²

Portanto, a educação, para esse pedagogo pode ser considerada como um processo social de tomada de consciência de si e do meio em que o indivíduo está inserido, já que o novo homem deveria ser coletivo, ou seja, ter sua formação pautada na coletividade.

Eu exigia uma educação susceptível de formar um homem forte e de boa têmpera, capaz de executar até um trabalho desagradável e aborrecido se este corresponder aos interesses da coletividade (Makarenko, 1980, p. 141).

Através da observação da ideia de coletividade impregnada na teoria do autor, nota-se que o ser social e o ser individual são complementares e ao mesmo tempo indissociáveis, já que os interesses individuais não devem prevalecer sobre os coletivos, mas sim um deve auxiliar na consolidação do outro.

Seria uma superficialidade incomum ignorar a heterogeneidade humana e tentar incorporar a questão das tarefas educacionais em uma estrutura verbal, comum a todos. (...) Cada pessoa educada para nós tem que ser útil para a causa da classe trabalhadora. Esta tese generalizante pressupõe por necessidade precisamente diferentes formas de sua realização, de acordo com as diferenças do material e a variedade de sua aplicação na sociedade. Qualquer outra abordagem será a despersonalização que, aliás, em nenhum

³¹ "El que no trabaja, no come". Esta corta y sencilla frase refleja un sistema estricto y recto de disciplina social socialista, sin la cual no puede haber ni sociedad ni libertad individual."

³² Solo la persona educada en la ética colectivista, la que vincula armoniosamente sus intereses con los comunes, es capaz de comprender con facilidad y sencillez el significado de la conocida formula "de cada uno según su capacidad, a cada uno, según sus necesidades". El individualista jamás pudo comprender esta fórmula. Para él, las necesidades de cada uno se miden por su avidez. (MAKARENKO,1977, p.41)

lugar conseguiu se acomodar melhor do que na pedagogia. (Makarenko, 1977, p. 45, tradução nossa).³³

Para o autor, o trabalho coletivo consistia no desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum. Dessa forma, o indivíduo age e reage de acordo com preceitos coletivos, ao invés de se apegar a condições extremamente individualistas. Nesta teoria, os interesses do coletivo são prioridade e se fazem presentes nas vivências nas colônias e comuna.

Os caminhos pelos quais essa coletividade acontece e resulta em benefícios na formação do homem enquanto ser social, se inicia com o processo simples e fundamental, que envolve toda a dinâmica de vida das pessoas: a socialização. Para Vigotski (2007, p. 38), a socialização transcorre através da comunicação e das relações com o meio. Neste sentido também se estabelecem as relações a partir da metodologia do trabalho coletivo, que possibilita o compartilhamento de experiências em prol da vida comunitária, da aprendizagem e da formação.

Quando formamos um indivíduo, devemos pensar na educação de toda a comunidade. Na prática, essas duas tarefas são resolvidas apenas em conjunto e com um único procedimento. Em cada momento de nossa influência sobre a personalidade, essa ação também deve influenciar a coletividade e vice-versa: todo contato nosso com a coletividade deve ser também, necessariamente, um momento de educação. (Makarenko, 1977, p. 47, tradução nossa).³⁴

Dessa forma, centrando-se na coletividade, Anton conseguiu êxito nas suas diversificadas experiências com a educação, vivenciadas por meio de sua pedagogia experimentada na Colônia e na Comuna. Conquistou "a confirmação total, detalhada e exaustiva do método geral e único de organização da coletividade como educadora da personalidade coletivista, do novo homem socialista". Buscou ainda superar a visão estigmatizante de que sua teoria serviria apenas para a educação de crianças marginalizadas

³³ Sería una insólita superficialidad ignorar la heterogeneidad humana y tratar de embutir la cuestión de las tareas educacionales en una estructura verbal, común para todos. (...) cada persona educada para nosotros tiene que ser útil a la causa de la clase obrera. Esta tesis generalizadora presupone por necesidad precisamente formas diversas de su realización, de acuerdo con las diferencias del material y la variedad de su aplicación en la sociedad. Cualquier otro enfoque será la despersonalización que, para cierto, en ningún sitio ha conseguido acomodarse mejor que en pedagogía. (MAKARENKO, 1977, p.45).

³⁴ Cuando formamos a un individuo debemos pensar en la educación de toda la colectividad. En la pincita, estas dos tareas se resolverían solo de forma conjunta y con un procedimiento único. En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación. (MAKARENKO, 1977, p. 47)

(Luedemann, 2002, p. 223).

Sua teoria influenciou outras organizações coletivas. Propôs que, dentre as formas de coletividade existentes: a familiar e as demais organizações, "a coletividade escolar deveria ganhar centralidade para educar, através da ação pedagógica (...)". Para ele, portanto, "a coletividade escolar deveria ser a célula social da sociedade socialista, na qual as crianças e os jovens poderiam, não apenas se educar, mas também ouvir e falar, criar propostas, decidir sobre a vida" (LUEDEMANN, 2002, p. 241).

A experiência de Makarenko e seus relatos claros a respeito da eficácia da metodologia do trabalho coletivo, evidenciam-se como um caminho possível de ser percorrido pela educação escolar atual, para o desenvolvimento dos sujeitos e conseqüentemente, para a formação de uma sociedade melhor, onde os indivíduos nela inseridos sejam educados com vistas à preocupação de um bem comum geral e não apenas individual, o que nas palavras de Makarenko (1977, p.41), seria: compreender "que não podem estabelecer as suas necessidades sem pensar nas de toda a sociedade"³⁵.

Nesse sentido, acreditamos que por meio das influências deixadas nas vivências de Anton Makarenko, esse estudo poderá contribuir com pesquisas vindouras voltadas a afirmar que é possível a escola desenvolver sua função social como espaço de mediação cultural, utilizando-se da coletividade para organizar o ensino e desenvolver a formação dos professores. Esse seria, sobretudo, trazer sentido de união ao trabalho na educação.

Precisamente temos que mobilizar a cada momento nosso pensamento e experiência, tato e vontade para nos orientar nas várias manifestações, desejos e esforços da coletividade e ajudá-la com nossos conselhos, influência e opinião, às vezes também com nossa vontade. Este é um conjunto complicado de tensões de trabalho (Makarenko, 1977, p.67, tradução nossa).³⁶

Assim, pensando na mobilização que Makarenko nos induz a fazer em prol da coletividade, questionamos, nesse momento, se este foi o propósito nas escolas brasileiras quando o termo coletivo foi inserido para nomear os movimentos pedagógicos que envolvessem o encontro de professores.

Desse modo, consideramos relevante fazer um breve levantamento histórico do termo

³⁵ (...) que no pueden establecer sus necesidades sin pensar en las de toda la sociedad ... (Makarenko, 1977, p. 71)

³⁶ Precisamente tenemos que movilizar a cada instante nuestro pensamiento y experiencia, tacto y voluntad para orientarnos en las diversas manifestaciones, deseos y empeños de la colectividad y ayudarle con nuestro consejo, influjo y opinión, a veces, también con nuestra voluntad. Se trata de un conjunto complicado de tensiones de trabajo. (MAKARENKO, 1977, p.67)

coletivo na formação dos professores no âmbito das escolas no Brasil nos últimos anos. Para tanto, buscamos alguns documentos que tratam da formação de professores e como o citado termo aparece.

A resolução CNE/CP nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, usa o termo coletivo nas considerações preliminares, em dois momentos: primeiro, quando coloca o trabalho coletivo como um dos princípios que norteiam a base comum curricular para a formação docente e segundo, quando se refere ao termo como dinâmica político-pedagógica.

Em seguida, o mesmo documento traz o verbete em vários momentos, distribuídos nos capítulos e artigos da resolução, conforme apontamos abordamos abaixo:

- Capítulo II, artigo 5º, inciso IV que as dinâmicas pedagógicas devem dar condições para o exercício do trabalho coletivo.
- Capítulo III, art. 7º, inciso II que deverá ser permitido ao egresso da formação inicial o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar, com intencionalidade pedagógica;
- Capítulo IV, artigo 11, inciso VI afirma que o projeto de curso da formação inicial deve garantir: “organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação”
- Capítulo VI, art. 16. é afirmado que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais
- Capítulo VII, é definido que a valorização do magistério inclui, dentre outras coisas, a garantia de construção, a definição coletiva e a aprovação de planos de carreira e salário.

Com o mesmo intuito de identificar como o termo coletivo é utilizado, buscamos em documento mais recente (resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019), que estabelece os fundamentos para os cursos de formação inicial para a educação básica. Constatamos que nesta normativa, o coletivo aparece em dois dos artigos e nos anexos, compondo parte das informações adicionais.

No artigo 8º, inciso II, trata das metodologias e dinâmicas para aprendizagens significativas e contextualizadas, a palavra é trazida no sentido de propor o "exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar".

Depois, no art. 13, inciso V, que aborda as questões voltadas à prática docente, o texto traz a ideia da "realização de projetos e trabalhos coletivos", além de outras estratégias.

Findadas as instruções normativas, o documento traz, em seus anexos, o termo coletivo, o qual aparece em três momentos.

O primeiro é quando trata das competências, entre as quais, a décima compreende "agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas (...)". O segundo é quando anuncia as habilidades do engajamento profissional, que engloba o envolvimento coletivo na construção de conhecimentos a partir da prática da docência. E o terceiro se refere a "trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais".

Nesse ínterim, tendo tais resoluções como ponto de partida, é possível identificar que o termo coletivo está presente no contexto documental que determina o desenvolvimento da formação profissional dos docentes. O termo aparece em momentos diferentes nessas legislações, estando presente no preâmbulo, no corpo do texto e/ou nos anexos.

Percebemos que a expressão "trabalho coletivo" é usada para alguns fins, como compor a dinâmica político-pedagógica, perpassar pela organização e pela competências docentes. Contudo, em nenhum dos documentos está presente o conceito de coletivo, ou mesmo as possibilidades de constituí-lo.

Concordamos com Rodrigues (2020, p 89), que enfatiza que o documento não se apoia em estudos teóricos e tampouco esclarece a respeito do planejamento sistemático por meio do trabalho coletivo. O termo é utilizado como uma premissa para a ideia do que deve ser feito em grupo. Essa questão implica no conceito de grupo, que não necessariamente pode ser considerado um coletivo, conforme evidenciado pela pesquisadora.

Nesse sentido, salientamos que não basta o sistema de educação brasileiro citar o termo trabalho coletivo no processo de formação de professores. Conforme aponta Rodrigues (2020, p. 89), os esclarecimentos teóricos devem orientar o campo metodológico, além de compreender o professor como membro da coletividade escolar e prezar por sua valorização. Reiteramos, ainda, que trazer o termo coletivo nos documentos normativos sem nenhuma referência teórica do que se entende por coletivo ou como ele pode ser formado, apenas se torna mais um verbete que pode ser subutilizado na prática escolar.

Se analisarmos rapidamente o panorama histórico, percebemos que a formação continuada dos docentes passou por algumas mudanças, tendo sido considerada como uma "reciclagem", dentre outras nomenclaturas, sendo que, na atualidade, cada vez mais tem se tornado objeto de estudo na área da educação, conforme aponta Mauri (2021, p. 4).

Para Imbernón (2009), a formação permanente do professorado teve avanços importantes ao final do século XX, como a crítica à racionalidade técnico-científica e ao modelo de formação vertical. No entanto, ele especifica que há necessidades de mudança na formação permanente do professorado do século XXI, que perpassa pela superação da cultura do isolamento, o que conduz ao individualismo, à falta de solidariedade, ao egoísmo, à competitividade ou à autonomia exagerada ou mal-entendida e à incomunicação. Como forma de combate ao isolamento e individualismo, ele apresenta a ideia da formação colaborativa, onde o compartilhar pode favorecer, segundo o autor, o desenvolvimento pessoal e profissional.

Gatti (2008, p 57), afirma que a "educação continuada" foi crescendo ao longo das últimas décadas, de modo que variados formatos foram caracterizando tal formação. No decorrer dos anos, foram consideradas educação continuada, segundo a autora, desde os cursos de pós-formação inicial até outras atividades que poderiam contribuir para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, compartilhamento com os pares, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, relações profissionais virtuais, dentre outros.

Para Imbernón (2009, p. 8), as mudanças no que ele chama de "formação permanente" dos professores são influenciados pelos contextos sociais e educativos que condicionam o ato social e, portanto, a formação. Segundo ele, o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto histórico e social determinado, que influencia sua natureza.

Segundo Mauri (2021, p. 49), os anos 1990 foram uma época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica que deu início à formação continuada dos professores nas escolas, ou seja, os programas de formação continuada em serviço.

Esse início da formação continuada no local de trabalho, consta na legislação brasileira, mais precisamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que trata no art. 62, parágrafo único, da garantia da formação continuada para os docentes da educação básica, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluídos os cursos de educação profissional, graduação, tecnológicos ou de pós-graduação (grifo nosso).

Verificamos, também, que o Estudo sobre a Lei do Piso Salarial (2008), que dentre outras coisas, trata da formação continuada do professor, destaca que:

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

Para cumprir a legislação, portanto, as unidades escolares oferecem momentos diversos, inerentes a cada sistema ou rede de ensino, concernentes às horas de trabalho coletivo. Cada qual estabeleceu suas diretrizes e as formas para estabelecimento dos momentos de formação docente e estes, por sua vez, receberam nomenclaturas diferentes, a depender do sistema e das políticas envolvidas. Porém, é comum encontrarmos momentos estabelecidos para que o grupo de profissionais de determinada escola ou rede de ensino se encontrem com o intuito amplo de corroborar com a formação continuada docente.

Conforme citado na Lei do Piso Salarial, há várias denominações para o momento de trabalho formativo em grupo dos professores.

Nas escolas estaduais de São Paulo, segundo o "ATPC – Documento orientador" (2024), há os encontros intitulados ATPCs (aula de trabalho pedagógico coletivo e Atividade Pedagógica de Caráter Formativo). Esses momentos acontecem, respectivamente, de duas formas diferentes: reuniões específicas na escola, com o coordenador pedagógico e professores e em ambiente virtual, no caso da atividade pedagógica de caráter formativo. Entretanto, em ambos os momentos, o professor deve cumprir de forma presencial, na escola. O que nos interessa ressaltar é que nesse Documento Orientador, aqui citado, a palavra coletivo aparece apenas no nome dos encontros. Não há nenhuma outra referência ou citação do coletivo.

Antes, os momentos de reunião pedagógica presenciais nas escolas estaduais eram chamados de HTPC's (hora de trabalho coletivo). Segundo o diário oficial do estado de São Paulo, de 7 de fevereiro de 2009, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, caracterizava-se fundamentalmente como, dentre outras coisas, "trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno". Fora isso, não há evidências de preparo de como deve ser esse trabalho ou outras explicações mais aprofundadas sobre o tema.

Na cidade interiorana, do mesmo estado, em que estamos realizando esta pesquisa, há, no sistema municipal, a organização de encontros para o Trabalho Docente Coletivo, conhecido como TDC. Tais movimentos são organizados por resolução própria que normatiza

esses encontros. No ano de 2024, estão estabelecidos três tipos de TDC: um que acontece na escola, com acompanhamento da gestão, outro que acontece na escola com a presença da coordenação e outro que acontece em local estabelecido pela SME acompanhados pelos formadores da rede que atuam no órgão de formação da SME, chamado Centro Educacional Paulo Freire (CEPF). Tal como dito anteriormente, a palavra "coletivo" aparece basicamente no nome desses encontros.

Conforme verificamos, os documentos que tratam da formação continuada e trazem o termo coletivo para se referir ao modo como essa formação deve acontecer, não prediz suficientemente o que significa esse termo, não estabelece como deve ser construído esse momento considerado coletivo e tampouco expressa sua real relevância e articulação com todas as outras instâncias da vida escolar e da convivência humana.

Mauri (2021, p. 78) afirma que o HTPC é um espaço primordial para: discussão e formação que articula os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecimento da unidade escolar por meio do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem.

Sobre a relevância dos encontros em grupo, concordamos com a pesquisadora, pois entendemos que esses momentos podem servir para conversas sobre a estrutura, a dinâmica do trabalho e o compartilhamento entre os pares. Porém, uma construção efetivamente coletiva, pode necessitar mais do que isso para acontecer, como o diálogo, a elaboração dos objetivos, a interação e participação ativa dos membros envolvidos no processo, além de ser importante ser analisada a forma como esses encontros acontecem.

Entendemos, como Rodrigues (2020, p. 65), que o intuito, quando se trata da formação continuada, "é que o grupo de profissionais da educação construam ações pedagógicas coletivas, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico, planejamentos, projetos, reuniões dentre outros".

Em contrapartida, nos questionamos se são suficientes, para que aconteça o trabalho coletivo, a determinação, por parte do poder público, de momentos com essa nomenclatura, para que essa condição se dê sólida e ativamente.

Para Rodrigues (2020, p. 65) há entraves para que o trabalho ocorra de forma colaborativa ou coletiva, como as condutas e os hábitos individualistas e a falta de solidariedade e de diálogo, conforme aponta Imbernón (2009).

Essa condição histórica, a cultura do isolamento na profissão de educador, conforme apontado por Imbernón (2009), favorece o trabalho solitário e o não compartilhamento das

ações pedagógicas, mesmo que este compartilhamento possa ser uma ação importante de colaboração para o desenvolvimento das práticas dos docentes. Para o autor, "a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática" (Imbernón, 2009, p. 60).

Destarte, os professores devem desenvolver capacidades de aprendizagem da convivência, da cultura do contexto e da relação com cada pessoa. A formação, portanto, deve criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a conviver e a se adaptar às mudanças e incertezas (Imbernón, 2022, s.p).

Os momentos de interação entre os pares, de formação coletiva, devem, a nosso ver, proporcionar, com respeito, alteridade e equidade, diálogo, compartilhamento e reflexão sobre a prática cotidiana do professor.

Para Mauri (2021, p. 50), a construção dos saberes não ocorre de forma individual, ela só acontece em parceria entre os envolvidos, de maneira coletiva, a fim de garantir a efetivação dos objetivos deste momento.

Tardif (2014, s.p), reitera que os indivíduos que exercem uma carreira são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória. Portanto, ele trata a carreira como oriunda da realidade social e coletiva.

Desse modo, propomos algumas ideias a respeito do coletivo: a primeira é que, tal como aponta Tardif, os professores são indivíduos que compõem uma carreira que não se descola da realidade social e coletiva. Porém, se os sujeitos que formam tal categoria não tiverem propósitos comuns, dificilmente constituem ou constituirão uma coletividade.

Por isso, se nem os próprios professores se entenderem enquanto coletivo, não podemos esperar que o simples uso do termo, feito pelo governo ou sistema educacional, em documentos de formação continuada, garanta que esse movimento complexo de construção aconteça. Mesmo porque:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vázquez, 1968 apud Savani, 1999, p. 82-83).

Portanto, entendemos que, a partir de movimentos que promovam a interlocução da teoria com a prática, os próprios trabalhadores, geralmente os indivíduos interessados nas

transformações, possam usar as oportunidades em conjunto para se fortalecerem enquanto grupo, com vistas ao coletivo.

Pensando nisso, argumentamos, finalmente, sobre o termo coletivo no projeto "Todos Juntos". Conforme citamos na seção sobre o projeto, na escrita dele foi usado o termo "trabalho coletivo", com referência à Makarenko. Mesmo tendo esse diferencial em relação aos documentos que estabelecem os encontros chamados de trabalho coletivo dos docentes, poderíamos entender que, a partir da referenciação e conceituação do termo, esta seja uma garantia de que o projeto seja mesmo coletivo?

Refletindo sobre as considerações realizadas até aqui, não nos parece o suficiente. Porém, essas reflexões com certeza serão retomadas e aprofundadas nas análises, após a construção dos dados dessa pesquisa. Por hora, seguimos para a subseção Conceituações sobre o coletivo, de modo que possamos aprofundar nossas discussões sobre o termo que perpassa por toda a nossa pesquisa.

3.4 Conceituações sobre coletivo

Nossa ética nos impõe, em primeiro lugar, que sejamos excelentes trabalhadores, criadores de nossas vidas, heróis; para qual exigirá de nós que sejamos felizes. Mas não se pode ser feliz por um acidente fortuito, como ganhar na loteria. Tem que saber ser feliz. Na nossa sociedade, onde não há exploração ou opressão uns dos outros, onde há igualdade de caminhos e oportunidades humanas, não pode haver infelicidade. (Makarenko, 1977, p. 30-31, tradução nossa)³⁷

Nos propomos, nesta etapa, a um aprofundamento teórico sobre o conceito de coletivo, já que este termo é componente fulcral do objeto de estudo desta pesquisa e, portanto, é fundamental para darmos continuidade aos processos posteriores do nosso trabalho. Ademais, trazemos reflexões acerca de outros termos que podem trazer outros significados ou compor elementos do coletivo.

Para tanto, retomamos alguns pontos conceituais da teoria do nosso autor principal, Anton Makarenko, já que o termo "coletivo" é utilizado nesta pesquisa, não exclusivamente, mas principalmente, na perspectiva do citado pedagogo ucraniano, o qual desenvolveu suas

³⁷ Nuestra ética nos impone, primero, que seamos excelentes trabajadores, creadores de nuestra vida, héroes; por lo cual exigirá de nosotros que seamos felices. Pero no se puede ser feliz por un accidente fortuito, como sacarse la lotería. Hay que saber ser feliz. En nuestra sociedad, donde no existe la explotación ni la opresión de unos sobre los otros, donde hay igualdad de vías humanas y de oportunidades, no puede haber infelicidad. (Makarenko, 1977, p. 30)

ações pedagógicas pautadas no que ele intitulou como "trabalho coletivo".

Vale dizer que o coletivo não estava pronto com o surgimento da primeira colônia. Ele teve que ser construído, por Makarenko (2012, p. 21) e seus companheiros da colônia Gorki, os quais passaram por momentos de "desespero e esforço impotente", como o próprio autor revela no livro Poema Pedagógico. Ele diz que estava à "procura pela verdade", ou seja, ele estava buscando uma metodologia adequada para atender aos seus objetivos educacionais que fossem ao encontro das necessidades reais evidenciadas pela realidade da época.

Entendemos como interessante, nesse momento, uma análise objetiva da realidade, por meio de uma comparação, ainda que seja com o cuidado e respeito devido às diferenças entre cada período histórico e todas as suas inerentes consequências. Tendo isso em mente, refletimos sobre o início do trabalho de Makarenko. Ele não sabia exatamente como os conhecimentos da pedagogia poderiam ser utilizados para sanar os problemas da colônia. Isso pode ser constatado em vários momentos da sua narrativa em Poema Pedagógico, como o diálogo com Zavgubnarobraz, presente em Makarenko (2012, p.12), primeiras páginas do livro:

- Mesmo antes da revolução (...) já existiam as colônias para delinquentes juvenis.
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da revolução não presta para nós.
- Certo. Isso significa que temos que criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.
- Nem você sabe?
- Nem eu sei.

É possível perceber que Makarenko enfrentou um grande desafio ao assumir mais do que a direção da colônia, o compromisso de formar o homem novo de uma maneira nova, a qual ele ainda não tinha clareza de como isso aconteceria.

A esse respeito, fazemos uma correlação com a atualidade, refletindo justamente sobre o fazer pedagógico na atualidade. Para Imbernón (2009, p. 15), nos dias de hoje, "começa a surgir uma crise da profissão de ensinar. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século". Os professores, tal como Makarenko, buscam encontrar formas de atender às demandas da educação.

Talvez, seja esse um ponto de convergência da situação makarenkiana inicial com os professores brasileiros, sejam eles iniciantes na carreira, sejam os que enfrentam dificuldades para sanar as situações de aprendizagem que se apresentam, os quais podem não saber, de

imediatamente, como atender às diversas necessidades educacionais vigentes.

Em contrapartida, diferentemente de Makarenko, que ousou inovar para construir o homem novo, Imbernón (2009, p. 15) esclarece que, os professores atuais querem correr menos riscos e reduzem ou baixam sua motivação para inovar, já que há baixa valorização e até mesmo repressão docente, além de que não são oferecidas, pelas administrações educativas, novas alternativas de mudança.

Para Candau (2016), tais questões não podem ser desconsideradas. Apesar de ser consensual que os professores devem ser bem preparados e comprometidos com a docência, questões como as condições do trabalho, a desvalorização não apenas salarial, mas inclusive em relação aos saberes que este possui, a evasão de alunos e professores, situações de violência e bullying, a (ir) relevância dos currículos, a infraestrutura das escolas públicas e ainda outros elementos como a polêmica sobre os projetos "Escola sem partido" e os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular, são pontos que caracterizam a crise na educação atual.

Esse é um ponto que merece ser aprofundado, talvez em momentos de pesquisas vindouras, sobre os percalços que atravancam o trabalho do professor e as mudanças que poderiam advir dele.

Em Makarenko (2012, p. 21), mesmo diante de tantas adversidades, tendo passado por confrontos e desapontamentos devido à atitude dos jovens da colônia, o citado pedagogo ucraniano não tinha perdido a esperança de inventar uma maneira de se entender com os educandos. Tal qual para Makarenko, acreditamos que os docentes persistem na busca por soluções pedagógicas para superar as dificuldades de ensino que encontram, mesmo diante das dificuldades acima citadas.

Candau (2016, p. 19) aponta para as características do professor no nosso tempo.

Acredito em um/a profissional inquieto/a, atento à realidade do mundo e de seus alunos/as, consciente de seus limites, colaborativo e capaz de trabalhar em equipe. Em um/a profissional que estimula a curiosidade epistemológica de seus alunos e alunas e a sua própria, promove cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, comparte saberes, valores e horizontes de sentido orientados à construção de sociedades justas e democráticas

De algum modo, foi a inquietude, a análise da realidade e a consciência de Makarenko que o caracterizam como um pedagogo do seu tempo, mas que detém convergências com as características necessárias do nosso tempo. Um ponto especialmente importante na personalidade docente de Makarenko é que ele tinha, desde esse início, objetivos bem

delineados, quais sejam o de formar o novo homem para conviver na sociedade que estava sendo constituída e, para isso, o coletivo deveria ser fundante para a formação humana.

Talvez seja esse o ponto, no qual não nos aprofundaremos aqui, por não ser exatamente o nosso objetivo de pesquisa, mas que pode servir de ponto de partida para futuras investigações, por meio de algumas questões que já nos instigam nesse momento, quais sejam: como os professores brasileiros enxergam e atuam para atingir seus objetivos educacionais no sentido da formação humana necessária para a sociedade vigente? Há um objetivo social comum aos docentes? Qual os rumos que a educação escolar deve seguir, segundo os professores?

Para Makarenko (2012, p.132), não havia dúvidas: pautado em sua realidade, asseverou que a educação deveria formar seres humanos resistentes, fortes, capazes, inclusive de executar "trabalhos desagradáveis e tediosos" se estes forem pautados nos interesses do coletivo. Portanto, ele defendia uma formação humana no e para o coletivo, devendo este ser vigoroso, motivado e severo, se necessário fosse, justamente por ser o cerne da educação social.

Salientamos que para esse autor, o mais relevante não eram as ações isoladas, nem as metodologias utilizadas nessas ações, seja de um ou outro professor ou mesmo de uma instituição escolar, mas sim como esses agentes e instituições educacionais se organizam por e pela coletividade.

"O principal método era a colônia no seu conjunto, a sociedade, a coletividade. Nem eu nem qualquer outro educador podemos obter por qualquer espécie de persuasão os resultados que uma coletividade convenientemente organizada dará". O essencial não é o método de cada professor e nem a escola, porém a organização coletiva da escola e a organização do ensino para que tenhamos um salto qualitativo do trabalho (Makarenko, 1977, p. 521).

Desse modo, fica evidente que, além da organização do ensino, o coletivo é o mecanismo que pode promover o elo formativo entre os seres humanos, podendo se tornar, inclusive, a nosso ver, uma forma de organização do ensino. Não há dúvidas que para Makarenko, a coletividade é o objeto da educação, sendo está a grande revolução da pedagogia deste autor (Filonov, 2012, p. 31).

Gostaríamos, nesse momento, de comentar sobre o termo "coletividade", o qual vem sendo substancialmente utilizado nesta pesquisa. Esse substantivo feminino, que se relaciona diretamente à natureza do que é coletivo, é aqui entendido como: "um grupo livre de trabalhadores unidos por um mesmo objetivo e ações, organizado e dotado de órgãos de

direção com disciplina e responsabilidade" (Makarenko, 1977, p. 33).

Segundo Leontiev (2004), na origem da humanidade, não havia qualquer consciência sobre a relação com a coletividade, mas foi na atividade humana que a coletividade se constituiu. Por meio das significações linguísticas, as quais se estabeleceram na atividade coletiva de trabalho e que refletiram nas relações dos homens entre si, que se formam a consciência e a coletividade.

Assim notamos que a coletividade é fruto do trabalho, realizado por pessoas que estejam envolvidas por objetivos comuns, de forma responsável. Ou seja, um trabalho voltado a desenvolver conjuntamente as atividades que tenham como fim o bem comum, mediados pela comunicação.

Nesse sentido, é possível ao grupo das pessoas envolvidas nesse trabalho, formar uma coletividade forte e resistente. Desse modo, em se tratando da educação, a compreensão do coletivo pode mobilizar os co-partícipes do processo educativo, em prol da criação de uma coletividade integrada para o processo educativo, que atenda o exercício do bem comum e beneficie a sociedade de e para todos.

Partindo dessa concepção, buscamos correlacionar a teoria makarenkiana com as de outros pensadores magnos que consideraram, seja de forma explícita ou subliminar, o tema coletivo nas suas contribuições.

É possível identificar, por exemplo, uma aproximação teórica das ideias de coletivo entre Makarenko e Vigotski, os quais viveram contextos muito próximos na antiga União Soviética, em momentos históricos conturbados devido a complexas transformações políticas. Foi em meio a várias turbulências, que marcaram o início do século XX, que ambos buscaram no materialismo histórico-dialético, teoria de Karl Marx e Friedrich Engels, as bases para construir suas teorias amplamente revisitadas no campo educacional. (Filonov, 2010, p.12; Bortolanza e Ringel, 2016, p. 1020).

Nesse sentido, encontramos em Vigotski (1929, p. 34), que a própria definição de homem, traz em si a ideia de coletivo: é a personalidade social, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social).

Partindo desse princípio, assim como Makarenko, Vigotski entende o indivíduo como coletivo e considera que sua constituição também é coletiva. Por isso mesmo que, preocupados com a formação de personalidades coletivas ativas para viver em sociedade, eles enxergaram na educação o meio adequado para essa formação.

Vigotski tinha em seu horizonte, a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, e atribuiu à educação papel essencial nesse processo. A educação, para Makarenko,

pode ser considerada como um processo social de tomada de consciência de si e do meio em que o indivíduo está inserido.

Na teoria vigotskiana, (1929, p. 28-29), está presente o sentido de que a vida é coletiva e este coletivo influencia no desenvolvimento individual. Nas palavras dele:

Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semipronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade (Vigotski, 1929, p. 29).

Nota-se assim, que o coletivo é o meio no qual encontram-se as primeiras estruturas para o desenvolvimento, podendo ser influência para posteriores estruturações internas, conforme estruturado por Vigotski. Desse modo, entendemos que o coletivo serve à teoria vigotskiana, como veículo de transição do intra para o intersíquico na formação das funções psicológicas da criança. Ademais, é o coletivo responsável por todas as influências ao longo dessa estruturação do desenvolvimento. Fortalece esse discurso quando Vigotski (1995, p. 150 apud Brito, 2017) diz que toda função psíquica superior passa indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social.

Brito (2017, p. 67) relata ainda que o ponto de aproximação entre a prática de Makarenko e a teoria de Vigotski, seria a formação da personalidade coletiva que só acontece ao se trabalhar coletivamente. Em Vigotski (1995), as relações internas podem se desenvolver a partir das relações externas e que, apesar da internalização ser possível de ocorrer no processo educativo não formal, em um processo intencional e planejado, pode favorecer o desenvolvimento ordenado e contínuo de processos psíquicos.

No trabalho desenvolvido por Makarenko, o coletivo é o ponto de partida e de chegada para a formação humana. A convergência entre ambos, nesse sentido, está no fato de que os dois pensadores consideram o coletivo como o ponto de partida para que se dê o desenvolvimento humano, já que eles reiteram o papel da interação social nesse processo, sendo o coletivo, fundamental.

Dessa maneira, a educação para Makarenko, não pode estar desconectada da coletividade, ou seja, podemos entender que há um par dialético formado pela educação e pela coletividade. Isso porque a educação de um indivíduo, como ressaltado por Makarenko (1977, p. 47), está necessariamente ligada à educação da comunidade, ou seja, há uma relação imbricada, indissociada entre a educação do indivíduo e a comunidade a qual este indivíduo

pertence. Portanto, essa é uma educação social justamente porque não atende aos interesses individuais, mas sim coletivos.

Essa ideia corresponde à perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), tanto nas considerações vigotskianas como em Leontiev, que destacou que o conhecimento está ligado à atividade humana sistematizada, sendo esta a forma de significação do mundo. Para o autor, (2004), a atividade coletiva é inerentemente humana.

Desse modo, podemos dizer que as pessoas se educam no mundo, num sistema de relações sociais em que se produz história, conhecimento e cultura, não isoladamente, mas em um processo coletivo. Assim, nos interessa, nessa pesquisa, enfatizar que o conjunto de humanos, organizados em ações que tenham objetivos comuns, criam condições de construção e desenvolvimento para si e para o outro, tanto individualmente, quanto coletivamente. Isso significa que o coletivo tanto contribui com o desenvolvimento humano quanto o desenvolvimento humano pode desenvolver o coletivo. Esse é um exemplo da relação dialética presente na formação humana, ideia que dialoga com o Materialismo Histórico-Dialético e, conseqüentemente, com a THC.

Nesse ínterim, Leontiev (2004, p.85) destaca que as relações humanas criam-se no seio de uma atividade humana coletiva e não poderiam existir fora dela. As relações e os sentidos produzidos se dão em condição de atividade coletiva.

Tal como Leontiev aborda que os sentidos são produzidos em atividade coletiva, Vigotski também considera essa elaboração e distingue sentido de significado, tecendo suas relações e estabelecendo suas distinções.

[...] o significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso. (Vigotski, 2002, p. 123).

Portanto, a relação de sentido estabelecida por um sujeito, está ligada a atribuição pessoal dada a uma gama de significados, mais estáticos e gerais, formados no coletivo, ou seja, as relações de sentido se dão por meio das relações interpessoais nos grupos sociais. O significado é uma das ramificações do sentido. A significação do sentido depende do contexto no qual está inserido. Assim:

As palavras extraem o seu sentido da frase em que estão inseridas, e esta, por seu turno, colhe o seu sentido do parágrafo, o qual, por sua vez, o colhe do livro e este das obras todas do autor. (Vigotski, 2002, p. 124).

Portanto, é nas relações sociais, nos movimentos coletivos, que são construídos os sentidos e os significados. Mais do que isso, que o diálogo se constitui como pilar das relações humanas, da sua formação e da estruturação orgânica da sociedade. Makarenko complementa essa ideia de formação humana a partir do coletivo ao dizer que:

A comunidade une os homens não só em seus objetivos e trabalhos comuns, mas também na organização geral deste trabalho. O objetivo comum, aqui, não é uma coincidência casual de objetivos particulares, como para viajantes de um bonde ou o público de um teatro, mais precisamente o objetivo de toda a comunidade. O relacionamento entre o objetivo comum e o particular não é para nós uma relação de opostos, mas apenas uma relação do todo (e, portanto, meu) e o particular, que sendo só meu será de maneira especial, uma soma do todo. (Makarenko, 1977, p.47, tradução nossa).

Desse mesmo modo, Saviani (2000, p. 17) corrobora com o exposto por Makarenko sobre a relação simbiótica produtiva do todo-eu-todo, quando conceitua o trabalho educativo como "o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens".

Em Saviani (2000), o apontamento de **como**, por meio do ato educativo, acontece o processo de apreensão da humanidade pelas pessoas, (histórica e coletivamente), ressalta tanto a consideração da história como meio e como veículo desenvolvedor dessa humanidade, quanto a construção conjunta, coletiva, dessa história e de todo o conhecimento impregnado nela, construído e reelaborado pela própria humanidade.

Entendemos, assim, que a mediatização do indivíduo com o meio pode desenvolver nesses sujeitos o senso de coletivo ou do individualismo, a depender de como as relações, interpretações e reações foram se constituindo em determinado contexto social. Para Makarenko (1977, p. 115), "o homem é mau por ter convivido em uma má estrutura social". Por isso mesmo, o trabalho coletivo pode ser instrumento de construção de uma sociedade voltada para a coletividade e, portanto, para o bem comum.

Porém, pensar na formação como instrumento para a transformação social, incide em pensar no trabalho coletivo e como esse pode ser configurado no trabalho pedagógico nas escolas atuais, pois Makarenko já nos mostrou o caminho em suas experiências, especialmente na colônia Górkki e Comuna Dzerjinski, o qual pode ser adaptado para a atualidade. Porém, os desafios ainda são grandes, por exemplo, se pensarmos em como

construir um coletivo e o que exatamente caracteriza o trabalho de um grupo de professores de uma escola como um trabalho coletivo.

Sobre isso, notamos em Rodrigues (2020, p. 22-23) que "ocorrem discrepâncias sobre o trabalho coletivo de professores e o que se propõe como trabalho coletivo". Portanto, para a autora, para um grupo desenvolver-se no sentido da coletividade, deve ter seu trabalho organizado de modo a considerar não apenas a história das pessoas envolvidas, mas os contextos aos quais estão inseridas. Outro ponto é a consciência em relação aos objetivos comuns do grupo, já que sem isso, o processo alienatório poderá acarretar o atraso ou mesmo impedimento do desenvolvimento do grupo.

Contribuindo com a resposta das nossas indagações, Makarenko (1977) nos alerta quanto à relevância desta investigação quando relata que para o desenvolvimento de um grupo em coletivo é necessário considerar o tempo que os membros desse grupo trabalham por um objetivo comum, tendo como quantidade razoável entre cinco e sete anos.

Além disso, Rodrigues (2020, p. 70) reitera que:

A partir dos estudos sobre a coletividade, inferimos que o trabalho coletivo necessita de uma estrutura sistemática e um método pedagógico único, com intencionalidade porque no trabalho coletivo há uma mudança nas forças produtivas. Para Makarenko (1977a; 2012) este método pedagógico único refere-se à compreensão que, numa unidade escolar, um grupo coeso a desenvolver-se como coletivo deve: educar-se como trabalhadores cultos ampliando os conhecimentos por meio da literatura e das artes, o que favorece um trabalho produtivo para o avanço intelectual, utilizar o diálogo como recurso nas diversas relações pessoais, romper com a reprodução da velha escola e com a santificação da educação. Para o desenvolvimento intelectual dos alunos é primordial o ensino conceitual, afastando-se das formas espontâneas da pedagogia, distinguindo-se de um ensino tecnicista e alienado.

Portanto, é possível notar que Makarenko considera, para a formação do coletivo na realidade escolar, a construção de uma educação para a formação intelectual de trabalhadores pautada no acesso à cultura, por meio da literatura e das artes, do diálogo permeando as relações interpessoais, da renovação da escola e do real sentido da educação. Podemos compreender, assim, que o coletivo é formado pela construção entre as várias ações intelectuais e trabalhistas, as quais devem acontecer em conjunto, interconectadas por diálogos que rompam com individualismos e com ações isoladas que não estejam relacionadas ao objetivo da coletividade.

Por isso, conforme citamos anteriormente, uma construção viável seria, segundo Imbernón (2009, p. 28), refletir sobre a própria prática a partir do olhar do outro, ou seja, ter

outros adultos colaborando com a profissão docente, tirando-a, assim, do isolamento.

Faz sentido, nesse momento, discorrer sobre a ideia da docência compartilhada, no projeto "Todos Juntos", onde dois professores atuam juntos na mesma sala de aula. Esta seria, nesse contexto, uma forma de rompimento desse isolamento docente e de contemplar a ideia de Imbernón de que outro profissional observe e ajude a melhorar a prática pedagógica. Entendemos que esse outro profissional pode ser o coordenador pedagógico ou outro professor, de outra turma. Porém, havendo a oportunidade de ter mais um professor, com os mesmos alunos e com os mesmos objetivos, como na docência compartilhada no projeto TJ, esse compartilhamento de ideias sobre as situações de ensino-aprendizagem podem acontecer de maneira mais próxima, se tornando mais articuladas, significativas e aprofundadas, rompendo com a solidão do professor.

Ademais, a cultura do isolamento da profissão docente, bem como o individualismo, seja ele forçado, escolhido ou fruto da cultura profissional, promovem a falta de diálogo, a competitividade e egoísmo, a insatisfação, criando condições para a falta de solidariedade, além de não abrir espaço para a prática colaborativa. Segundo o autor, "o ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado" (2009, p. 58 e 60).

Assim, sendo o trabalho coletivo uma ação para melhorar a prática de ensino-aprendizagem, há de se considerar como se desenvolve essa prática em meio a essa cultura que isola, individualiza e fragmenta. Se apresenta, assim, uma contradição, a qual entendemos como a interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas umas nas outras, favorecendo o sentido da relação mútua entre elas. Portanto, compreendemos a contradição como "o motor do movimento real". (Marx e Engels, 2007, p. 9).

Um caminho para a direção da constituição da coletividade, seria, por exemplo, as ações colaborativas em parceria com os membros do grupo, conforme identificamos em Makarenko (2012), que produziu junto à sua comunidade uma indissociabilidade entre trabalho intelectual e trabalho braçal. Para as escolas atuais, essa indissociabilidade estaria imbricada na atividade intelectual e social, no que concerne à construção de significados históricos, culturais, sociais, voltados à vida cotidiana e à prática dos conhecimentos retomados, produzidos e apresentados pela escola.

Pensando nisso, buscamos identificar algumas características do trabalho colaborativo, as quais, segundo Fiorentini (2006), podem ser: a vontade de querer trabalhar juntos, voluntariamente, pelo desejo de fazer parte do grupo, o apoio e o respeito mútuos, a liderança

compartilhada ou a corresponsabilização.

Segundo Imbernón (2009, p. 60 e 64), por intermédio da colaboração, é possível auxiliar a entender melhor a complexidade do trabalho educativo. Portanto, a base do trabalho em grupo deve centrar-se no trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas, trazendo benefícios que vão desde o compartilhar tristezas e alegrias, até o compartilhamento de dúvidas, de contradições, problemas, sucessos e fracassos, o que são elementos importantes na formação pessoal e profissional das pessoas.

O trabalho em grupo, que acontece nas escolas, em diversos momentos, como nas formações continuadas, por exemplo, haveria evidências de trabalho colaborativo? Mais especificamente, para esta pesquisa, nos interessa identificar em que medida um grupo escolar pode ser considerado um coletivo.

A esse respeito, Rodrigues (2020, p. 65) considera que:

[...] nem todo grupo poderá se desenvolver em coletivo, pois depende das ações de cada membro: se têm interesses próximos, objetivos comuns, se as ações para superação dos problemas estão em coerência com todos do grupo, se há um líder e por consequência, um rodízio de liderança (e para isso, todos os membros devem estar preparados para assumir a função) e principalmente, em não reproduzir a dualidade entre indivíduo e coletivo, pois isso atrapalha o desenvolvimento do grupo.

Ao longo de sua pesquisa, Rodrigues (2020, p. 65), afirma que:

[...] para tal desenvolvimento (**do coletivo*) é necessário que este grupo tenha objetivos comuns definidos pelos próprios membros, e que as coletividades primárias tenham tarefas específicas a alçar esses objetivos, além de elementos (...). Por isso, compreendemos a partir de estudos teóricos que a Coletividade é produto. (**Inclusão nossa*)

Além desses objetivos comuns, já citados, encontrados em Makarenko, Rodrigues (2020, p. 121), menciona alguns dos elementos, considerados "preponderantes para a constituição da coletividade", sem os quais podem ser construídos movimentos individuais e egoístas, confrontando assim a coletividade. Tais elementos trazidos pela autora são: Trabalho, Organização, Consciência e Alienação.

Como maneira de compreendermos os elementos citados pela pesquisadora, trouxemos aqui a organização que a autora faz:

i.Trabalho, onde retratamos as diferentes formas de trabalho, atividade política independente da classe profissional, destacando o trabalho do

professor. A contradição por nós percebida é a formação profissional docente e a compreensão da mão de obra como uma relação de exploração;

ii. Organização, nesta categoria de análise, o leitor poderá compreender sua relevância para o desenvolvimento do trabalho e por consequência da coletividade, pois de acordo com Makarenko (1977a, b) é necessário educar à todos – e aqui está a contradição – com regras de modo a considerar o prazo (curto, médio e/ou longo) que os objetivos definidos pelo grupo podem acontecer, além de ter atenção às demandas sociais e não permitir que sejam elas a determinar como a organização do trabalho ocorrerá;

ii. Consciência e Alienação, representam o primor do ser humano por proporcionar a compreensão de mundo, do papel do trabalhador na sociedade, de sua honra, afastando a individualidade, egoísmo, vaidade, competição, burocratização, desigualdades etc. Tendo como contradições a educação como setor vital da sociedade sem santificá-la, da relação com o dinheiro e a acumulação de riquezas, de utilizar a formação profissional (principalmente no caso do professor) como único meio de ascensão na carreira (Rodrigues, 2020, p. 41-42).

Rodrigues (2020, p. 114) reitera que tais elementos apresentados como primordiais para o desenvolvimento de um grupo em coletivo são teóricos, e por meio da THC nos permite afirmar que também são práxis. Desse modo, ao mesmo tempo em que os elementos são teóricos, eles pertencem a práxis, anulando a ideia de que a existência de um extingue o outro. É nesse sentido que a unidade teoria-práxis fortalece a relação humana com o trabalho, e assim pode ser um fator de desenvolvimento de um grupo para o coletivo. Nas palavras da autora, "esses elementos integram a práxis, experiências de vida, formação profissional e a relação teoria-prática" (p. 27).

Outra pesquisadora que corrobora com a indicação de como um grupo se forma em coletivo é Brito (2017, p.150-151) quando relata que:

[...] em uma organização coletiva, os sujeitos realizam ações diferentes com objetivo comum. Essa é a unidade do coletivo; é preciso que o grupo tenha espaço previsto para discutir e criar a unidade coletiva; os vínculos humanos aparecem em uma organização coletiva; só se aprende a viver coletivamente, vivendo.

O trabalho acima converge com o fato da necessidade do coletivo ser pautado por objetivos comuns e que as relações humanas se formam, se constroem e se instituem com as vivências no coletivo.

Para Brito (2017, p. 65), o coletivo se desenvolve na medida em que os sujeitos partilham dos mesmos objetivos a ações para alcançá-lo. Desse modo, para o trabalho do projeto, apesar dos objetivos estarem na normativa antes mesmo da contratação dos professores, os próprios docentes almejam dirimir as defasagens de aprendizagem dos

estudantes. Ademais, Makarenko (1977, p. 264) elucida que "a ordem é a expressão da vontade coletiva, é o estímulo coletivo"³⁸.

Salientamos, até aqui, por meio das pesquisas citadas que estudam o tema, alguns elementos importantes relacionados ao coletivo, quais sejam: o trabalho, a organização, a consciência e a alienação (Rodrigues, 2020) e a unicidade de objetivo (Brito, 2017). Além destes, consideramos relevantes outros elementos, observados a partir de Makarenko, sendo um deles o diálogo.

Sendo considerado o diálogo, portanto, como um elemento para se constituir o coletivo, trazemos uma correlação ao trabalho no projeto "Todos Juntos".

Para que sejam transcorridas as ações na perspectiva do trabalho coletivo, sem dúvida é necessário que haja o compartilhamento, conforme dissemos, o que ocorre pelo diálogo, sendo este um dos elementos de destaque no trabalho desenvolvido no TJ. A palavra diálogo aparece não apenas na resolução que institui o projeto, mas também nos movimentos e conversas com o grupo de professores, equipe gestora da escola e com o grupo técnico da SME.

Já salientamos anteriormente o conceito de diálogo nessa pesquisa, entretanto, gostaríamos de considerar que, tal como Freire (1987), não concebemos o diálogo como um depósito de ideias de um para o outro, mas sim na promoção do encontro entre humanos por meio dele, com fins a compartilhar entre si suas percepções de mundo, suas concepções sobre as coisas. Nesses encontros e nesses compartilhamentos, os participantes se respeitam, inclusive nas suas diferenças, podem provocar reflexões, promover aprendizagens e a construção de novas possibilidades de realidades. No mesmo sentido, Bohm (2005) relata que num diálogo não há competição e sim uma relação entre todos os que participam, onde todo mundo ganha por meio da participação com os outros. "No diálogo, todos vencem" (Bohm, 2005, p. 34-35).

Retomamos os termos que embasam nossa concepção de diálogo porque consideramos um elemento relevante para o coletivo, bem como outros, trazidos por Rodrigues (2020).

Dentre estes, ressaltamos primeiramente a *organização*, a qual se dá por meio do diálogo, como forma urgente e indispensável de desenvolvimento do trabalho pedagógico para a formação do coletivo, para rompermos com os padrões do sistema educacional capitalista.

Nesse sentido, consideramos que falar sobre o trabalho, sobretudo sobre o pedagógico, pode contribuir para esmiuçarmos melhor esse outro elemento para a formação do coletivo.

³⁸ "La orden es la expresión de la voluntad colectiva, es el estímulo colectivo" (Makarenko, 1977, p. 264).

Em relação a sua questão histórica, segundo Leontiev (2004, p. 79), seu aparecimento nasceu "entre os animais que vivessem em grupo e apresentassem formas suficientemente desenvolvidas de vida em comum", mesmo que ainda afastadas das formas mais primitivas da vida social humana. O trabalho se desenvolveu e modificou a aparência física do homem e sua organização anatômica e fisiológica.

Sob esta ótica, faz sentido pensarmos que, se a própria origem histórica do trabalho remete à uma organização de grupo, os grupos de trabalho podem ser o princípio de um trabalho coletivo desde que este grupo se desenvolva e se constitua a partir de alguns elementos, como o diálogo e o compartilhamento, por exemplo.

Em se tratando do trabalho docente, entendemos que este se desenvolve para além das trocas de informações, havendo também o compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos, pois podem colaborar entre si, ampliando tanto os conhecimentos quanto o universo cultural de quem participa com o outro do movimento de ensinar e aprender.

No entanto, é preciso se ater às condições desse trabalho, porque é por ele que o próprio trabalhador pode se alienar. Conforme Marx (2008, p. 82-83):

Primeiro, que o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica suas physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dela.

Sobre a alienação no trabalho citada por Marx, Rodrigues (2020, p. 104), ao indagar se é possível para os trabalhadores escapar da alienação, explicita que:

[...] a partir de Leontiev podemos arriscar uma possível resposta, ao apreender que o homem pode ter consciência de seu processo alienatório e estar em luta interna, tornando-o "muito mais humano". Essa luta interna ocorre quando o ser humano compreende que suas ações se pautam na reprodução de um sistema que não favorece uma revolução cultural e social, mas que há a consciência desse indivíduo de transcender essa reprodução estruturada.

Portanto, se consideramos que a consciência pode possibilitar a superação da alienação, devemos entender que o seu desenvolvimento vai se dando em consonância com o

modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. (Leontiev, p. 95)

Entretanto, é possível a constatação de que, se é na atividade humana que a consciência se constitui, temos uma dupla função no trabalho: é por ele que o indivíduo se aliena, porém pode ser por meio dele que se denota sua consciência.

Portanto, consideramos importante analisarmos em que medida o processo de alienação ou desalienação do trabalhador ou do grupo de trabalho se relaciona com o trabalho coletivo.

Nesse sentido, trazemos a conclusão de Rodrigues (2020, p 113):

[...] ao relacionarmos a alienação ao trabalho coletivo, acreditamos que em um grupo que haja algum membro alienado ou alienante, este grupo poderá ter retardada sua organização para tornar-se coletivo, pois os objetivos pessoais poderão superar os comuns ou até mesmo perdê-los. O grupo pode, então, estar na fase de crise ou estagnação de seu desenvolvimento. Contudo, não significa que neste caso o grupo tenha menos vigor que o indivíduo, indicamos que a fase de estagnação ou crise pode decorrer-se de um processo alienatório, mas que a criação de novas necessidades por membros não alienados pode resgatar o alienado e por consequência, todo o grupo.

Desta forma, o próprio movimento do grupo, por membros não alienados, pode auxiliar a conscientizar os indivíduos alienados, resgatar o grupo para encaminhá-lo aos trâmites do trabalho coletivo. Por isso mesmo, Rodrigues (2020, p.75 e 77), relata sobre a importância do professor ser, para além de um especialista, um membro da coletividade, de modo que este atenda não apenas aos interesses pedagógicos, mas também às necessidades da vida culta. Uma reflexão acerca dos esforços para desenvolver a coletividade por meio do trabalho organizado, consciente, por aqueles que exercem a produção com objetivos e necessidades bem definidos.

De maneira convergente, Brito (2017, p. 58), traz o trabalho coletivo como um dos instrumentos externos da formação da consciência e personalidade humanas, destacando que esse instrumento, juntamente à organização do ensino, são os que, se incorporados, modificam os sujeitos e possibilitam a atribuição de significados pelos professores.

A mesma autora ressalta ainda que é por meio da atividade prática coletiva que o sujeito desenvolve a percepção, a memória, o pensamento, a consciência e a personalidade, ou seja, as funções psicológicas superiores.

Desse modo, podemos entender a interferência do grupo na formação da consciência dos indivíduos que o compõem.

Rodrigues (2020, p. 21), levantou algumas categorias que considera relevantes sobre o trabalho coletivo, quais sejam: pertencimento, organização, concepção, interações pessoais, consciência, relação com o dinheiro.

Podemos identificar algumas características do que é considerado coletivo, na perspectiva makarenkiana, se analisarmos o que o próprio autor diz a respeito do tema. Uma dessas características é o movimento constante do coletivo.

Não se pode permitir, admitir uma parada na vida do coletivo (...) um coletivo trabalhador livre não é capaz de ficar parado no mesmo lugar. A lei universal do desenvolvimento geral só agora começa a mostrar suas verdadeiras forças. As formas de vida de um coletivo humano livre são o movimento para frente, e a forma de morte é a parada. (Makarenko, 2005, p. 387).

Portanto, além das categorias citadas por Rodrigues, ao analisarmos a própria citação makarenkiana, podemos acrescentar o constante movimento como mais uma categoria.

Ao encontro com essa ideia, Filonov (2010, p. 24) elencou as tarefas de organização da coletividade segundo os ideais de Makarenko, que seriam: reforçar a influência política, tornar coesa a direção da coletividade, entusiasmar os membros no desempenho de um trabalho e exercer a autogestão. Essas tarefas, se compreendidas na sua amplitude, correspondem à não estagnação do grupo, conforme disse Makarenko e se estende ao que entendemos por constante movimento desse grupo que desenvolve o trabalho coletivo.

Rodrigues (2020, p. 114), diz que por meio do movimento analítico, inferimos que a coletividade se desenvolve por meio do trabalho organizado, produtivo, no qual os membros desempenham atividade política em contradição às formas espontâneas e necessidades mercadológicas. Para isto, é necessário que todo o grupo tenha consciência de seus atos, de seu papel na sociedade com honra e responsabilidade, a fim de afastar e impedir as diversas formas de alienação.

Brito (2017, p. 69), completa que:

Em um coletivo com nível de desenvolvimento mais avançado, é possível perceber que são autogestores, auto-organizadores, responsáveis, autorreguladores e autônomos, todos os atributos para uma escola que se pretenda democrática. Mas por que é difícil desenvolver esse nível? Porque a lógica do sistema capitalista individualiza as pessoas e incita à competitividade. O capital orienta a atividade das pessoas em detrimento do gênero humano, das relações humanas. E isso faz com que se torne muito difícil trabalhar coletivamente.

O trabalho coletivo, portanto, pode ser um passo importante para romper com a ordem impositiva do capitalismo, que leva ao individualismo, à fragmentação e à disputas. Ou seja, traz imbricado nas suas imposições, noções contrárias ao que propõem o movimento pelo coletivo. Antes de tudo, as relações humanas, palco de possibilidades de criação e desenvolvimento, deveriam ser prezadas na nossa sociedade, de modo que os ideais de reciprocidade, justiça e igualdade inerentes a uma democracia social, estivessem acima dos interesses pessoais.

Entretanto, diante de um sistema educacional implantado aos moldes do capitalismo, como romper com as disputas e individualidades e trazer consciência sobre o coletivo?

É importante apontar condições para a coletividade, assegurar a valorização do professor como membro sólido da coletividade escolar e sustentar ações com objetivos claros e fundamentados nas necessidades da maioria da população. Sem isso, não adiantam leis que se restringem apenas a ser "letra morta ou em produtos vagos que se pública e é feito" (Beatón, 2019, p. 85).

O que precisamos são de movimentos teóricos e práticos contínuos, que sejam sustentados para o bem maior, sem a disputa de egos. O que vale mesmo para fazer uma educação melhor, não é cada um fazer por si, mas cada um fazer por todos, naquela intenção de não deixar ninguém para trás, mas sim seguir todos juntos.

Nesse sentido, acreditamos no desenvolvimento desta pesquisa como fonte de continuidade de outros movimentos pela coletividade.

A seguir, na próxima seção, trataremos das bases metodológicas para a continuidade da nossa investigação.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta seção explicita a metodologia utilizada nesta pesquisa, abordando como obtivemos as informações para a construção dos dados, como os dados foram analisados e como se definiu as categorias finais, além de discorrermos sobre o nosso produto educacional.

Antes de mais nada, esclarecemos que nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme consta no parecer Consubstanciado 6.495.14, o qual pode ser consultado nos anexos deste trabalho.

Utilizamos como base metodológica os preceitos da pesquisa qualitativa, a qual dirige-se, segundo Flick (2009, p.37), à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

A escolha desta metodologia se deu pelo caráter de relevância para a pesquisa contemporânea, e por outras características, citadas por Flick (2009, p. 37-38), como: a variedade de abordagens que podem ser utilizadas e a possibilidade de aprender esse tipo de pesquisa na prática, no trabalho direto no campo ou no material de pesquisa. Portanto, entendemos como adequada essa metodologia, já que a prática é exatamente o ponto categórico do nosso trabalho.

Para Flick (2009, p. 24), o objeto de estudo é fator determinante para a escolha de um método. Desse modo, retomamos o nosso objeto de estudo, "o trabalho coletivo na docência compartilhada", para justificar nossa escolha por associar a pesquisa qualitativa ao método "Grupo Focal", cuja principal vantagem, segundo Gui, (2003, p.4), é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação a respeito de um tema em um período limitado.

Ainda segundo Flick (2009), o campo de estudo na pesquisa qualitativa deve ser práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. No mesmo sentido, Aschidamini e Saupe (2004, p.10) destacam que "o principal objeto do Grupo Focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador e a construção de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos e diretivos".

Corroboramos com as colocações de Aschidamini e Saupe (2004, p.13), os quais reiteram que a técnica de Grupo Focal seja melhor explorada como Metodologia Qualitativa, uma vez que em pouco tempo e baixo custo, permite investigar questões complexas e produzir conhecimento.

Assim, consideramos pertinente a escolha pela utilização do método de pesquisa do grupo focal, já que, adjacente à pesquisa qualitativa, pode ser a proposta que melhor possibilita a flexibilidade tanto de análise quanto de participação na pesquisa. Aschidamini e Saupe (2004, p.10), identificaram que as semelhanças quanto ao emprego da técnica dos grupos focais como metodologia qualitativa, tem por objetivo gerar uma gama de respostas, formular hipóteses, mas não necessariamente chegar a um discurso conclusivo sobre as questões pesquisadas.

Por isso, no trabalho com o Grupo Focal, o que se busca é uma análise ampla da situação apresentada pelo grupo pesquisado. Para Gui (2003, p. 3):

Não se trata, portanto, propriamente de uma coleta, como se o dado ali estivesse à espera de ser capturado, mas sim de captar os significados que emergem no "aqui e agora" da situação de pesquisa, à medida que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto.

Nesse sentido, escolher o método grupo focal requer cuidado com cada etapa de discussão do grupo, para tecer a gama de significações oriundas dela. Por isso, conforme destacado por Gui (2003, p. 4), o que se busca no trabalho com o grupo focal não é o consenso, mas a pluralidade de ideias, com ênfase na interação dentro do grupo, de modo que os tópicos oferecidos pelo pesquisador/moderador, possibilitem que seja recriado um contexto ou ambiente social, onde os indivíduos podem interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando ou influenciando opiniões. Por meio dessa abordagem, o pesquisador pode aprofundar sua compreensão das respostas obtidas.

Além disso, justificamos a utilização do grupo focal pelo fato da nossa pesquisa trazer em suas bases o tema do trabalho coletivo e encontramos no grupo focal o caminho para discussão coletiva dos pontos de vista de cada representante que integrará o grupo.

Para isso, consideramos relevante, antes de detalharmos o desenvolvimento do grupo focal, retomarmos alguns itens essenciais dessa pesquisa, quais sejam:

- **Objetivo geral:** Compreender como se dá o desenvolvimento da docência compartilhada no Projeto "Todos Juntos" e sua relação com o trabalho coletivo.
- **Objetivos específicos:** Identificar as características que constituam a Docência Compartilhada e cotejá-las aos elementos do Trabalho Coletivo.
- **Pergunta principal dessa pesquisa:** "Como o desenvolvimento das ações pedagógicas na docência compartilhada pode estar relacionado com o trabalho coletivo?"
- **Hipótese principal:** Que o desenvolvimento do trabalho da docência compartilhada no "Projeto Todos Juntos" acontece em conjunto entre dois professores que atuam colaborativamente em prol dos mesmos objetivos de ensino, podendo estas ações apresentarem características relacionadas ao trabalho coletivo, considerando que, segundo Makarenko (1977, p. 29), é pelo trabalho coletivo que é proposto o desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum.

Desse modo, voltando-nos para os objetivos e a busca por resposta a esta investigação, o grupo focal apresenta-nos como um instrumento de pesquisa condizente para o atendimento à nossa investigação.

A partir dos nossos estudos, consideramos pertinente destacar quatro elementos que estruturam esse método de trabalho, sendo eles: os participantes da pesquisa, o ambiente, o moderador e o roteiro a ser utilizado.

Em relação ao primeiro e penúltimo elementos, que se referem às pessoas que estiveram juntas no grupo, Aschidamini e Saupe (2004, p.13), explicitam que tanto a seleção criteriosa dos participantes, quanto a capacidade crítico-reflexiva do moderador e observador, são questões valiosas para o encaminhamento dos resultados em conformidade com os objetivos traçados pelo pesquisador.

Especificando sobre a escolha dos participantes, o primeiro elemento citado, Aschidamini e Saupe (2004, p.10) consideram que:

A decisão de participar de um Grupo Focal deve ser individual e livre de qualquer coação, daí a importância de uma cuidadosa seleção das pessoas a serem convidadas, bem como a necessidade de clareza quanto à explicitação do projeto e dos cuidados éticos incluídos no processo e informados aos selecionados.

Portanto, a definição dos membros que fizeram parte do Grupo Focal é considerada tarefa relevante uma vez que os selecionados contribuirão diretamente com os objetivos da pesquisa. Por isso, a amostra é intencional e os critérios (sexo, idade, escolaridade, diferenças culturais, estado civil e outros) podem variar, devendo, todavia, ter pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto (Westphal; Bogus; Faria, 1996 apud Aschidamini; Saupe, 2004, p.10)

Assim como a escolha dos participantes, a decisão sobre o segundo elemento, o ambiente, também teve que ser cuidadoso. Para Aschidamini e Saupe (2004, p. 11- 12), o ambiente relaxado, condutor de compartilhamento de experiências e perspectivas deve ser a tônica nas sessões de grupos focais e a organização do espaço físico deve objetivar a participação e interação do grupo, de maneira que todos estejam dentro do campo de visão entre si e com o moderador. Para esse fim, as cadeiras podem estar dispostas em semicírculo, não havendo lugar fixo para o moderador ou observador, os quais devem sentar-se entre os participantes.

Já em relação ao terceiro elemento, o moderador do Grupo Focal, segundo Gondin (2003, p.151), este assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Fazemos uma breve consideração sobre o termo “facilitador”, trazido por Gondin, o qual expressa, no nosso entendimento, a dinâmica viabilizadora do mediador no diálogo do Grupo Focal. Nesse sentido, o papel do moderador nesse momento foi no sentido de, mais do que facilitar, organizar o diálogo, articulando as provocações e reflexões realizadas pelo grupo, (re) conduzindo o grupo para o tema que foi

sendo afunilado, com fins de atingir o objetivo da pesquisadora.

Nesse ponto, faz-se necessário explicitar algumas vantagens levantadas para a escolha do grupo focal, bem como estabelecer a distinção entre entrevistas individuais e grupos focais.

Para essa diferenciação, destacamos que os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas, executando seu nível de análise a partir do indivíduo no grupo. Já no grupo focal, o nível de análise do moderador envolve o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo.

É por isso que o grupo focal é congruente com nossa pesquisa, pois como explica Gondim (2003, p. 160), essa técnica pode ser usada quando o foco de análise do pesquisador é o grupo e é exatamente para isso que estamos olhando nessa pesquisa. Consideramos, assim, a pertinência de uma análise que considere o todo participativo, porque estamos analisando um grupo de professores inseridos em um trabalho conjunto e colaborativo. Como completa Gui (2003, p. 5), a interação grupal possibilita aos participantes insights sobre temas e comportamentos complexos, dando continuidade ao processo de construção social que ocorre no cotidiano das relações entre as pessoas.

Outra questão é que, em relação às entrevistas individuais, segundo Gui (2003, p. 5), "a vantagem do grupo focal é a possibilidade de observar a interação das pessoas em torno do tema proposto, evidenciando-se as similaridades e as diferenças nas opiniões e experiências".

Feitas tais considerações sobre os motivos da escolha pelo grupo focal, voltamos às ponderações sobre o agente que conduziu as discussões do grupo, o moderador.

De acordo com Aschidamini e Saupe (2004, p. 12), o moderador não deve apresentar comportamento de professor, chefe ou juiz, tampouco expressar acordo ou desacordo com pontos de vista expressos pelos componentes do grupo. Para os autores, o moderador deve facilitar o debate, ter experiência no manejo com atividades grupais, cultivar a empatia, aptidão para escutar, entusiasmo para conduzir o grupo às discussões e controle do Grupo Focal. Para Gui (2003, p. 6), o moderador:

Deverá ser capaz de criar um ambiente de empatia, não ameaçador, que encoraje os participantes a exporem suas ideias e sentimentos. Será flexível ao lidar com as dúvidas e questionamentos do grupo, ao controlar a sequência de tópicos a serem discutidos e o tempo disponível para isso. Controlará a emergência de comportamentos de dominação por parte de um ou mais integrantes do grupo, resguardando o fluxo democrático da palavra. Deverá, ainda, ser capaz de identificar o momento em que o assunto já se esgotou ou está se tornando excessivamente ameaçador.

De modo geral, o moderador deve ter a sensibilidade para intervir de modo que os tópicos desejados sejam discutidos, mas sem esboçar opinião, apenas favorecendo o fluxo da comunicação.

Além desses três elementos, trazemos o roteiro como quarto e último elemento. Para Gui (2003, p. 7), a grupo focal pressupõe um foco ou tema, o qual deve ter tópicos previamente organizados e intencionalmente sequenciados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim sendo, Gondim (2003, p. 154) considera que um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

Para Guedes *et al.* (2006, p. 90):

Como se trata de uma proposta para desenvolver uma discussão centrada num assunto específico, recomenda-se a utilização de um roteiro contendo tópicos de dois a cinco, no máximo, associados com as questões de investigação que o projeto procura responder. Estes tópicos devem ser expressos na forma de sugestões, e não em forma de questionamentos, como meio de estimular a introdução do assunto.

Gondim (2003, p. 154) diz que a explicitação das regras do grupo focal nos momentos iniciais, pode ajudar na sua autonomia para prosseguir conversando. Dentre essas regras, podem constar: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam.

Para iniciar a seção, segundo Guedes *et al.* (2006, p. 90), o moderador deve se apresentar e expor de maneira sucinta os objetivos da pesquisa. Posteriormente, deve explicar a forma de funcionamento do grupo, esclarecendo que não se objetiva o consenso de opiniões e que a divergência de perspectivas e experiências será bem aceita. Ao longo do grupo, o moderador solicita "a elucidação ou aprofundamento de pontos específicos, além de levar o grupo para o próximo tópico quando um ponto já terá sido suficientemente explorado". O moderador é quem finaliza o grupo, propondo o último momento de discussões.

Segundo Guedes *et al.* (2009, p.91), além do moderador, é importante haver um relator-observador, o qual deve "registrar os debates com a gravação ou filmagem e com anotação das falas, assim como algum registro da linguagem não-verbal (posturas, expressão, dentre outros)".

Além das já citadas, no desenvolvimento do grupo focal, outras questões devem ser levadas em conta, como o número de participantes e a duração média do encontro.

Não encontramos, na literatura, consenso sobre a quantidade de pessoas a participar do grupo focal. Sobre isso há contribuições de Guedes *et al.* (2009, p. 89), que traz os estudos de Westphal, Bógus e Faria (1996), os quais consideram que os grupos são constituídos de seis a quinze pessoas; de Krueger (1988), apud Carlini-Cotrim (1996), que dizem que a variação oscila de seis a doze; e de Neto *et al.* (2001), que referem a participação de quatro a doze. Colaborando com essa discussão, Aschidamini e Saupe (2004, p. 10) trazem que "para Chiesa e Ciampone (1999), o ideal é que o total oscile entre um mínimo de seis e um máximo de doze pessoas".

Ao buscarmos o tempo de duração das discussões do grupo, encontramos em Guedes *et al.* (2009, p. 89) que "a duração média do grupo, para Morgan (1988), apud Carlini-Cotrim (1996), é de uma hora e meia. Por sua vez, Oliveira Neto *et al.* (2001) consideram que tal duração varia entre uma e duas horas". Do mesmo modo, Aschidamini e Saupe (2004, p. 12), trazem que o tempo de duração das sessões em Grupo Focal, segundo os autores pesquisados, Westphal, Bogus e Faria (1996), Debus (1997), Dall'agnol e Trench (1999), Iervolino e Pelicione (2001) e Meier e Kudlowicz (2003), seja de uma a duas horas, "para que o cansaço dos participantes e as condições desconfortáveis não venham a interferir nos objetivos da discussão em prejuízo dos resultados".

Portanto, segundo Aschidamini e Saupe (2004, p. 11), "não existe um padrão para o número de sessões de Grupo Focal, dependendo sobretudo dos objetivos traçados pelo pesquisador".

Feitas os apontamentos principais sobre o funcionamento e desenvolvimento do grupo focal, trazemos algumas considerações inerentes à análise dos dados.

Para Debus (1997) apud Aschidamini e Saupe (2004, p. 13), os erros mais comuns cometidos na interpretação dos dados utilizando os grupos focais são quantificar os grupos e tomar literalmente os comentários dos participantes, em vez de aprofundar em seu significado. A análise dos dados deve ser feita levando-se em consideração o contexto social, visto que são informações potencialmente subjetivos. Aprofundadamente sobre como analisar os dados, Lima; Bucher; Lima (2004, apud Guedes, 2009, p. 91) explicitam que:

[...] a partir dos dados obtidos, devem-se levar em consideração a repetição de palavras, o contexto da informação, concordâncias entre as opiniões dos participantes, alteração de opiniões ocasionadas pela pressão dos grupos, respostas dadas conforme experiências pessoais de maior relevância do que

impressões vagas, ideias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética, preconceitos, dificuldades de compreensão das questões feitas, dificuldades no enfrentamento de desafios, aproveitamento dos espaços de liberdade, entre outros.

Feitas tais considerações de cunho teórico, passamos a especificar as ações metodológicas práticas, desenvolvidas à luz da teoria, para esta pesquisa.

O Grupo Focal aconteceu em uma das escolas da regional seis, uma das quais a pesquisadora atuou como professora articuladora. Essa escola foi selecionada porque, apesar de ser uma escola considerada grande devido ao número total de alunos, ela não era a maior e nem a menor das três escolas desta regional e dispunha de espaço para realizar a reunião, além de conter alguns requisitos para o bom funcionamento do projeto "Todos Juntos", como coordenação pedagógica, que priorizou o diálogo com as duplas de professores e com a articuladora para realização do trabalho em parceria, tanto no que diz respeito à resolução dos problemas apresentados, quanto na dinamização de propostas para a prática docente. Além dessa escola, houve a participação de um profissional de outra escola da referida regional, a qual se disponibilizou a participar da pesquisa na outra UE.

Enfatizamos que a pesquisadora deste trabalho, além de professora articuladora do TJ, foi a mediadora do grupo. Esse é um ponto discutido na próxima seção, análise de conteúdo.

Vale lembrar que uma das funções dos professores articuladores era estabelecer o diálogo com os envolvidos no Projeto Todos Juntos. Portanto, como esta já era uma prática do trabalho do professor articulador, não foi novidade reunir o grupo para discussões. Porém, como mediadora do grupo focal, o papel da pesquisadora foi, como já descrito anteriormente, o de conduzir a discussão na proposição dos objetivos dessa pesquisa, sem emitir opiniões ou fazer intervenções teóricas, como ocorre nas reuniões de trabalho com esses pares.

Um outro ponto a ser mencionado é o local da escola escolhido para o encontro do grupo, que foi a biblioteca. Os participantes, foram comunicados com antecedência, para todos poderem estar presentes. O local foi previamente agendado e o encontro teve duração de, em média, uma hora e meia.

Sobre os participantes, ressaltamos que a ideia foi trazer representatividade para o grupo, convidando, além dos professores, um coordenador pedagógico e um professor articulador, já que esses profissionais fizeram parte do dia a dia do projeto. Portanto, o critério geral de escolha se deu a partir de critérios homogeneizantes, sendo eles: todos estão ligados ao "Todos Juntos", todos são profissionais da educação com formação em Pedagogia.

Para estabelecer critérios específicos de escolha para os representantes, decidimos que

as duplas de professores deveriam: estar atuando no Projeto, na perspectiva de docência compartilhada; estar trabalhando ou já terem trabalhado juntos, em parceria na mesma sala de aula; relatarem boa convivência. A coordenadora pedagógica foi convidada por ser ela quem acompanhava, diariamente, o desenvolvimento do trabalho das duplas de professores da escola em que a pesquisa se deu, por cuidar especificamente da parte pedagógica e por saber como aconteciam as relações interpessoais na escola. A professora articuladora foi convidada porque atuou no "Todos Juntos" como professora em sala de aula, tornando-se professora articuladora para acompanhar o andamento pedagógico posteriormente, tendo a oportunidade de experienciar o projeto a partir das duas funções. Desse modo, tivemos a participação de profissionais de duas das escolas da regional seis.

Outros critérios podem ser citados. Há também algumas divergências levadas em consideração, como o fato de os professores convidados atuarem em anos/séries diferentes; uma dupla ser ex-parceiras e a outra dupla estar em parceria no momento da reunião. Em relação à coordenadora, por desempenhar papel fora da sala de aula, pode apresentar visão peculiar sobre os tópicos apresentados. A observadora, por sua experiência com o projeto, pode cooperar com suas contribuições, sejam divergentes ou não.

Deste modo, para concluir os critérios de seleção dos participantes do grupo, reafirmamos que a pesquisadora foi a mediadora, com o papel de conduzir as discussões por meio dos temas que foram apresentados.

Desse modo, buscamos organizar um encontro para a aquisição das informações necessárias para a análise de conteúdo. O encontro se deu em uma escola da rede municipal, em um sábado letivo, no final do segundo semestre de dois mil e vinte e três. Contou com os sete participantes mencionados. Nossa pretensão foi que em encontro único, conseguíssemos os dados necessários para responder à nossa pergunta de pesquisa. Caso fosse necessário, tomaríamos outros procedimentos para atingir nosso objetivo. Porém, ao realizarmos os procedimentos de análise, não sentimos falta de nenhum elemento que nos indicasse a necessidade de novos encontros ou de outros recursos para a construção de novas informações. Como é possível identificar na seção de análise, o encontro único de grupo focal foi suficiente para a construção de dados para a responder à questão de pesquisa.

Como dissemos anteriormente, o espaço da reunião foi a biblioteca da unidade escolar municipal, situada em região periférica de uma cidade no interior de São Paulo. A pesquisadora cuidou da ventilação do local e o organizou, dispondo as cadeiras em círculo, formato geométrico que não privilegia ninguém, permite a comunicação direta e é uma noção básica para favorecer o diálogo. (Bohm, 2005, p. 45). Os convidados foram recebidos e

indicamos o espaço previamente organizado, deixando-os à vontade para se acomodarem.

Esse encontro seguiu um roteiro intencionalmente planejado, que partia da recepção dos participantes, apresentação (foi apresentada ao grupo a professora articuladora de outra unidade escolar, única participante desconhecida do grupo), até os esclarecimentos sobre o procedimento a ser realizado. Vale destacar ainda que as duas unidades escolares envolvidas (tanto a escola em que se realizou a pesquisa, quanto a escola de onde uma das participantes veio), são da mesma georreferenciação.

Após a recepção e a apresentação dos participantes, foram retomadas algumas informações basilares sobre a pesquisa e realizadas as explicações sobre a participação de cada membro do grupo presente.

De forma mais específica, além de retomado o compromisso com os direitos de cada participante, o título e objetivo principal da pesquisa, o grupo foi informado também sobre o intuito do encontro: a oportunidade de contribuição com a pesquisa por meio do diálogo entre os presentes, com fins a socializar ideias e reflexões do grupo sobre o trabalho no projeto.

Para dar início à dinâmica, seguimos a base do protocolo descrito por Gui (2003, p. 10), com algumas adaptações, conforme o passo-a-passo a seguir:

- 1) Agradecemos a participação de todos;
- 2) Explicamos o objetivo do encontro, bem como o objetivo da pesquisa;
- 3) Solicitamos autorização para gravar e filmar, reafirmando que haveria sigilo das informações, na utilização dos dados e no anonimato dos participantes;
- 4) Apresentamos os participantes;
- 5) Explicamos como seria a dinâmica de conversa do grupo e o papel da observadora e da moderadora/pesquisadora. Dissemos que a moderadora não deveria emitir opiniões e que ouviríamos a opinião de cada um sobre os temas abordados pela moderadora. Explicamos que as opiniões não precisavam ser convergentes ou chegar a um consenso, mas que a ideia de todos deveriam ser ouvidas e respeitadas. A conversa deveria fluir direcionada ao grupo e não à moderadora. O papel da moderadora era acompanhar o diálogo e sugerir tópicos para a fruição da conversa do grupo. Portanto, seriam realizadas interferências pontuais, para o levantamento de um novo tópico para discussão.

Feitas tais considerações, iniciamos o diálogo do grupo, com um guia ou roteiro. Para elaboração do mesmo, seguimos os preceitos trazidos por Gui (2003, p. 7), no qual está estabelecido que o grupo focal deve ter um "tema", "em torno do qual as pessoas irão expor suas ideias, percepções, sentimentos" e, por meio dele, o processo de discussão deve ser

cuidadosamente planejado e sequenciado para a discussão. Assim, para promover esse momento do debate, nosso tema foi "Docência compartilhada e trabalho coletivo" e elaboramos o roteiro, que trouxe os seguintes temas:

1. O projeto

- O que vocês acham do projeto "Todos Juntos"?
- Quais as principais características que vocês consideram como os pontos fortes do Projeto?
- Quais seriam os pontos a serem melhorados ou aprimorados no Projeto?

2. A docência compartilhada

- O que é para vocês a docência compartilhada?
- O que acham do trabalho em duplas, na mesma sala de aula?
- Como é desenvolvido o trabalho pedagógico dentro da perspectiva da docência compartilhada?
- Quais as facilidades e/ou dificuldades do trabalho na perspectiva da docência compartilhada?

3. Condições reais para o trabalho no projeto

- Quais são as condições para o desenvolvimento da docência compartilhada?
- Como vocês desenvolvem esse trabalho conjunto?
- Quais os benefícios que a docência compartilhada pode trazer para o trabalho dos professores?

4. Como o coletivo é compreendido

- O que vocês entendem por trabalho coletivo?
- Quais as características ou elementos do trabalho coletivo vocês acham que podem estar presentes no seu trabalho?
- Vocês consideram que o trabalho que desenvolvem no projeto seja um trabalho coletivo?

5. Considerações gerais sobre o projeto

- Como tem sido para vocês participarem desse projeto "Todos Juntos"?

Assim, respeitando estes procedimentos aqui elencados, realizamos a reunião. Ao final da discussão, agradecemos aos participantes e finalizamos a gravação e a filmagem.

Desse modo, a dinâmica do Grupo Focal aconteceu. Para fins de organização para

análise das informações, estruturamos uma tabela, deixada a seguir, com as informações dos participantes. Os nomes usados são fictícios e serão utilizados durante as discussões do grupo, com fins a facilitar a compreensão do leitor e para respeitar a fluidez natural do diálogo.

Quadro 10. Identificação dos participantes

Siglas para os participantes	Nomes fictícios	Relações entre participantes	Ações desenvolvidas no grupo focal
H	Professor Heitor	Trabalha junto à professora B.	Participou das discussões
B	Professora Bia	Trabalha junto ao professor H.	Participou das discussões
D	Professora Deise	Trabalhou junto à professora N.	Participou das discussões
N	Professora Nanda	Trabalhou junto à professora D.	Participou das discussões
J	Professora articuladora Júlia	Trabalhou como professora no projeto e se tornou articuladora.	Participou das discussões
C	Coordenadora Carol	Coordenadora Pedagógica da unidade escolar onde acontece a pesquisa	Participou das discussões
X	Professora Silene	Professora do Projeto, participante como observadora do grupo	Realizou a filmagem e realizou registros escritos
P	Pesquisadora	Professora articuladora do Projeto.	Mediadora do grupo

Fonte: Elaboração própria.

Optamos por utilizar as siglas no início de cada fala, com o propósito de otimizar a leitura. Os nomes correspondentes a cada sigla foram utilizados na fala dos participantes, com o caráter de respeitar a integralidade do diálogo e cada individualidade que cada sujeito representa.

Conforme apontado no quadro, deixamos explícito quais as duplas de professores que trabalham ou trabalharam juntos e qual a participação de cada um no Grupo Focal.

O participante X realizou os registros de suas observações do encontro. Tais registros informaram que não houve desconforto, constrangimento ou qualquer alteração de conduta percebida ao longo das discussões, denotando que todos estavam à vontade nas participações

no grupo.

Nesse ínterim, aconteceu o diálogo no grupo. Após esse evento, as informações foram transcritas pela pesquisadora para que pudéssemos realizar a análise dos conteúdos. Para tanto, consideramos as características e os elementos que compõem o conceito de trabalho coletivo e docência compartilhada, descritos na seção teórica, e os correlacionamos às informações levantadas com os participantes sobre os temas propostos.

Para explicarmos como as informações oriundas do grupo focal foram analisadas, retomamos o nosso objetivo nessa pesquisa, qual seja: investigar como se dá o desenvolvimento da Docência Compartilhada no projeto TJ e sua relação com o Trabalho Coletivo. Nesse sentido, resgatamos também a nossa pergunta de pesquisa: "Como o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada pode estar relacionado com o Trabalho Coletivo?". A partir do nosso objetivo e da nossa questão principal, buscamos identificar qual o melhor método para realizarmos a análise de conteúdo.

Para iniciarmos a explicação de como se deu esse processo, esclarecemos que a análise de conteúdo a que nos referimos é aqui entendida como a "técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador" (Silva; Fossá, 2015, p. 2). No caso desta pesquisa, fizemos a análise de conteúdo a partir das falas dos participantes do Grupo Focal. Portanto, reiteramos que:

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). (...) Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. (Silva; Fossá, 2015, p. 3)

A análise de conteúdo, portanto, compreende tratar o material, o que para Bardin (1977, p. 103), significa codificá-lo. Tal codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas. Para a autora (1977, p. 104), o processo da codificação pode se dar compreendendo algumas escolhas, como: o recorte (escolha das unidades) e a classificação e a agregação (escolha das categorias).

Entendemos que a codificação nos possibilita realizar a análise de conteúdo, a partir de uma codificação inicial, as quais podem ser identificadas como unidades de registro. Selecionamos as unidades de registro a partir de temas, que são as unidades de significação, segundo Bardin (1977). Após essa primeira codificação, passamos à reorganização das unidades e formamos as categorias.

Desse modo, a análise de conteúdo seguiu o princípio da categorização, que, conforme

Bardin (1977, p. 117-118), "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos".

Nesse sentido, as categorias:

[...] reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria "ansiedade" [...]) (Bardin, 1977, p. 117-118).

Desse modo, nossa análise se fundamentou nesses princípios, os quais retomamos logo após algumas considerações que explicam os procedimentos realizados desde os primeiros momentos para chegarmos às análises.

Após transcritas as informações construídas com os participantes do Grupo Focal, seguimos para os momentos de leitura flutuante, termo utilizado por Bardin (1977) e explicado por Silva e Fossá (2015, p. 3), que diz respeito aos primeiros contatos com os documentos da coleta de dados, quando se começa a conhecer os conteúdos a serem analisadas. Realizada esta etapa de leitura flutuante de todo o texto, foi possível realizar a escolha das unidades. Estas, por sua vez, foram selecionadas tendo em vista os temas identificados pelas falas dos participantes, levando em consideração que o próprio Grupo Focal foi organizado para o diálogo também por meio de temas: Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo.

Em seguida, passamos a identificar as categorias, aglutinando as unidades com fins a estabelecer codificação final, as quais possibilitaram a compreensão do que está implícito nos discursos e nos subsidiar para inferências com fins a responder nossa pergunta de pesquisa.

Para realizar tal procedimento, entendemos que a escolha das unidades de registro deve corresponder aos objetivos da análise. Nesse sentido, a partir do objetivo de pesquisa, voltamos a refletir sobre a pergunta principal: "Como o desenvolvimento das ações pedagógicas na docência compartilhada pode estar relacionado com o trabalho coletivo?". Esta questão nos indicará as unidades mais pertinentes em prol da resposta mais assertiva que as informações nos apontarem.

Desse modo, a unidade de registro, "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização (...)" (Bardin, 1977, p. 104). Assim, segundo a autora, podemos identificar as

unidades a partir de “temas”, os quais nos servirão como unidade de registro. Escolhemos o tema, justamente por ser a análise temática, característica da análise de conteúdo. Além disso, o "tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Portanto, o tema corresponde a uma regra de recorte, que auxilia a descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência podem significar alguma coisa para o que se propõem a investigar (Bardin, 1977, p.105).

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas individuais ou de grupo, dentre outras, podem ser frequentemente analisadas tendo o tema por base. (Bardin, 1977, p.106).

Seguindo esses preceitos, tendo em mente a organização dos temas e sua relevância para o desenvolvimento do diálogo no grupo, selecionamos, a partir das informações advindas da reunião do Grupo Focal, as seguintes unidades de registro, conforme constam no **quadro 11** que segue:

Quadro 11. Organização das unidades

Ordem	Nome da unidade de registro
1	O projeto para os participantes
2	Aspectos relevantes e os desafios do projeto.
3	Docência Compartilhada
4	Trabalho coletivo

Fonte: Elaboração própria.

Tais unidades revelavam, de início, alguns pontos que consideramos serem necessários para compreensão do grupo sobre o projeto e, conseqüentemente, sobre Docência Compartilhada, como algumas considerações específicas sobre o que os participantes achavam do projeto e quais seus apontamentos principais sobre ele. Entretanto, observamos com a continuidade da observação do conteúdo das participações, que o cerne da nossa pesquisa era compreender o desenvolvimento das ações na Docência Compartilhada, de modo a identificar, no contexto do diálogo, suas características constitutivas. Portanto, identificamos a necessidade de unir as categorias em prol de uma melhor identificação dessas características.

Desse modo, após essa etapa inicial de escolhas de unidades, buscamos a próxima etapa do processo de análise de conteúdo: a categorização.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1977, p. 119).

Com o intuito de unir dados nos diálogos que continham caracterizações da Docência Compartilhada, fundamentamos o processo classificatório nas nossas análises, o qual possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica. (Bardin, 1977, p. 119).

Assim, subsidiados teoricamente, entendemos que a próxima etapa implicava na unificação das unidades de registro para identificar categorias que pudessem indicar os fundamentos intrínsecos para as respostas que buscamos.

Para isso, consideramos Bardin (1977, p. 119 e 120), que propõe que as boas categorias devem ter algumas qualidades, como:

1. A exclusão mútua: Neste quesito, cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, ou seja, um mesmo elemento não deve ser classificado em duas ou mais categorias.
2. A homogeneidade: A ideia é que o mesmo conjunto categorial funcione com apenas um registro e uma dimensão de análise. Um princípio único de classificação deve governar a sua organização, já que a exclusão mútua vai depender da homogeneidade das categorias.
3. A pertinência: A categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido e adequada ao quadro teórico definido.
4. A objetividade e a fidelidade: As diversas partes de um mesmo material, submetidos à mesma grelha categorial, mesmo se estiverem sob várias análises, devem ser codificadas da mesma maneira. As variáveis devem estar bem definidas, bem como os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria devem ser precisos.
5. A produtividade: O conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Assim, a partir da classificação inicial, que fundamentou a organização das unidades de registro, com o propósito de estruturar as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada, fizemos uma nova codificação, aproximando as unidades escolhidas e as reunindo, formando categorias, respeitando os critérios de qualidade acima estabelecidos.

Desse modo, as unidades de registro foram reestruturadas nas categorias, as quais se deram a partir das nossas inferências em relação aos dados, após a apresentação e discussão

das primeiras codificações, e sua possibilidade de aglutinação em categorias finais. Esse movimento foi processual, sendo possível após o procedimento da leitura flutuante e da identificação das unidades de registro. Só então evidenciamos a necessidade de unificação destas em categorias finais, pela proximidade que apresentavam entre si, por exemplo, quando tratamos a unidade "Aspectos relevantes e desafios", percebemos que os diálogos traziam registros sobre a Docência Compartilhada e suas características. Portanto, apesar de não serem iguais, as unidades de registros se aproximavam em seus contextos.

Sendo assim, seguindo os critérios para a adequada elaboração de categorias de Bardin (1977), explicitamos que levamos em consideração na *exclusão mútua* a identificação das características da Docência Compartilhada, que foram classificadas em uma mesma categoria; na *homogeneidade*, a reunião dos elementos em um único registro e dimensão de análise; na *pertinência*, a relação do nosso material ao nosso quadro teórico; na *objetividade e fidelidade*, a identificação e definição dos elementos e a *produtividade* que nos possibilitou o fornecimento de resultados confiáveis, indo ao encontro do que buscamos.

Desse modo, entendemos que a unidade de registro "O projeto para os participantes" estava relacionada a Docência Compartilhada, bem como a unidade "Aspectos relevantes e desafios" também traziam características relacionados a Docência Compartilhada. Ambas interconectam e articulam características indissociáveis à próxima unidade de registro intitulada Docência Compartilhada.

Já a unidade de registro Trabalho Coletivo não foi integrada a nenhuma outra, justamente pela ausência de outras unidades de registro elaboradas que estivessem correspondentes a ela.

Portanto, estabelecemos essas duas categorias: Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo, porque compreendemos que as próprias unidades de registro apontaram-nas.

Além disso, a construção das categorias seguiu a sistematização trazida por Silva e Fossá (2015, p. 8):

O processo de formação das categorias se concretizou da forma prevista por Bardin (1977), após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

Sendo assim, nossa categorização foi pautada nas narrativas dos participantes do grupo, no referencial teórico estudado e nas observações sobre o projeto. Tais categorias,

portanto, representam a síntese do aparato das significações, identificadas no decorrer da análise dos dados do estudo.

Salientamos que buscamos a técnica de triangulação, a qual "tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo", considerando o fenômeno social não de forma isolada, mas suas raízes históricas, com significados culturais e vinculadas à uma macro realidade social, conforme explicitado por Triviños (1987, p. 138).

Desse modo, seguindo essa organização, procedemos à análise do fenômeno, considerando sua construção, sua história e seu contexto, com base na construção dos dados, oriundos do Grupo Focal, levando em conta a realidade na qual o projeto se apresenta.

A partir dos resultados obtidos por meio da análise de conteúdos, foi possível construir, com base nas características da Docência Compartilhada e no cotejamento com os elementos do Trabalho Coletivo, o Produto Educacional, sobre o qual falamos a seguir.

4.1 Produto Educacional

Esta subseção pretende apresentar brevemente o produto educacional oriundo dessa dissertação, o qual vem sistematizar as informações obtidas com a pesquisa e articulá-las aos procedimentos que viabilizem aos professores desenvolver ações voltadas ao trabalho coletivo nas escolas.

Para atender a essa finalidade, construímos um produto em formato de livro eletrônico, que contempla os conceitos principais, como o coletivo e a coletividade, articulados em uma linguagem clara e acessível ao público-alvo, dentre os quais estão os professores, profissionais da educação e demais interessados na temática.

Buscamos um *layout* que pudesse demonstrar a representação do coletivo para as autoras, o que correspondeu trazer para o livro uma luz inspiradora e motivadora de um percurso que pode ser, tanto longo quanto belo. Para tanto, nos inspiramos no Sol, por seu movimento constante e suas cores propagadas generosamente, iluminando a terra e todos os seus elementos. Nessa perspectiva, a capa do produto, intitulado: Construção do coletivo: a força da coletividade na Educação, se apresenta da seguinte forma, conforme consta na figura abaixo:

Figura 5: Capa do produto educacional



Fonte: elaboração própria

Esse produto trata, portanto, da relevância do tema e traz propostas para o desenvolvimento do Trabalho Coletivo na escola, como o foco principal de sua constituição.

Para conhecer este material, acesse o repositório da UFSCar: <https://repositorio.ufscar.br/> e digite o título que está presente na capa.

Desse modo, fica o convite para, mais do que conhecer o livro, o leitor possa participar, por meio das considerações trazidas nele, da construção conjunta de uma coletividade forte, tal qual a educação merece.

A seguir, apresentamos as análises realizadas a partir das informações obtidas com a metodologia.

5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O trabalho não é uma relação entre o homem e a natureza. O trabalho é uma relação entre os homens através da natureza. Por isso ele deveria ser o domínio mais fervorosamente concreto do diálogo entre os homens. Transformar o Mundo, tornando-o cada vez mais humano, é o sentido do

trabalho. E como todo o trabalho do homem sobre o Mundo é coletivo, ele é também um modo de exaltação da solidariedade entre os homens. (Brandão, p. 67)

Esta seção analisa as informações coletadas no diálogo entre os participantes do Grupo Focal e busca estabelecer correlação com os preceitos teóricos a respeito da Docência Compartilhada e do Trabalho Coletivo.

Conforme anunciamos na seção quatro que trata dos fundamentos teóricos, consideramos, para esta análise, as características da Docência Compartilhada e os elementos do Trabalho Coletivo, estabelecendo o cotejamento com as informações construídas junto aos participantes.

A reunião do Grupo Focal foi constituída sobre os temas Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo e seguiu o roteiro organizado que versava sobre o desenvolvimento das ações no projeto "Todos Juntos". Tal roteiro foi descrito na seção anterior.

Após a reunião, iniciamos a transcrição do material a partir da gravação realizada do Grupo Focal. Findada essa etapa, iniciamos o procedimento de leitura flutuante de todo o texto, processo que, conforme explicado por Silva e Fossá (2015), implicou no contato inicial com as informações do Grupo Focal e no conhecimento, a partir da leitura de todo o material.

Em seguida identificamos e organizamos as unidades de registro, as quais, segundo Bardin (1977), são unidades de significação que podem ser identificadas a partir dos temas.

Nesse movimento, fomos identificando similaridades entre as unidades de registros e procedemos à unificação necessária, chegando a duas categorias finais: Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo.

Todo esse processo metodológico, que culminou na unificação das unidades de registro em categorias finais, está registrado na seção anterior. Entretanto, consideramos pertinente descrever brevemente este processo, o qual se apresentou como uma possibilidade viável para a nossa análise, já que essa organização nos auxiliaria na identificação e no cotejamento dos elementos inerentes a cada uma das categorias. Por isso, a explicamos a seguir.

Realizamos a unificação das unidades de registro "O projeto para os participantes", "Aspectos relevantes e desafios do Projeto" e "Docência Compartilhada", que reuniam características inerentes à uma única categoria final: Docência Compartilhada. Isso porque, segundo Bardin (1977), deve haver a integração das unidades em categorias quando tratam da exclusão mútua e homogeneidade entre elas.

Dessa forma, para adentrarmos às análises, explicaremos nos parágrafos seguintes como organizamos as informações no texto.

Um dos pontos importantes em nossa organização é sobre a disposição das falas dos participantes, as quais estão apresentadas separadamente ou em conjunto conforme a necessidade de evidenciar diálogos ou expressões isoladas que mantenham alguma relação que queiramos destacar.

Os conjuntos de falas de pessoas diferentes sobre determinado assunto estão organizadas em quadros.

Os quadros que apresentam falas isoladas, ou seja, que apresentam as falas dos participantes em momentos não sequenciados, são separados por linhas diferentes. Vejamos num exemplo:

Quadro 12. Modelo 1 de fala

Falas dos participantes
A: Achei importante.
B: Acho que seria relevante.
C: Espero que seja levado em conta.

Fonte: Elaboração própria.

Os quadros que não apresentam linhas separando as falas, trazem recortes dos diálogos na sequência em que ocorreram, com as participações sucessivas. Vejamos outro exemplo:

Quadro 13. Modelo 2 de fala

Falas dos participantes
A: "Achei importante!"
B: "Eu também. Acho que seria relevante".
C: "Sim, verdade. Acredito que todos entendemos isso".

Fonte: Elaboração própria.

Já quando citamos a fala de um participante apenas, esta aparece no corpo do texto entre aspas, no caso de citação menor que três linhas e, com recuo, quando a fala for maior que três linhas.

Os nomes dos participantes³⁹ no corpo do texto está registrado com a sua primeira letra

³⁹ O quadro dez (10) apresenta a correspondência nome/letra e relações entre os participantes.

inicial em **negrito**. Nos quadros, conforme exemplificado acima, o registro dos nomes é feito apenas com a letra inicial, otimizando o espaço e a leitura.

Além do que foi citado até aqui, devido à preocupação semântica, algumas vezes julgamos pertinente colocar entre parênteses e em *itálico* algumas explicações, feitas pela pesquisadora, para esclarecimento ou contextualização da fala do participante. Em outros casos, quando houve a necessidade de complementar a fala do participante para a compreensão da sentença, seja pela ausência de determinado termo ou expressão, esse acréscimo é feito pela pesquisadora com os termos entre [colchetes].

Há alguns quadros em que é apresentada a minutagem, após cada fala. Isso aconteceu porque entendemos que o apontamento temporal foi importante no contexto das análises.

Em alguns casos, consideramos também a relevância de trazer a intervenção da pesquisadora/mediadora antes da fala dos participantes, quando houver necessidade de contextualização específica do momento do diálogo.

Apresentamos, portanto, as categorias, iniciando pela Docência Compartilhada e em seguida, a Trabalho Coletivo. No processo de análise, tendo em mente nossa pergunta de pesquisa, pretendemos buscar nas informações construídas junto aos participantes para atingir os nossos objetivos de pesquisa e responder à nossa indagação inicial: "como o desenvolvimento das ações pedagógicas na docência compartilhada pode estar relacionado com o trabalho coletivo?".

◆ **Categoria Docência Compartilhada**

A categoria Docência Compartilhada engloba as participações dos participantes que tratam do desenvolvimento do trabalho no projeto "Todos Juntos", carregando em si o conjunto de informações, trazidas pelo grupo, que caracterizam o trabalho na docência compartilhada. Desse modo, podemos correlacionar tais informações com o nosso objetivo, que é investigar como se dá o desenvolvimento da Docência Compartilhada no Projeto "Todos Juntos" e sua relação com o Trabalho Coletivo.

Para organizarmos a categoria, elaboramos subdivisões que tratam das questões gerais e específicas. As questões gerais, se relacionam às afirmações sobre o projeto e as questões específicas estão ligadas mais propriamente à Docência Compartilhada.

As questões gerais se referem ao trabalho desenvolvido no projeto TJ e foram identificadas por se apresentarem recorrentemente nas falas dos participantes. Os destaques

estão reunidos na subdivisão nomeada como: Continuidade do projeto e sua relevância.

As questões específicas sucedem as gerais e foram organizadas em quatro subdivisões, nomeadas como: Compartilhamento, Diálogo, Relação Interpessoal e Colaboração. Cada uma dessas partes compõem o conjunto de características da Docência Compartilhada.

Inicialmente abordaremos as questões gerais sobre o trabalho no "Todos Juntos" e, em seguida, os destaques que compõem as subdivisões com as questões específicas.

Questão geral: continuidade e relevância do projeto para os participantes

Na primeira intervenção da Pesquisadora/mediadora, a respeito do que os participantes achavam do projeto, já aparecem menções sobre a continuidade. Entretanto, isso se apresenta como uma regularidade, pois aparece também a partir de outras intervenções, sendo identificado que os participantes retomam essa questão em diversos momentos.

Isso pode ser verificado nas participações dos professores: **Bia**, **Deise**, **Júlia** e **Heitor**, dispostas no quadro que segue. Especificamente nesse quadro, trazemos o tempo entre parênteses, ao final de cada fala, para que identifiquemos em qual momento do diálogo a menção à continuidade do projeto aconteceu e assim seja possível perceber sua recorrência.

Quadro 14. Fala dos participantes **B**, **D**, **J** e **H** sobre a continuidade do projeto

Falas dos participantes
B: Eu também espero que continue. (aos 8 minutos)
D: Eu gostaria muito que continuasse. (...) Eu espero, de coração, que continue. (aos 16 minutos) / D: (...) eu acho muito enriquecedor (...). Sinceramente. Eu gostaria muito que continuasse. (aos 42 minutos)
J: Há longo prazo, se continuar esse trabalho... (em 1 hora e 25 minutos)
H: Aquele receio do início está se transformando em uma angústia, ao ver o final, né? Se ele chegar ao fim. Foi muito válido! (em 1 hora e 15 minutos)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme é possível identificar, as participações que tratam sobre a continuidade do projeto, perpassou por diversos momentos ao longo do encontro, como mostram as referências temporais, o que exprime a esperança dos participantes de que o projeto continue. Entretanto, essa recorrência também evidencia uma preocupação com a continuidade do projeto, devido a realidade vivenciada pelos participantes nas semanas antes do encontro do Grupo Focal, quando foram suscitadas nas escolas da rede algumas suposições, que viriam a

se confirmar algum tempo depois, sobre a possibilidade de uma reorganização da SME, que implicaria em mudanças ou reestruturações nos projetos da rede.

Desse modo, antes mesmo da confirmação de qualquer mudança, os participantes do Grupo Focal já demonstraram sua preocupação com esse fato. Se olharmos para a resolução que institui o projeto, ela não garante a sua continuidade para o ano vindouro⁴⁰. Entretanto, entendemos que essa preocupação não se relacionava apenas à normativa, mas sim que tais suposições propagadas nas escolas podem ter influenciado os participantes na insistência dessas falas.

Tal recorrência identificada nos induz a buscar identificar o(s) motivo(s) desta preocupação. Seriam os benefícios do projeto identificados pelos participantes? Se sim, quais, especificamente, seriam eles? Qual a relevância do projeto para os participantes?

Ao responder essas questões ao longo dessas análises, podemos iniciar o entendimento sobre o desenvolvimento das ações pedagógicas da Docência Compartilhada no projeto "Todos Juntos" e sua relação com o Trabalho Coletivo.

Para tanto, apresentamos parte do diálogo a partir de duas intervenções realizadas pela Pesquisadora/mediadora sobre o TJ, conforme pode ser verificado a seguir.

Quadro 15. O trabalho no projeto para os participantes

P: Como tem sido para vocês participarem do projeto Todos Juntos?

J: A pandemia só agravou algo que a gente já tinha dentro da sala de aula, então o projeto veio para atender essa necessidade da pandemia, mas ele sempre vai ser necessário para atender essa necessidade que a gente já tinha dentro da sala de aula."

P: O que vocês acham do Projeto Todos Juntos?

D: Dois professores, eu acho que seria ideal, deveria continuar assim, na minha opinião, porque a gente consegue atingir a individualidade do aluno, a particularidade, a dificuldade que cada um tem, dá pra ter um olhar mais humano, então você consegue ir de carteira em carteira: "Você entendeu? Qual é a sua dificuldade?"

Fonte: Elaboração própria.

Percebemos que as participações acima, de **Júlia** e **Deise**, expõem como entendem a relevância do projeto, haja vista que elas citam a necessidade dele para atender a demanda da sala de aula e a individualidade dos estudantes, se tornando um aliado no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse ponto ainda, **Carol** afirma: "(...) olhar essa individualidade *[dos estudantes]*, fica muito mais fácil", quando considera o trabalho conjunto dos dois

⁴⁰ A resolução que instituiu o projeto, diz que: o Projeto "Todos Juntos" terá vigência no ano letivo de 2022, podendo ser prorrogado para ano letivo subsequente, mediante justificativa do Departamento de Educação Básica da Secretaria Municipal da Educação, após análise do resultado da aferição a que se refere o artigo anterior, e da disponibilidade orçamentária.

professores.

Heitor, professor parceiro de **Bia**, sobre a primeira intervenção logo no início do diálogo, apresenta a seguinte resposta: "[...] Participar do projeto pra mim tá sendo excelente. Não só participar, como ter a outra pessoa ali, né. Pra mim foi muito bom. Acho que deveria continuar". No mesmo sentido, **Bia** fala que sua participação no projeto está sendo muito boa e que acha o projeto "maravilhoso".

Conforme representado acima, os participantes **Bia** e **Heitor** citam a palavra "boa" para caracterizar suas participações no projeto. Eles compreendem que o trabalho conjunto com outro professor, ter a participação de outro colega é positivo para a docência. Isso se relaciona ao que diz o próprio projeto (SME, 2022, p. 6), quando traz que o professor desenvolve suas ações em parceria com o outro docente e à afirmação de Hochnadel e Conte (2019), quando conceituam a Docência Compartilhada, como sendo um o trabalho pedagógico compartilhado entre dois professores.

A identificação com o projeto se deu processualmente, pois desde o início, os professores foram compreendendo e construindo a Docência Compartilhada conforme iam se relacionando com seus parceiros docentes em sala de aula, deixando aos poucos o receio de iniciar um trabalho conjunto. Isso se verifica quando, logo no início do diálogo, nos primeiros dez minutos, a professora **Bia** falou do seu receio de como seria o trabalho com o outro professor, mas logo em seguida reiterou que deu certo e que o "projeto é incrível, é inovador, só tem na rede".

Hochnadel e Conte (2019, p. 84) afirmam que a Docência Compartilhada é um raro movimento que aparece na educação. Isso se confirmou em nossa revisão sistemática de literatura, conforme apontamos na seção teórica. Identificamos que o projeto se estruturou de maneira diferenciada dos trabalhos consultados. O diferencial está no atendimento, pelos dois professores, a todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A questão da inovação se verifica abaixo nas falas dos participantes:

Quadro 16. Inovação do projeto

Fala dos participantes
B: E o projeto é incrível, é inovador, né, só tem na rede [do município de Ribeirão Preto]. (aos 8 minutos do diálogo)
D: O projeto é inovador. (aos 44 minutos do diálogo)
C: O projeto funciona assim... <i>(pausa proposital da participante para demonstrar que foi preciso explicar aos professores que não conheciam o projeto, como ele funcionava)</i> , então a gente

precisava mesmo explicar, porque é algo inovador, essa possibilidade de compartilhar, de dividir todas as responsabilidades que a sala de aula envolve. (aos 47 minutos do diálogo)

Fonte: Elaboração própria.

Essas falas nos indicam que os participantes entendem como inovação o trabalho em duplas, em compartilhamento de ações pedagógicas e de responsabilidades de uma mesma sala de aula.

As participações demonstram ainda outras correlações a essa inovação, como observamos a partir da fala de Heitor: "Quando veio o professor, o segundo professor, foi assim, ao mesmo tempo [*um alívio*], mas criou uma ansiedade. Porque se trabalhar sozinho já é difícil, uma outra pessoa que você não conhece, que você não tem afinidade, aí gerou muita ansiedade (...) porém, a minha experiência foi muito positiva (...)".

Em complemento, Bia comenta que:

Como participante do projeto, eu sou professora parceira, eu também fiquei com medo de chegar em uma sala e não saber o que me esperava. O professor que eu ia ter que trabalhar, porque pode haver divergência de... maneiras de trabalhar.

Conforme identificamos com as falas acima, com a chegada de um outro professor na sala de aula, algo novo se apresenta e pode trazer expectativas e ao mesmo tempo medo e ansiedade. Isso se relaciona, a nosso ver, com acontecimentos inerentes ao ser humano, quando há alguma novidade no contexto da vida cotidiana.

Neste caso, o novo formato de trabalho, o desconhecimento sobre como se daria, na prática, as ações docentes no exercício da Docência Compartilhada, gerou o medo e a ansiedade.

Em contrapartida, passada essa sensação inicial, verificamos que se apresentou na falas dos participantes o desejo de continuidade do projeto, como já relatado anteriormente, o que não significa que tenha sido uma unanimidade, mas sim revela um movimento em direção a novos sentidos para as ações pedagógicas e para as práticas docentes com o trabalho em duplas promovido pelo projeto com a Docência Compartilhada.

Desse modo, o fato novo de ter outro professor junto na sala de aula, nos provoca a olhar para a cultura do isolamento, vivenciada pelos professores a partir do projeto. Os docentes geralmente estão sozinhos no ato de educar, não estando acostumados a ter outro adulto presente na sala de aula (Imbernón, 2009).

Segundo esse autor, "a reflexão sobre a própria prática pode melhorar com a

observação de outros" (Imbernón, 2009, p. 28). Isso pode ser verificado na fala da professora Júlia: "às vezes eu observava algumas coisas, ela observava outras e a gente trocava ideias". O trabalho das duas professoras em sala de aula, ainda segundo ela mesma, promovia o compartilhamento, auxiliava e enriquecia a prática pedagógica.

Ela ainda acrescenta: "essa troca, de olhares, de perspectiva, de experiência, é rica pra gente crescer como profissional também", referindo-se a uma solução para falta de tempo de estudar que o trabalho com outra professora junto na sala de aula pode ajudar e incentivar.

Portanto, lidar com algo considerado inovador em sala de aula, como a chegada de um outro professor para trabalhar conjuntamente na mesma turma, pode ser inicialmente caracterizado como algo que provoca medo e ansiedade. Porém, pode ser o início de um trabalho desenvolvido em conjunto, como no caso dos professores do projeto, um trabalho compartilhado.

Se buscarmos a definição de inovador encontramos segundo o dicionário on-line Michaelis⁴¹, aquilo que propõe inovações, que é *revolucionário*. Já para o dicionário Oxford⁴², corresponde ao ato ou efeito de inovar, como o que é novo, *uma novidade*.

Para nós inovador é a construção do qual surge o novo, no movimento da mudança, da transformação ou renovação no fazer e no saber da docência. Segundo Streck *et al.* (2010), o mundo humano emerge da possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscentes que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos.

Para os participantes, a inovação identificada no início do projeto está presente com o desenvolvimento do trabalho, no qual as sensações iniciais são dissipadas à medida que as interações interpessoais se desenvolvem com as ações pedagógicas.

Nessa relação, os professores vivenciam o novo, e a mudança do fato de estarem sozinhos para estarem acompanhados vai se tornando habitual à medida que o fazer junto vai provocando mudanças em suas estratégias de atuação (Imbernón, 2009, p. 28-29). Isso aconteceu porque houve a exposição desses sujeitos à uma nova proposta e à dinâmica que o projeto e a Docência Compartilhada proporcionaram.

Assim, essas questões gerais evidenciaram na recorrência das falas dos participantes sobre a continuidade do projeto, como eles compreendem sua relevância que perpassa pelo atendimento da demanda da sala de aula e as especificidades dos estudantes qualificada pelo

⁴¹ Dicionário Michaelis On-line. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/palavra/KPMa2/inovador/#:~:text=Que%20ou%20o%20que%20inova,faz%20inova%C3%A7%C3%B5es%3B%20inovador%2C%20revolucion%C3%A1rio>. Acesso em: 07/06/2024.

⁴² Dicionário Oxford languages. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 07/06/2024.

trabalho conjunto e de troca com aqueles que participam das ações pedagógicas da escola, notadamente a dupla de professores.

Portanto, com a implementação do projeto, foi iniciado um movimento de transformação do trabalho, tendo em vista as ações entre dois professores na mesma sala de aula. Isso foi considerado como uma inovação, a qual provocou desconfortos iniciais, mas que ao transcorrer em meio às possíveis contradições vivenciadas, pode trazer outros e novos sentidos para a prática docente.

A partir daqui trataremos das questões específicas, que a partir do trabalho com o outro professor, mostra o movimento desse fazer juntos.

◆ **Compartilhamento**

Na subdivisão anterior, identificamos que o trabalho entre dois professores foi iniciado a partir de algumas sensações como medo e ansiedade, devido ao fato novo de se trabalhar em conjunto na mesma sala de aula. Isso foi se desconstruindo em um movimento rumo ao compartilhamento, uma questão inerente ao projeto "Todos Juntos".

Sobre o compartilhar, a professora **Bia** fala o que entende por Docência Compartilhada logo após seu relato de explicação aos alunos sobre como funcionava o trabalho entre dois professores. Ela diz que:

(...) são professores iguais, os dois compartilham de todos os conteúdos, de todas as matérias. Então eu acho que Docência Compartilhada é basicamente isso que falam, compartilhar. Que a gente compartilha experiência, a gente compartilha aprendizagem, a gente compartilha conteúdo (...)

Bia, ao explicar o que entende por Docência Compartilhada, fala sobre compartilhar. Isso se apresenta escrito no projeto da seguinte forma:

O trabalho em conjunto dos dois professores terá como princípio norteador a (...) docência compartilhada, (...) justamente pela intenção de compartilhar as ações docentes fundamentando-as nos parâmetros do trabalho coletivo (SME, projeto Todos Juntos, 2022, p. 4).

Portanto, o compartilhar compõe o nome da docência e se fundamenta como uma base do fazer pedagógico no projeto.

A maneira como o compartilhamento acontece pode estar apresentado na fala da

professora **Júlia**, que segue:

Ela (pronome que faz referência a professora com quem Júlia trabalhou) trouxe essa formação que ela tinha pra dentro da sala de aula e a gente fazia experiências excepcionais com as crianças porque ela tinha esse outro olhar por conta da formação dela. Então ela trouxe novidades que a gente conseguiu colocar dentro da sala de aula e colocar dentro da nossa prática.

O contato com a outra professora, possibilitou um movimento diferente na prática com os estudantes, trazendo novas experiências pela formação diversificada com a parceira. As mudanças didáticas mencionadas pela professora são discutidas por Imbernón (2009), quando traz a viabilidade do desenvolvimento de ações a partir do olhar de outro professor.

Sobre a condição de compartilhar o trabalho com outra professora, a participante Nanda relata que estar no projeto “foi um divisor de águas” na sua vida, pois como professora iniciante ela considerou que trabalhar junto a outro docente seria ter alguém com quem compartilhar a docência. Nas palavras dela:

Estar no projeto Todos Juntos, pra mim, assim... foi um divisor de águas. (...) eu tinha acabado de sair da faculdade. (...) Então quando eu entrei aqui, e eu fiquei sabendo, né, na atribuição, que eu teria um professor para poder compartilhar os meus anseios, as minhas dúvidas, os meus medos (...)

Conforme Nanda expõe, estar com outro professor é poder compartilhar, inclusive, as sensações que o trabalho em sala de aula pode trazer aos docentes, como as dúvidas e os medos. O compartilhamento traz o sentido de aprendizagem mútua.

Se compararmos estas últimas participações citadas, verificamos que **Júlia** comenta sobre o processo didático enquanto Nanda discorre sobre o processo afetivo que envolve ter outro professor presente no desenvolvimento das ações. O compartilhar, para Nanda, denota acolhimento e envolve uma relação de aprendizagens compartilhadas com o outro.

O fazer junto, entendido como o compartilhando de ações pedagógicas que esses relatos trazem, evidenciam que o projeto, ao propor o trabalho compartilhado na docência, afasta o professor da cultura do isolamento diante do seu objeto de trabalho (Tardif; Lessard, 2008) e Imbernón (2009) que completa que a docência se apresenta como uma profissão isolada, onde normalmente não tem lugar para a presença de outro adulto.

O próprio projeto discute o isolamento do professor e justifica que, com o trabalho entre dois professores em conjunto, se pode romper com a individualidade e a solidão, trazendo benefícios para o fazer pedagógico.

O professor (...) está acostumado a planejar, ministrar, replanejar e avaliar, dentre tantas outras demandas da prática de ensino, sozinho e, nesse sentido, a presença de um parceiro implica um movimento de constante exercício da alteridade, construindo uma postura aberta ao diálogo, ao aprender com o outro, de modo a considerar distintos modos de ser com uma postura que exima a competitividade em favor do enriquecimento do fazer pedagógico. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6-7).

Portanto, identificamos que o projeto, por trazer a dinâmica da Docência Compartilhada, possibilita o compartilhamento de experiência com o outro, tanto no que tange ao ato de planejamento até as formas de execução e avaliação das aulas, o que favorece o rompimento da solidão do professor.

Ainda sobre o trabalho em conjunto com outro professor a fala de Nanda aponta a importância debater questões específicas relativas aos alunos:

[...] Como um ponto positivo eu acho que a leveza, sabe, você ter alguém para conversar...tem dia que você não está legal, por alguma coisa que aconteceu, aí você desabafa. [...] A gente tem um aluno que tem especificidade, né? (...) Eu não tô sozinha. Então se não tem alguém com quem compartilhar isso, alguém com quem dividir um pouco, eu vou dizer carga, mas não no sentido de pesado, mas de dividir mesmo, sabe, de transferir um pouquinho, de você não se sentir sozinho.

A professora fala sobre a relevância de ter com quem compartilhar o cotidiano escolar e destaca uma relação interpessoal que possibilita debater as questões relativas aos estudantes, dividindo o que chamou de "carga", aqui entendido como o "conjunto de responsabilidades" que são amenizadas quando se trabalha em compartilhamento.

O sentido de ter alguém no trabalho conjunto se estende do fazer docente ao ser docente com o outro. O compartilhar, nesse caso, se relaciona a uma tranquilidade trazida para o próprio trabalho juntos.

A construção do trabalho pedagógico com o outro professor, conforme citado acima, é comentada também por Deise, que expõe sobre sua experiência de trabalho com a Nanda, que chegou recém-formada e que foi um "bálsamo" contar com ela para compartilhar o trabalho em sala de aula. Nanda, por sua vez, reitera que era sua primeira vez trabalhando na rede e que ela queria ter a oportunidade de aprender com Deise. Compreendemos, assim, que o trabalho na Docência Compartilhada, possibilita que ações solitárias se tornem solidárias, a partir da interação, da socialização e do compartilhamento, que promove "[...] um *continuum* entre ação e reflexão sobre a prática pedagógica" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6).

Nesse sentido, o desenvolvimento das ações em Docência Compartilhada, propõe o compartilhamento, a construção conjunta, por meio do diálogo para que ambos construam atividades pedagógicas pensadas em conjunto, se tornando assim um diferencial para a prática pedagógica.

Para Traversini *et al.* (2012), a Docência Compartilhada provoca a reconstrução de si com o outro, por meio de compartilhamentos de experiências e aprendizagens.

A participação de **Bia**, a seguir, se refere a esse trabalho em conjunto e delinea as possibilidades que o trabalho em duplas oferece de propiciar aos estudantes aulas diferenciadas. Observemos:

Quando estamos em dois, dá super pra ministrar e flui muito bem e eles ficam, nossa, muito animados! (...) Então, um ponto do projeto é isso, poder trazer coisas mais elaboradas para eles porque a gente tem essa maior facilidade de preparar, de planejar, de explicar na sala, de orientar eles, o que talvez um professor só seria mais difícil, né? (...) Às vezes, sozinho, não teria tantas práticas assim pela... Pelo tempo, pela dinâmica.

O diferencial apontado sobre o trabalho entre dois professores, se refere ao planejamento e a organização das atividades na rotina escolar, considerando o que trabalhar e como trabalhar. Isso envolve a organização do ensino e a relação temporal para estruturar as propostas. Entendemos que a professora se refere aos recursos didáticos, às novas configurações de organização espacial dos estudantes na sala e novas dinâmicas de trabalho com os estudantes (indivíduo-grupo-classe)

Entendemos que é em relação a essa organização que a professora **Bia** comenta que em dois docentes a aula "flui", os alunos ficam animados e os professores têm facilidade para planejar e organizar as situações de ensino.

Isso converge com o projeto, (SME, 2022, p. 3 e 7), em um de seus objetivos específicos, que corresponde a "incentivar uma prática de ensino e aprendizagem inovadora e criativa, preocupada em reorganizar espaços e tempos em sala de aula, em prol do desenvolvimento do estudante".

O projeto TJ (2022) ainda prevê que o trabalho de dois docentes contribui com a dinâmica de ensino e que distintos modos de atuação profissional representam mais oportunidades de acesso ao conhecimento por parte dos estudantes.

Portanto, cada uma das falas apresentadas anteriormente traz como exercem o trabalho em conjunto, mencionando as possibilidades de diversas organizações do trabalho pedagógico, as responsabilidades, experiências e aprendizagens compartilhadas.

Além disso, buscamos identificar como os participantes do Grupo Focal entendem o termo "compartilhar". Isso se verifica no contexto do diálogo sobre o que achavam do trabalho em duplas.

Quadro 17. O uso do termo “compartilhar” na fala dos participantes

N: "Na atribuição, quando [eu soube eu que] teria um professor para poder compartilhar os meus anseios, as minhas dúvidas, os meus medos, porque eu acho que a gente tem que ter humildade de falar para a pessoa, olha, eu não sei. (...)"

H: "Então eu acho que Docência Compartilhada é basicamente isso que falam: compartilhar. A gente compartilha experiência, a gente compartilha aprendizagem, a gente compartilha conteúdo... "

C: "O projeto funciona assim, então a gente precisava mesmo explicar, porque é algo inovador, essa possibilidade de compartilhar, de dividir todas as responsabilidades. (...) Eu fico me colocando no lugar do professor em sala de aula, pensando o quanto seria legal ter alguém para compartilhar, porque de repente eu vejo a turma num desafio de aprendizagem muito grande e eu estou sozinho, é muito mais complicado".

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese os participantes consideram que compartilhar é um movimento que envolve uma facilitação do trabalho docente promovida pelas aprendizagens e experiências desenvolvidas com o outro, pelas ações pedagógicas em conjunto e pela corresponsabilização de tais ações ao longo do processo. Essa responsabilidade compartilhada, mencionada pelos participantes, apresenta-se como uma característica que o desenvolvimento do trabalho dos participantes no projeto "Todos Juntos", evidencia.

Observamos que o compartilhamento exige comunicação para promover e possibilitar o trabalho em conjunto. Bohm (2005, p. 46-47) relaciona o compartilhamento com a comunicação:

(...) não consiste meramente na comunicação explícita e na linguagem corporal. Tudo isso faz parte dele, mas existe também um processo tácito mais profundo, que é comum a todas as pessoas. (...) Se tornou urgente que nos comuniquemos, temos que compartilhar nossa consciência e nos capacitarmos para pensarmos juntos, para fazermos o que for necessário de uma forma inteligente.

Desse modo, compreendemos conforme Bohm (2005), que a capacidade humana de comunicação humana, nossa capacidade de pensar juntos para o bem comum, se relaciona ao conceito de compartilhar. Portanto, o compartilhamento nos momentos do grupo não tem efeito algum se os membros não conseguirem se expor, compartilhar suas ideias e opiniões. (Mauri, 2021, p. 64).

A comunicação, que transcorre por meio do compartilhamento de ideias, opiniões e experiências, pode conduzir a um trabalho que produz benefícios aos envolvidos. Observemos o **quadro 18** a seguir:

Quadro 18. Como identificam os resultados do trabalho em duplas

C: "Quando a gente pega resultado, mesmo de avaliação, a gente já percebe um ganho e eu imagino que sem o projeto não teríamos esse mesmo ritmo e eu digo isso porque no ano passado, pro quinto ano, chegou só no segundo semestre e nós percebíamos na fala dos professores o quanto esse avanço, depois da entrada desse segundo professor, o quanto isso foi rápido e que sozinho não haveria esse mesmo ritmo. [...] E hoje, desde o início do ano, em 2023, todos os professores de primeiro a quinto, eu acho que a gente tem esse resultado, a gente atinge objetivos mais facilmente".

H: "No nosso caso, é que você não tava aqui no ano passado (*o professor diz isso apontando para a atual parceira dele*), mas a minha turma, em específico, não estaria como está hoje! Mas de jeito nenhum!" (...) Era uma turma assim, que tinha quase dez pré-silábicos, uns seis, sete, cinco alfabéticos e o restante ali... no meio. Hoje estão todos, todos...alfabetizados. Foi assim, nossa! Não tem uma criança lá que eu: "abra o livro na página tal e leia pra mim a questão um". Todos! Todos!... Uns influentes, outros..., mas todos..."

B: "Silabando, né? Lê silabando, mas todos leem..."

H: "Eu sozinho na sala de aula, não conseguiria. Ou estariam todos aqui, ou estariam esses mais aqui, e os melhores lá, se tiverem... É, e a sala tá uniforme. (...) Nunca imaginei! Pra mim foi uma surpresa, então foi muito bom! Nós temos problemas? Temos, mas..."

J: "Há longo prazo, se continuar esse trabalho..."

C: "A turma que entrou no primeiro ano com esse projeto, quando chegar no quinto..."

J: "Aí eles vão pro sexto e eles não vão ter dificuldades mais, então o ganho é imenso!"

Fonte: Elaboração própria.

No quadro, os participantes expõem a respeito de como compreendem os benefícios que o trabalho em Docência Compartilhada proporciona para o processo de ensino-aprendizagem. Suas falas se relacionam à Hochnadel e Conte (2019, p. 87), quando reiteram que a prática da Docência Compartilhada pode beneficiar educandos e educadores, tanto em relação à aprendizagem dos estudantes quanto em relação à satisfação e eficácia da prática dos educadores.

Sobre tais ações, o compartilhamento é a característica identificada. Os dizeres "sozinho eu não conseguiria", "nosso trabalho fica mais rico", "a gente conversa" e "um complementa o outro", demonstram a compreensão do compartilhamento no trabalho em Docência Compartilhada para os participantes, já que a DC se pauta no trabalho colaborativo, de acordo com Citolin (2013, p.118 apud Projeto "Todos Juntos", 2022, p. 4).

As afirmações dos participantes sobre os resultados na aprendizagem dos estudantes, os quais eles atribuem ao trabalho conjunto dos dois professores, é destaque em Hochnadel e Conte (2019, p. 93):

Assim, dois professores em sala de aula têm mais condições de atender às demandas dos estudantes da classe de forma personalizada e sincronizada em termos de intencionalidades pedagógicas, sobretudo, no que se refere ao tempo. Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. (Hochnadel; Conte, 2019, p. 93).

Nesse sentido, dois professores podem atender aos estudantes de maneira mais próxima, considerando que as ações estejam voltadas a um trabalho efetivado pela soma de forças para o atendimento das necessidades dos discentes.

A Docência Compartilhada trazida pelo projeto TJ cumpriu, segundo estes participantes, o propósito de atender a essa demanda, apesar de ter sido revelado também, que haveria necessidade de mais tempo para os resultados de longo prazo serem vislumbrados.

Além da questão do tempo, outro aspecto do trabalho foi trazido pelos participantes, que se caracterizam como desafios ao compartilhamento. Vejamos o **quadro 19** que segue:

Quadro 19. Desafios enfrentados na Docência Compartilhada

H: Então, já que são dois professores parceiros, os dois têm que ter acesso ao registro. Ao diário online, os dois têm que ter acesso.

B: Eu acho que é uma responsabilidade que pode ser desenvolvida pelos dois, né.

C: Mas é porque o professor da turma já tem o acesso, o parceiro não. Então, se é uma docência compartilhada, não teria motivos para haver essa divergência, né, porque a documentação também deveria estar compartilhada. É uma corresponsabilidade, um do outro e aí eu penso que seria ideal mesmo que os professores tivessem esse acesso.

Fonte: Elaboração própria.

Ao dialogar sobre os desafios enfrentados no projeto, identificamos que uma ação específica de acesso ao sistema de notas e faltas dificultou o compartilhamento entre os participantes.

Os participantes relatam sobre a necessidade de ambos os docentes terem condições de acesso ao sistema, com suas próprias senhas, com fins a realizar o compartilhamento dessa ação. Eles mencionam sobre o compartilhamento, mas também sobre a corresponsabilização que o ato de compartilhar envolve.

Essa impossibilidade de acesso ao sistema pelos dois professores se configura como uma contradição verificada no projeto, o qual indica um trabalho colaborativo e

compartilhado, mas não garante que ambos os docentes compartilhem essa responsabilidade.

Conforme já detalhamos no início deste trabalho, quando tratamos do funcionamento do projeto "Todos Juntos", essa foi uma queixa recorrente de parte dos professores que trabalharam logo no primeiro ano de trabalho. A solicitação para que ambos os docentes recebessem sua senha pessoal para acesso não foi atendida devido às dificuldades de reorganização do sistema, segundo a SME.

Desse modo, o professor que participou primeiro da atribuição, recebeu senha de acesso ao sistema de digitação de notas, faltas e acompanhamento escolar dos estudantes. Já o professor que chegou depois, não pode ter esse acesso.

Na escrita do projeto, ratificamos tal contradição, quando retomamos o que ele reitera: que na docência compartilhada ambos os docentes executam suas ações em conjunto e que as ações pedagógicas devem ser desenvolvidas de forma colaborativa entre os professores, o que se constitui na essência da docência compartilhada. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6,10).

Entretanto, identificamos que a forma de resolver esse desafio foi peculiar a cada dupla, havendo maneiras diferentes de lidar com essa dificuldade. No Grupo Focal, o relato da dupla que segue demonstra que houve um compartilhamento da responsabilidade de digitar no sistema, conforme as professoras **Deise** e **Nanda**, que foram parceiras no ano anterior, relatam.

Quadro 20. Organização do trabalho para fins de registro no sistema.

D: "A gente fazia junto! "

N: "A gente fazia junto as provas, notas, médias... "

D: "As notas, as médias...E aí, enquanto eu dava aula, ela lançava".

Fonte: Elaboração própria

A forma como a dupla acima citada encontrou para se articular em relação à falta da senha de acesso para ambas, diz sobre compartilhamento.

Mas, para além da organização no trabalho sobre o registro das informações das aulas, há um ponto central nessa questão: a equidade entre os professores, citada pelo projeto, que diz:

Para o desenvolvimento do Projeto "Todos Juntos", caberá aos dois docentes a reorganização dos espaços e tempos, a partir da relação de equidade e horizontalidade entre os professores envolvidos na mesma turma de atuação[...] (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 3)

O TJ considera que ambos os professores têm as mesmas obrigações e devem trabalhar em uma relação de horizontalidade. Portanto, faz sentido haver os mesmos direitos e deveres para ambos. Entendemos que, a entrega da senha de acesso ao sistema a apenas um dos docentes, pode sugerir uma relação hierárquica não desejada no projeto, aparecendo, portanto, como uma outra contradição entre o que se espera e o que é oferecido para o que se espera. Isso é observado na fala da Carol, que complementa que, sendo o trabalho dentro da perspectiva da Docência Compartilhada, a documentação também deveria ser compartilhada.

Portanto, esse desafio nos indica que, apesar do termo horizontalidade estar ligada aos preceitos do projeto, a "hierarquização das relações" se dá devido à não garantia de senha de acesso ao sistema aos dois professores.

Conforme disposto no quadro anterior, os professores se deparam com o desafio que dificulta o compartilhar e buscam formas de resolver o problema com diálogo, que permitiu o cumprimento dessa ação.

Desse modo, buscamos identificar, em meio às participações no Grupo Focal, como o desenvolvimento das ações na Docência Compartilhada acontecem, de modo que possamos continuar na busca pelas características. O **quadro 21** abaixo traz diferentes considerações.

Quadro 21. Considerações sobre a Docência Compartilhada

P: O que é a docência compartilhada para vocês?

J: Então, quanto mais cabeças para pensar (...), mais rico vai ficar. A nossa prática vai ficar cada vez melhor.

P: O que acham do trabalho em duplas?

N: Eu acho que se fala tanto que a criança precisa ter esse desenvolvimento de trabalhar em grupo, de trabalhar em dupla... E no sistema corporativo existe muito isso, por que não dentro da escola, que também é um sistema, é um espaço coletivo? Então, eu acho que a ideia de trabalho compartilhado, de trabalhar em dupla, tá chegando tarde na escola, porque é o que mais se fala. Tudo que a gente vai ver, os documentos, falam também que você tem que passar isso para o aluno, da importância de trabalhar com o próximo, da importância de respeitar o próximo. Então... trabalhar em dupla, assim, é realmente isso, não sendo redundante, mas compartilhar mesmo suas experiências, seus anseios, suas ideias.

B: Eles mesmos gostam de trabalhar em duplas. Quando, às vezes, a gente separa as mesas na sala: "não, tia, eu quero sentar em dupla, eu quero sentar com ele". Então eles também têm essa necessidade de compartilhar com alguém alguma coisa. Às vezes a gente mistura, coloca um aluno que tem mais dificuldade com um aluno que já tá compreendendo um pouco mais daquele assunto, então eles se ajudam entre eles. É a mesma coisa com a gente. Eles veem a gente compartilhando isso, um ajudando o outro, então eles também têm essa necessidade de compartilhar entre si. Nossa, se não sentar em duplas, tem uns na nossa turma, que ficam bravos! (...) Então eles também têm essa necessidade de compartilhar a todo momento tudo. Acho que é como ela falou, está chegando um pouco tarde, até né porque é algo que é necessário mesmo.

P: Quais as facilidades e/ou as dificuldades de trabalhar na docência compartilhada?

H: Para planejar (...) a gente conversa. "O que você acha?", "O que você acha disso?"... Um

complementa o outro. Isso é uma facilidade pra gente (...).

Fonte: Elaboração própria

Júlia e **Heitor** trazem em seus posicionamentos a questão do compartilhamento com o outro e a facilidade que essa outra presença traz. **Heitor** explica que a possibilidade de conversar para planejar, e diz ainda que ambos os docentes se complementam, o que traz uma facilidade para o trabalho docente. Essa ideia de compartilhar a responsabilidade de planejar, ministrar aulas e avaliar se apresenta em Teixeira (2021) e no projeto (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 3 e 4) quando traz em seus objetivos específicos a importância de estimular o planejamento e replanejamento da prática de ensino, além de convergir com os preceitos da Docência Compartilhada trazidas por Citolin (2013, p. 118), que envolve o planejamento participativo e o diálogo.

As docentes **Nanda** e **Bia** fazem menção às perspectivas dos estudantes sobre o trabalho em duplas. **Nanda** relata a relevância do trabalho em duplas como modelo aos estudantes e **Bia** explica que os próprios estudantes gostam de trabalhar em conjunto.

Se o trabalho em conjunto, realizado pelos dois professores em sala de aula, serve aos alunos para que estes compreendam a dimensão colaborativa da ação entre dois profissionais, podemos deduzir que o trabalho compartilhado pode influenciar essa vivência entre os estudantes.

Entendemos que nos influenciemos por meio de nossas relações e formas de interação. Nesse sentido, a participação na vida social é um processo que auxilia na formação da personalidade, sendo o homem constituído pelo conjunto das relações sociais, conforme asseverou Vigotski (1929). Portanto, a Docência Compartilhada estabelece relações interpessoais, onde os sujeitos influenciam e constituem-se, em um processo dialético entre professores e estudantes.

Associado a isso, consideramos que, quando Hochnadel e Conte (2019, p. 84) reiteram que a Docência Compartilhada possibilita ser afetado pelo outro e permite participar junto de uma formação conjunta e que esse compartilhamento agrega qualidade com a presença de dois docentes no ato de educar, estamos considerando que este compartilhamento se estende também os estudantes, por trazer condições de participar de um processo de ensino aprendizagem em que os professores compartilham as práticas docentes.

Os estudantes observam e vivenciam, sob outro aspecto, o trabalho compartilhado e podem, a seu modo, desenvolverem sentidos sobre esse trabalho conjunto. Porém, compreendemos que essa questão não pode ser aprofundada nesta pesquisa, justamente pelo

fato de estarmos investigando sobre as ações docentes.

Por hora, salientamos que enquanto o projeto traz a necessidade do trabalho a dois e estabelece a Docência Compartilhada, esta, por sua vez, reúne dois professores que compartilham suas ações e se responsabilizam por elas, fazendo uso do diálogo para realizá-las. O compartilhamento e o diálogo são duas características imbricadas entre si. É do que tratamos no próximo subitem.

❖ Diálogo

A subdivisão anterior foi introdutória para a relevância do diálogo, já que o compartilhamento exige o diálogo, conforme fomos reconhecendo pelas interações trazidas pelos participantes. Entretanto discorreremos especificamente sobre essa característica.

O diálogo, para Bohm (2005, P. 33-34), é o significado da palavra e como esses significados, trazidos por meio das palavras, podem fluir por meio da comunicação. O diálogo é concernente ao compartilhamento, é parte dele. O diálogo se difere da discussão, que fragmenta, em que as pessoas "jogam" suas ideias de lá para cá, como num jogo de pingue-pongue. Sobre isso, é importante salientarmos que o diálogo exige compartilhamento, já a discussão não. Portanto, nas relações na Docência Compartilhada em que há compartilhamento, deve haver diálogo. Em contrapartida, quando há prevalência da discussão, há apenas a apresentação de diferentes pontos de vista.

O projeto "Todos Juntos" (2022, p. 7), propõe uma dinâmica entre os dois docentes por meio do diálogo. Sobre isso, a participante Carol diz:

Acho que a primeira delas [*das possibilidades do trabalho em Docência Compartilhada*] é esse diálogo, essa troca, essa partilha, para dividir essas experiências, os anseios, que são muitos. (...) Então o planejamento, o diálogo sobre os alunos, os desafios de aprendizagem, a troca de conhecimento mesmo entre os professores

Quando a participante relata que o diálogo se apresenta como uma primeira possibilidade oferecida pelo trabalho em duplas e permite aos participantes compartilharem suas experiências, desafios e benefícios do trabalho em duplas corresponde à ideia de que a Docência Compartilhada só se efetiva quando os participantes se abrem ao diálogo e que ele possibilita a reflexão-ação-reflexão (Nicolodi e Silva, 2016).

A participante Júlia diz: "[*A Docência Compartilhada*] envolve o respeito, a troca, o

diálogo...Eu acho que é você, quando trabalha a dois, é [ter] diálogo e humildade". Essa correlação entre diálogo e humildade está presente em Freire (1987), quando retrata que o diálogo promove o encontro entre humanos para a tarefa comum e compartilhada de saber agir e ter humildade.

Nesse sentido, a palavra diálogo aparece, bem como a palavra “conversa”, que se faz presente quando os participantes falam sobre o trabalho a dois na Docência Compartilhada, conforme observamos a seguir:

Quadro 22. Contexto trazido com a palavra “conversa”

N: Como um ponto positivo eu acho que a leveza, sabe, você ter alguém para conversar...
H: Para eu planejar.... (...) a gente conversa! "O que você acha? " Como ela falou: "O que você acha disso? " Um complementa o outro.
D: Sou eu sozinha, e sim, você sente. Você sente porque não tem ninguém pra você conversar, pra você trocar... é você e você ali, é tudo em cima de você...Então assim... é difícil. <i>(a professora explica sua experiência no período de trabalho oposto, em outro segmento de ensino, em que ela não tem outro professor para trabalhar com ela).</i>

Fonte: Elaboração própria.

Entendemos que a palavra "conversa" se difere semanticamente da palavra diálogo. Conversa, envolve uma troca de ideias ou palavras, enquanto o diálogo, na perspectiva freireana, segundo Streck *et al.* (2010, p. 198), significa usar a palavra para dizer o mundo segundo nosso modo de ver, é a força que impulsiona o pensar crítico e problematizador.

Entretanto, apreendemos pela fala dos participantes, que há uma comunicação que permite a complementaridade, a construção conjunta, o compartilhamento. Essa relação dialógica favorece "olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação" (Streck *et al.* 2010, p. 198).

Nesse sentido, os participantes buscam o outro, para que seja possível o compartilhamento de conhecimentos para poder agir e desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

Nas falas de Heitor, Carol e Júlia, o sentido atribuído ao diálogo é de a partir dele é possível estabelecer ações conjuntas. Isso nos remete a Streck *et al.* (2010, p. 198), que reitera que por meio do diálogo "podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação".

Entendemos que os participantes, a partir do diálogo, podem agir e pensar com novas

perspectivas, enxergando novas possibilidades, o que corresponde ao conceito trazido por Bohm (2005, p. 38) quando diz que "o propósito do diálogo é percorrer todo o processo do pensamento e mudar o modo como ele acontece coletivamente".

Quando os participantes falam em estabelecer conversas, podemos inferir que a dialogicidade esteve presente nas relações na Docência Compartilhada com o objetivo de organizar a prática docente em conjunto.

Bohm (2005, p. 34-38) considera que o diálogo quando não tem o intuito de promover competição, estabelece uma relação entre todos os que participam, e onde todo mundo ganha por meio da participação com os outros, onde todos vençam.

Estou dizendo que é necessário compartilhar significados. A sociedade é uma rede de relacionamentos entre pessoas e instituições, de forma a permitir que todos possam viver juntos. Mas isto somente funciona se tivermos uma cultura para fazê-lo. Cultura implica significados compartilhados, isto é: significância, propósitos e valores. De outra forma, a cultura se rompe. Nossa sociedade é quase sempre incoerente e não faz essas coisas muito bem. Não as tem feito por longo tempo, se é que um dia as fez. As diferentes pressuposições que as pessoas têm estão afetando tacitamente todos os significados de tudo que estamos fazendo. (Bohm, 2005, p. 54)

Sem o intuito de competição e com o olhar para compartilhar ideias e propostas pedagógicas com o outro, o diálogo é que se produz sentido em determinado contexto. É por meio do diálogo que os docentes possibilitam aos estudantes inferir, associar, comparar, conectar, interpretar.

Desse modo, o diálogo promove a interconexão entre docentes e discentes, no processo das relações interpessoais. Essas relações devem ser discutidas no âmbito da dinâmica da Docência Compartilhada, como outra questão específica indissociada no trabalho no "Todos Juntos".

◆ **Relação interpessoal**

No desenvolvimento social da vida humana, as relações interpessoais são fundamentais, pois se estabelecem entre as pessoas, que ao se comunicarem, vão construindo relações entre si e com o meio.

Nesse contexto, identificamos as interações entre os professores que acontecem no desenvolvimento de suas ações, implicam no diálogo e no compartilhar de suas

responsabilidades comuns. É possível verificar que isso corresponde às pesquisas de Nicolodi e Silva (2016, p. 109):

Na docência compartilhada não existe um único professor designado responsável, mas posicionamentos e intervenções emergem como resultado das interações entre todos no espaço de trabalho. Através do planejamento coletivo, as decisões são compartilhadas e relacionam-se com as experiências que cooperativamente se deseja vivenciar.

Esse processo de interação entre a dupla docente, em movimentos de planejamento, tomada de decisões, abertura ao diálogo, também se configuram na própria escrita do projeto:

A docência compartilhada corrobora a ideia de que o trabalho pedagógico ganha em qualidade com a presença de mais de um professor em sala de aula, visto que tal configuração afeta o próprio fazer docente pela troca com o outro. (SME, Projeto "Todos Juntos", 2022, s.p.)

Assim, as relações interpessoais se apresentam como característica elementar da Docência Compartilhada por serem a base e o fundamento de todo o percurso para que o trabalho a dois aconteça na DC.

No quadro abaixo, podemos verificar como essas relações interpessoais acontecem. Nesse momento, a Pesquisadora/mediadora sugere que os participantes falem sobre os desafios do trabalho na Docência Compartilhada. Sobre tais desafios, **Bia** e **Carol** comentam:

Quadro 23. Desafios no trabalho da Docência Compartilhada

B: "As dificuldades, eu acho que é (...) a gente ter a experiência não tão boa de dividir [*a turma*], a insegurança ou talvez ficar com uma pessoa que não te recebeu bem, não entenda o seu jeito de trabalhar, não aceite ou também nem seja disposta. Eu acho que essa talvez seja uma das maiores dificuldades de compartilhar a sala de aula".
C: "É relacionamento interpessoal mesmo, é o que eu percebo também".

Fonte: Autoria própria

As participantes explicam que as relações interpessoais são a maior dificuldade encontrada no trabalho no projeto, conforme citado por **Bia**, que explica que o trabalho compartilhado implica na relação estabelecida com o outro professor.

Isso se justifica porque, para a realização da Docência Compartilhada, a relação com o outro se apresenta como a primeira articulação no processo de trabalho. Corroboram com essa afirmação, Hochnadel e Conte (2019, p. 87), quando explicam que a docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola, por isso se faz necessário reinventar as

interações profissionais.

Sobre tais dificuldades ou desafios, **Deise** trouxe também o relato sobre sua experiência com uma nova professora. Tal experiência apresentou desafios que ela não havia enfrentado com outras parcerias de trabalho.

Nesse momento, o Grupo Focal dialogava sobre o trabalho em duplas. No **quadro 24**, apresentamos não apenas a fala da professora **Deise**, mas o conjunto de falas entre ela e a **Carol**.

Quadro 24. Desafios na relação interpessoal

D: "A experiência com a Nanda (*antiga parceira*) foi fantástica, com a Beatriz (*a atual parceira*) está sendo fantástica e eu acho que agrega muito. Agrega muito para os alunos, agrega muito pra gente. Eu tive experiência negativa também, no projeto? Tive! Você sabe (*referindo-se à Pesquisadora/mediadora*) que tive uma experiência...Não negativa, mas que não foi tão agradável, talvez com a Nanda foi muito agradável e com a outra deixou de ser, mas ainda assim teve ponto positivo, foi enriquecedor. Agregou? Agregou. Claro que cada um tem sua individualidade, cada pessoa é de um jeito e a gente também não pode mudar as pessoas. Talvez o que eu achei bacana foram as reuniões, você (*Pesquisadora/mediadora, está sendo mencionada pelo seu trabalho como professora articuladora do projeto TJ*) vir falar com as duplas, saber como que estava o trabalho, quais eram as dificuldades do professor com o outro professor mesmo, que a gente tava tendo, isso foi importante também. Porque nem sempre a gente pega um professor que está disposto a dividir aluno. Porque tem professor que tem ciúmes de aluno, tem professor que tem ciúmes de sala..."Ah, esses são meus!" Então, cada pessoa é de um jeito. Tem pessoas que não lidam com as emoções, né?... Então a gente tem que aprender a respeitar isso também. É um desafio".

C: "Acho que na sala de aula é o maior desafio".

D: "O maior desafio! Tem professor que, trabalhando, como disse, o projeto é inovador. Tem professor que é acostumado a trabalhar, aí, dez, vinte anos sozinho em sala de aula, aí chega um parceiro, ele não vai querer dividir, não que vai querer, ele não vai saber lidar com tudo aquilo".

Fonte: Elaboração própria

A experiência da professora **Deise** e seu subsequente comentário, intermediado pela fala da **Carol**, aponta para os desafios inter-relacionais vivenciados na prática escolar do projeto.

Desenvolver um trabalho conjunto exige disposição para o diálogo e para o compartilhamento entre todos os envolvidos no projeto, principalmente entre os dois professores, já que estamos analisando, neste momento, as ações docentes na Docência Compartilhada. Conforme observamos pela asseveração dos participantes, nem todas as pessoas se mostram dispostas a realizar um trabalho conjunto. Esse fato se contrapõe ao que traz o projeto (SME, 2022, p. 5), quando afirma que "o trabalho colaborativo docente representa uma união promissora para alcançar os objetivos educacionais".

Entendemos que no trabalho conjunto, as relações sociais precisam ser articuladas em

prol de um bem maior, com o cuidado de olhar para o outro e compreendê-lo nas suas especificidades. A este respeito, a professora **Júlia** relata sua experiência com a outra professora: "E essa questão da personalidade também, eu um pouco mais agitada, e ela um pouco mais calma. Então, às vezes eu observava algumas coisas, ela observava outras e a gente trocava ideias".

No mesmo sentido, a fala de **Deise** reitera:

Então, o temperamento eu acho que contribui muito, porque de repente tem uma professora que é muito calma, que é muito doce e a turma exige uma professora mais enérgica, mais firme, né? Então assim, veio aquela mistura de temperamento que deu super certo.

Ambas as docentes comentam, especificamente, a respeito do temperamento, da personalidade de cada professor. Por essas participações, notamos que não são as diferenças que atrapalham as relações interpessoais no projeto "Todos Juntos", mas sim a não colaboração, a falta de abertura para aprendizagens mútuas, para o diálogo que permite pensar juntos e compartilhar o fazer pedagógico em prol de objetivos comuns. Notamos, assim, que a personalidade é influenciada e desenvolvida quando o sujeito participa da vida social (Makarenko, 1977).

Desse modo, identificamos, pelas relações interpessoais, características do trabalho na Docência Compartilhada, conforme evidenciamos a seguir:

[...] eu já ouvi da **Deise** e eu já ouvi da **Joana** também: olha, eu não falto, porque eu fico preocupada com você em ficar sozinha na sala. E é a mesma coisa, ó, ontem eu não tava muito boa, tava...peguei uma gripe bem forte..., mas...eu penso assim, não, não posso deixar minha parceira sozinha, por mais que seja difícil. Aí eu fui ao médico ontem, já era mais de nove horas da noite (...). Aí a **Joana** fez a mesma coisa. Eu tinha um médico marcado, eu falei: **Joana**, eu realmente preciso ir tal dia. Então você me desculpe, é uma coisa que eu não consigo mudar isso, era o único dia que eu tinha pra ir. E aí ela veio com essa fala pra mim também, e a **Deise** também, olha, eu não falto porque eu sei que (...) você [fica] sozinha. A **Joana** (...) conversou com as meninas da direção e falou: "olha, dá uma força pra **Nanda**".

Observe que a professora **Nanda** explica sua dificuldade em faltar às aulas, para evitar deixar as companheiras de trabalho sozinhas. Ela comenta, inclusive, que essa ação não é exclusiva dela. Identificamos nessa fala, além da corresponsabilização, a alteridade e a solidariedade presentes entre as participantes.

A solidariedade, para Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1978), se apresenta

como o princípio das soluções com o povo e nunca apenas para ou sobre ele.

A preocupação concernente às docentes demonstra o cuidado e a solidariedade de umas com as outras. Sobre isso, Carol complementa: "É olhar pro outro, né? Eu acho que esse é o primeiro grande movimento que a gente faz". Olhar para o outro, traz a ideia de estabelecer relação solidária, de consideração, de alteridade.

Entendemos aqui a alteridade conforme Streck *et al.* (2010, p. 59), que a trata "como condição para a constituição do próprio eu".

O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. O eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito. [...] Por isso, o reconhecimento do outro, da alteridade, é essencial no processo de libertação, na construção de uma sociedade humanizada (Streck *et al.*, 2010, p. 60).

Para uma sociedade mais humanizada, olhar para o outro, conforme disse Carol, reconhecê-lo e estabelecer pautada no diálogo, respeitando o movimento imbricada na relação eu-tu, está em consonância com o que o projeto traz sobre o trabalho em duplas:

[...] a presença de um parceiro implica um movimento de constante exercício da alteridade, construindo uma postura aberta ao diálogo, ao aprender com o outro, de modo a considerar distintos modos de ser com uma postura que exima a competitividade em favor do enriquecimento do fazer pedagógico (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 6-7).

Entendemos que os participantes externam sua preocupação e cuidado com o parceiro de trabalho, o que está presente na Docência Compartilhada, conforme podemos verificar:

A docência compartilhada exige o treinamento de alteridade, (...) é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade. Cada sujeito deve expor suas ideias e através do olhar do outro, seja nas crenças mútuas ou nas ideias distintas, buscar a construção da prática docente (Hochnadel; Conte, 2019, p. 88).

Enxergar o outro, entender e respeitar as diferenças, se apresenta como algumas condições para se estabelecer relações interpessoais saudáveis e humanizadas. Em se tratando da educação, essas ações devem ser desenvolvidas de maneira ética e respeitosa, com a alteridade do outro em sua singularidade (Streck *et al.*, 2010, p. 61).

Portanto, no trabalho desenvolvido em Docência Compartilhada, as relações

interpessoais podem apresentar um desenvolvimento solidário e altruísta. Por outro lado, podem se apresentar de forma egoísta ou individualista, a depender da interação entre as duplas, dos seus objetivos e identificação com o outro, conforme verificamos pela experiência relatada por Deise.

Nesse sentido, podemos compreender que as relações interpessoais não estão restritas aos docentes no projeto. Vejamos o que dizem os participantes:

Quadro 25. Inter-relação nas ações pedagógicas

H: "Ele veio para contribuir muito. (...) Como o próprio nome do projeto diz: "Todos Juntos". Poderia até ser: Todos Juntos, todos ganham, porque ganha o aluno, ganha a gente né, que aprende um com o outro, porque às vezes a gente está fechadinho ali na nossa caixinha e não consegue ter um outro olhar".

B: " (...) É bom para a gente, é bom para a escola, é bom para as crianças, é bom para os pais, a gente consegue atender os pais, a gente consegue atender as crianças. Então, eu acho que só tem a contribuir e a melhorar mais ainda com a educação municipal, não tem o que perder".

Fonte: Autoria própria.

Consideramos, a partir do quadro acima, que os participantes apontam os benefícios das relações interpessoais desenvolvidas no projeto para estudantes e para os seus familiares, possibilitando uma construção dialógica entre os envolvidos.

Isso nos indica que por meio das relações sociais, nos constituímos, em um movimento conjunto, coletivo. Segundo Vigotski (2022, p. 284), "somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem". Assim, compreendemos que por meio das relações interpessoais, as aprendizagens acontecem.

Podemos observar a mesma consideração no discurso realizado por Nanda: "[...] você está todo tempo aprendendo, você é professor, mas você está todo tempo aprendendo, seja com outro, que sabe mais do que você, seja com outro que sabe menos e com os alunos".

Essa relação de aprendizagem mútua citada, nos aponta para os estudos de Traversini *et al.* (2012, p. 295), sobre Docência Compartilhada, que consideram um "permanente processo de desconstrução/reinvenção da identidade docente", em que, na relação com o outro, aprendemos e transformamo-nos.

Segundo Nanda, os docentes aprendem entre si, por meio das interações e estas ampliam a forma do fazer pedagógico desses profissionais. Isso mostra a importância que os participantes conferem ao aspecto social do aprendizado humano conforme estabelece Vigotski (2007).

Nesse sentido, entendemos que o que Nanda reitera ao dizer que aprende-se o tempo todo com os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem, se relaciona ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, considerada como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar a partir da resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, que se determina pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de pessoas mais experientes (Vigotski, 2007, p. 97).

Desse modo, os participantes ao trabalharem juntos, compartilham experiências e interagem uns com os outros, aprendem e desenvolvem-se, entre docentes e discentes.

Por meio das relações sociais, nesse caso no desenvolvimento das ações docentes no projeto, os professores e alunos se constroem enquanto humanos. Para Vigotski (2000, p. 33), o sujeito é a personalidade social entendida como o conjunto de relações sociais, presentes no indivíduo, configuradas pelas funções psicológicas as quais são construídas pela estrutura social. Esse processo constante é o movimento de aprendizagens que ocorre pelas relações interpessoais em meio aos diversos tipos de socialização, como o diálogo e demais formas de comunicação.

As relações sociais se apresentam no projeto TJ num movimento que pode propiciar o desenvolvimento conjunto, a oportunidade de compartilhamento de ideais e conhecimento. Isso indica que tais relações possibilitam o compartilhamento entre as pessoas, no qual o diálogo está presente.

Observando o compartilhamento por meio das relações interpessoais, identificamos a relevância nas ações desenvolvidas na Docência Compartilhada. Vejamos:

Então eu acho que Docência Compartilhada é basicamente isso que falam: compartilhar. Que a gente compartilha experiência, a gente compartilha aprendizagem, a gente compartilha conteúdo. (...) Esse ano, com o Heitor, a forma dele trabalhar, nossa, enriquece demais! Eu tô começando agora, faz pouco tempo, e... Nossa contribui demais, demais, com minha carreira profissional.

A participante **Bia** entende que tanto sua explica que tanto sua participação no projeto, no ano anterior, quanto sua participação neste ano, com o professor **Heitor**, a auxiliou no seu processo de aprendizagem e de trabalho. Ela traz o compartilhar para fundamentar essa sua ideia.

A participante **Carol**, também relaciona a sua fala ao compartilhamento, quando menciona sobre como a parceria pode favorecer a organização dos docentes para o ensino.

O que eu percebo é que essa parceria, tem essa contribuição na hora do planejamento, de um complementar o que o outro de repente tem como deficiência, né? Então, o Heitor, eu percebo que tem muita facilidade com Ciências, por exemplo. De pensar nesses experimentos, em coisas práticas. Eu acho que a Bia traz com o acréscimo, com a possibilidade de pensar em outras propostas. (...) O uso dos jogos é facilitado, de experiências, então eu percebo que esse é um ponto crucial para o interesse do aluno. Tanto a parceria, essa leveza que acaba acontecendo entre os professores, de um ter facilidade com determinado assunto e um complementar o outro, quanto a possibilidade de levar algo inovador para a sala de aula. (...) O ponto positivo é exatamente a possibilidade de fazer algo para além da aula expositiva, com maior tranquilidade, porque em dois professores você consegue organizar esse espaço, esses materiais, orientar os grupos, então eu tenho visto isso, quando eles partilham as experiências, não só os dois, né, mas outros professores que às vezes colocam ali no grupo, ou no TDC Rede, e dividem o que têm feito, como estão trabalhando.

De modo geral, Carol demonstra que percebe uma complementaridade entre os saberes dos docentes, o que contribui com o processo de ensino-aprendizagem. O depoimento dela expõe sobre como os professores corroboram entre si, com seus conhecimentos compartilhados, por meio das relações interpessoais que se estendem ao TDC (Trabalho Docente Coletivo) que acontece na escola, orientado pelo coordenador pedagógico.

A fala dessa participante corresponde às relações estabelecidas na Docência Compartilhada.

Assim, dois professores em sala de aula têm mais condições de atender às demandas dos estudantes da classe de forma personalizada e sincronizada em termos de intencionalidades pedagógicas, sobretudo, no que se refere ao tempo. Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. Tal forma de docência agrega também na questão interdisciplinar e afetiva da sala de aula pela presença constante de um ou outro professor (...) (Hochnadel; Conte, 2019, p. 93).

As relações estabelecidas no trabalho entre os participantes podem ser notadas também pela fala inicial de Carol, quando explica que a parceria entre os professores auxilia no planejamento e em propostas diversificadas que promovem maior interesse aos estudantes. Entendemos, assim, que o compartilhamento e a socialização integram o entendimento sobre Docência Compartilhada, porque se relaciona a:

[...] reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural. (Nornberg; Cava, 2015, p. 3, *apud* Hochnadel; Conte, 2019, p. 87)

A organização do trabalho citada acima, pode ser entendida também em relação a otimização do tempo e espaço na escola, trazido na escrita do projeto (SME, 2022, p. 3), bem como o acompanhamento das crianças nas suas aprendizagens, na socialização e apreensão intercultural, condizem às experiências em Docência Compartilhada, revelando o exercício profissional com dimensões mais humanizadoras por relações interpessoais fortalecidas. (Hochnadel; Conte, 2019, p.85).

A relação interpessoal fortalecida pode ser entendida no "Todos Juntos", pela fala da professora **Deise**.

Eu acho muito enriquecedor [...]. Sinceramente. Eu gostaria muito que continuasse. A experiência com a Nanda foi fantástica, com a Joana (*atual parceira de Deise*) está sendo fantástica e eu acho que agrega muito. Agrega muito para os alunos, agrega muito pra gente.

A participante apresenta as relações interpessoais desenvolvidas por meio da Docência Compartilhada, que envolve alunos e docentes. Nesse sentido, a relação interpessoal dialógica, presente nas ações pedagógicas na Docência Compartilhada, vem atender também à demanda dos docentes. Isso é corroborado com a participação de **Júlia**⁴³, um relato, a partir da sua experiência em sala de aula:

Ano passado eu tive uma experiência muito rica. Tive uma parceira, uma pessoa excepcional. (...) Ela tinha uma outra formação, em musicoterapia, além da Pedagogia (...) E a gente teve essa troca... Ela trouxe essa formação que ela tinha pra dentro da sala de aula e a gente fazia experiências excepcionais com as crianças porque ela tinha esse outro olhar por conta da formação dela. Então ela trouxe novidades que a gente conseguiu colocar dentro da sala de aula e colocar dentro da nossa prática. E essa questão da personalidade também, eu sou um pouco mais agitada, ela era um pouco mais calma. Então, às vezes eu observava algumas coisas, ela observava outras e a gente trocava ideias: "Júlia, se você fizer assim, talvez, funcione". E eu: " (...) agora vamos tentar dessa maneira". Então, essa troca, de olhares, de perspectiva, de experiência, é rica pra gente crescer como profissional também, né? Porque na nossa correria no dia a dia, às vezes nem sempre a gente está conseguindo estudar, se aperfeiçoar e ver coisas novas, e uma pessoa ali junto, acredito que te ajude, te incentive e pro aluno... Não tem

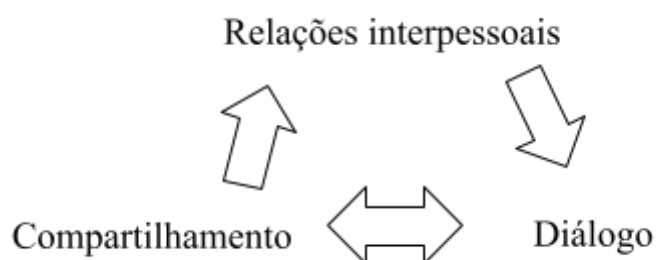
⁴³ Júlia trabalhou como professora articuladora e anteriormente esteve em sala de aula trabalhando como professora no projeto.

nem o que falar, né!

Identificamos que nesse relato, para essa professora, o compartilhamento de ideias, experiências e até de formas diferentes de lidar com as situações, foram primordiais para desenvolver o trabalho na Docência Compartilhada. Ela reitera que dois professores podem compartilhar formas de ser e fazer, em uma relação dialógica, que promove experiências diversas e aprendizados mútuos.

Esses relatos denotam o movimento das ações da Docência Compartilhada no projeto. Desse modo, o projeto TJ traz em seu cerne, a prática da DC, na qual, a base para o seu desenvolvimento são as relações interpessoais, que se estabelecem por meio do diálogo e nesse processo ocorrem os compartilhamentos. Esse conjunto encadeado de fatores caracteriza o desenvolvimento das ações de trabalho na Docência Compartilhada. Sistematizamos essas ideias na **Figura 5**, conforme segue.

Figura 6. Características identificadas pelas falas dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

A figura busca mostrar o movimento que acontece na Docência Compartilhada entre diálogo e compartilhamento por meio das relações interpessoais. No trabalho entre os dois professores, identificamos que as relações interpessoais ocorrem de modo dinâmico, envolvendo dialeticamente o diálogo e o compartilhamento, o que caracteriza uma forma de trabalho na Docência Compartilhada. Essa forma de trabalho pode favorecer o aparecimento de outras características, associadas a essas, como a corresponsabilização, a solidariedade e a alteridade.

Porém, conforme identificamos nesta subseção, as relações interpessoais podem não acontecer de modo favorável ao compartilhamento das ações no projeto, o que provoca o rompimento dessa dialogicidade, caracterizando relações interpessoais mais individualistas e solitárias.

Identificamos, até aqui, características que compõem o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada. Entretanto, consideramos pertinente investigarmos ainda a colaboração, trazida pelo projeto, e realizar a sua correspondência com o compartilhamento. Assim, justificamos a próxima a construção da próxima subdivisão.

❖ Colaboração

Consideramos relevante tratarmos do termo colaboração já que ele é trazido pelo projeto, estabelecendo que a Docência Compartilhada se pauta no trabalho colaborativo (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 4).

Para Fiorentini (2006), a colaboração corresponde ao trabalho conjunto, ao apoio mútuo visando objetivos comuns e ao compartilhamento de liderança e de responsabilidades.

Com o propósito de identificar como a colaboração aparece nas ações dos participantes no projeto, trouxemos as participações abaixo, que tratam do trabalho entre dois professores:

Quadro 26. O trabalho em duplas

N: "Eu acho que se fala tanto que a criança precisa ter esse desenvolvimento de trabalhar em grupo, de trabalhar em dupla... E no sistema corporativo existe muito isso, por que não dentro da escola, que também é um sistema, é um espaço coletivo? Então, eu acho que a ideia de trabalho compartilhado, de trabalhar em dupla, tá chegando tarde na escola, porque é o que mais se fala. Tudo que a gente vai ver, os documentos, falam também que você tem que passar isso para o aluno, da importância de trabalhar com o próximo, da importância de respeitar o próximo. Então... trabalhar em dupla, assim, é realmente isso, não sendo redundante, mas compartilhar mesmo suas experiências, seus anseios, suas ideias..."

B: "Eles mesmos gostam de trabalhar em duplas. Quando, às vezes, a gente separa as mesas na sala: "não, tia, eu quero sentar em dupla, eu quero sentar com ele". Então eles também têm essa necessidade de compartilhar com alguém alguma coisa. Às vezes a gente mistura, coloca um aluno que tem mais dificuldade com um aluno que já tá compreendendo um pouco mais daquele assunto, então eles se ajudam entre eles. É a mesma coisa com a gente. Eles veem a gente compartilhando isso, um ajudando o outro, então eles também têm essa necessidade de compartilhar entre si. (...) Então eles também têm essa necessidade de compartilhar a todo momento tudo. Acho que é como ela falou, está chegando um pouco tarde, até né porque é algo que é necessário mesmo".

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o que dizem Nanda e Bia, a respeito do trabalho compartilhado pelos professores, fazemos uma correspondência com o trabalho colaborativo, que entendemos estar imbricado nesses relatos. Ambas referem que os estudantes também precisam e gostam dessa

experiência do trabalho em grupos ou em duplas, portanto, o trabalho entre os dois professores pode influenciar os estudantes, conforme já dissemos. Porém, o desejo de trabalhar juntos e a ajuda mútua nos indicam a presença do trabalho colaborativo entre docentes e discentes.

As ações pedagógicas, conforme citado pelas participantes, de possibilitar o trabalho dos estudantes em conjunto, pode ser a base para o trabalho colaborativo. Nesses momentos, tanto com estudantes como entre os professores, pode acontecer a solução de situações problemáticas, trazendo benefícios por meio do compartilhamento de tristezas, alegrias, dúvidas, contradições, sucessos e fracassos, o que são elementos importantes na formação pessoal e profissional das pessoas (Imbernón, 2009, p. 60 e 64).

Identificamos que o trabalho colaborativo e o compartilhamento, são citados na escrita do "Todos Juntos" e nas considerações sobre Docência Compartilhada, conforme já apontamos.

Na perspectiva de Bohm (2005, p. 47 e 54), o compartilhamento é entendido como algo que vai além da compreensão em determinada comunicação, ampliando-o como um processo tácito mais profundo, comum às pessoas envolvidas no processo do pensar juntos.

O trabalho colaborativo, para Imbernón (2009, p. 60), é "um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática". Isso nos leva a refletir sobre a escola ter o objetivo de desenvolver conceitos e competências de forma colaborativa, conforme estudado por Rodrigues (2015, p. 25).

Na Docência Compartilhada, o trabalho colaborativo é parte do processo, segundo Hochnadel e Conte (2019), o que pode ser complementado por Teixeira (2021), que trata o trabalho colaborativo, como o trabalho desenvolvido entre dois educadores trabalhando juntos para oferecer um ensino de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades. O TJ apresenta um diferencial que corresponde a ambos os docentes compartilharem a responsabilidade de planejar, ministrar aulas e avaliar "o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes" (Teixeira, 2021, p.40).

Desse modo, podemos observar pela participação de **Bia**, como o trabalho na Docência Compartilhada pode estar relacionado à colaboração e ao compartilhamento.

São duas professoras! Agora acho que esse ano eles [*os alunos*] já estão super acostumados! Eles perguntam [*para os dois professores*]...às vezes o Heitor dá [*a aula de*] Matemática, eles vem e me perguntam, aí eu tô dando, eles perguntam [*para ele*]... Então não tem assim, ah, esse é o professor de

Matemática, esse é o professor de Português. Eles entenderam que os dois são professores iguais, os dois compartilham de todos os conteúdos, de todas as matérias. Então eu acho que Docência Compartilhada é basicamente isso que falam, compartilhar. Que a gente compartilha experiência, a gente compartilha aprendizagem, a gente compartilha conteúdo...

Conforme exposto, identificamos a necessidade de os participantes explicarem qual o sentido dado à presença dos dois professores em sala de aula e como esse trabalho acontece. Identificamos que as dúvidas são sanadas pelos dois professores, pois há uma relação de igualdade entre os docentes, desprovida de hierarquia e composta por corresponsabilização. Evidencia-se uma atitude colaborativa entre docentes, já que se ajudariam mutuamente e se responsabilizam pelo atendimento necessário dentro da sala de aula.

Os participantes estabelecem a complementaridade entre si em prol da facilitação da compreensão das aulas pelos estudantes já evidenciadas em Hochnadel e Conte (2019, p. 93) que ressaltam a importância de um trabalho realizado em dupla de professores:

Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática.

O texto do projeto também reitera a importância da "complementaridade por meio dos diferentes olhares" dos docentes e que o trabalho colaborativo entre os dois professores "representa uma união promissora para alcançar os objetivos educacionais aos quais as unidades escolares e suas respectivas redes de ensino propõem" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 5). A complementaridade citada pelo projeto implica em um auxílio mútuo realizado pelo compartilhamento, pela colaboração. Nesse ínterim, entendemos que tanto o trabalho colaborativo quanto o compartilhamento das ações pedagógicas implicam na responsabilização de ambos sobre as ações pedagógicas.

Isso nos leva a retomar a discussão iniciada na subseção "Os Articuladores", sobre a palavra cooperação ter sido utilizada na frase de "slogan" na escrita do projeto. Logo abaixo do título, foi elaborada uma frase para acompanhá-lo, com o intuito de contemplar os ideais do projeto. Tal frase está assim escrita: "Um projeto agregador, de cooperação mútua, com foco na aprendizagem global do estudante" (SME, Projeto Todos Juntos, 2022).

O uso do termo "cooperação", cooperar, significa executar ações que não necessariamente precisam de negociação conjunta, pode resultar em relações subservientes e hierarquizantes. Já o verbete colaboração, colaborar, envolve trabalhar conjuntamente,

apoiando-se para atingir os objetivos comuns, negociados pelo grupo. (Fiorentini, 2006, p. 50).

Podemos notar a diferença entre os termos com o comentário da professora Deise, no Grupo Focal sobre o trabalho em duplas.

No projeto não tem um professor assistente. O professor não vai sentar no fundo da sala e ficar cortando papelzinho pra você, não é isso. Ele vai te ajudar com os alunos que têm dificuldade, ele vai dividir a aula com você, ele vai complementar, ele vai preparar uma aula, ele vai dar a aula também...

Assim, a partir do exemplo trazido pela professora, podemos identificar a diferença entre o trabalho de cooperação realizado pelo assistente de sala e entre os dois professores no projeto, que devem desenvolver e responsabilizar-se pelas ações desenvolvidas conjuntamente.

Portanto, embora o termo "cooperação" possa ter sido utilizado, na escrita do projeto, juntamente com a palavra "mútua", com a pretensão de dar a ideia de "colaboração", isso denota uma contradição nessa expressão.

A colaboração, portanto, se apresenta como uma característica presente nas ações docentes na Docência Compartilhada. Porém, seria também a cooperação uma outra característica presente nas ações desenvolvidas na Docência Compartilhada?

Para responder a isso, propomos a verificar o diálogo do Grupo Focal que segue:

Quadro 27. Facilidades do trabalho na Docência Compartilhada

H: "A facilidade, no nosso caso, eu acho que é em planejar mesmo. Como a gente dividiu, né, como eu tenho mais afinidade com Matemática e Ciências, eu tenho mais facilidade de planejar as aulas [*dessas disciplinas*]. Não que eu não consiga fazer as outras, mas facilitou a minha vida. Pra eu planejar (...) a gente conversa! "O que você acha?" Como ela falou: "O que você acha disso?" Um complementa o outro. Mas é uma facilidade pra gente, ter que planejar menos disciplinas. Né?"

B: "Sim! Porque são muitas [*disciplinas*]!"

H: " (...) Queira ou não, o projeto facilitou a vida da gente, por a gente poder dividir as tarefas. Então, essa divisão de tarefas é uma possibili... (*pausa*), é uma facilidade".

C: "Eu fico pensando na avaliação também, por exemplo, eu sempre vi, em outros momentos fora do projeto, que o professor ficava na dúvida [sobre as hipóteses de escrita dos alunos]. Então agora, nessa situação, dois olhares diferentes, [*auxiliam nessa avaliação*] né? (...) Os dois conseguem acompanhar e olhar essa avaliação de duas perspectivas".

Fonte: Elaboração própria

No quadro acima, identificamos que as facilidades que os participantes relatam se referem a dois aspectos diferentes.

Um é apresentado, no relato de Carol, em relação à dificuldade de alguns docentes em

identificar a hipótese de escrita dos estudantes e que, com dois professores, é facilitada essa observação. Entendemos aqui que o compartilhamento de informações, a análise conjunta e o trabalho em colaboração entre os professores beneficiam o processo avaliativo.

O outro aspecto apresentado pelos participantes é em relação à divisão de tarefas na prática entre os docentes no projeto, conforme citaram **Heitor** e **Bia**. Essa ação nos indica cooperação no desenvolvimento de suas ações, pois as divisões de tarefas revelam apenas a intenção de facilitar o trabalho dos docentes.

Para compreendermos melhor essa característica, trazemos a participação do **Heitor**, que explica como se deu o seu trabalho nos dois anos subsequentes do projeto. No primeiro ano de trabalho, ele esteve com a turma do 3º ano, com uma professora. No ano posterior, ele acompanhou a turma para o 4º ano, com outra docente, atual a parceira de trabalho no momento do grupo Grupo Focal. Ele relata essa situação:

[...] como a gente tinha uma turma super heterogênea, a maioria das crianças pré-silábicas e outros, bem avançados, para mim foi muito bom. A forma que nós fizemos ali foi assim, de dividir, né? A **Carol** sabe que nós dividimos a turma. Então, fez aquele agrupamento de crianças que precisavam ser alfabetizadas e as outras que eu podia tocar a matéria. Assim, no ano passado, nós trabalhamos assim. A **Nair** alfabetizando e eu levando a matéria com os outros. Diferentemente desse ano, eu [*trabalhando com*] e a **Bia**, porque a nossa turma, esse ano, tá muito mais uniforme do que o ano passado. Eles evoluíram muito. Então deu uma equilibrada muito boa! A gente não tem nenhum pré-silábico mais [...].

Conforme observamos, **Heitor** comenta primeiramente sobre seu trabalho, junto à professora que esteve com ele, os quais intencionavam resolver a heterogeneidade da turma quanto aos níveis de alfabetização dos estudantes. Portanto, ele e sua parceira de trabalho da época, decidiram dividir o trabalho em duas frentes: um que trabalhava com a alfabetização dos estudantes e o outro que continuava os conteúdos curriculares pertinentes ao ano/série com os estudantes já alfabetizados. **Heitor** complementa, ainda, que os resultados desse trabalho repercutiram no ano posterior, em que ele e a professora **Bia**, agora parceiros, não têm mais alunos não alfabetizados.

O relato das duas experiências do professor **Heitor** no projeto, caracterizam duas realidades distintas: a heterogeneidade presente no grupo de estudantes do primeiro ano, logo no início do projeto, e as condições mais "equilibradas", homogêneas em relação às aprendizagens dos estudantes sobre a aquisição do sistema de escrita alfabético, no segundo ano do projeto.

A justificativa do professor para dividir a turma, no primeiro ano do "Todos Juntos",

foram as diferenças nas hipóteses de escrita dos estudantes, o que corresponde à iniciativa do projeto de mitigar as defasagens de aprendizagem.

Porém, ao continuar o diálogo, logo em seguida da afirmação acima, o professor diz que também dividiu disciplinas com a nova parceria, **Bia**, do presente ano, conforme consta na participação abaixo. Vejamos:

Tá todo mundo alfabetizado, todo mundo lendo, então a gente consegue, no nosso caso, a gente dividiu as disciplinas, nem sei se, é... nas conversas, né, tem pessoas que...gostam, que...concordam, que não concordam, mas pra nós foi muito bom. Então a gente dividiu, porque eu tenho mais afinidade com algumas coisas, ela com outras, e nós estamos levando. Enquanto eu ministro aula, ela ajuda, enquanto ela ministra eu ajudo. Enquanto um ministra o outro põe lição de casa, então ficou muito bom.

O participante relata que após conseguir certa homogeneidade, considerando os níveis de alfabetização dos estudantes, a divisão de tarefas pedagógicas aconteceu novamente, agora por outro motivo. Ele explica que ele e **Bia** separaram as disciplinas por afinidade, o que podemos entender como facilidade ou proximidade com o componente curricular.

Na fala acima, **Heitor** explica que não há consenso sobre essa forma de organização do trabalho docente, portanto, entendemos que essa foi uma das formas que as duplas de docentes encontraram para realizar o seu trabalho.

Em um primeiro momento, se as tarefas com a turma foram divididas para a realização de trabalhos pedagógicos paralelos, com fins à alfabetização, no segundo momento, explica que a divisão aconteceu com propósitos de ministrar aulas cada qual em uma disciplina que tivesse maior afinidade.

Entendemos que a divisão de tarefas, no primeiro caso relatado pelo professor, ainda que os professores tenham dividido a turma de estudantes e suas responsabilidades com o grupo, havia um objetivo comum, que correspondia a deixar todos os estudantes no mesmo nível de hipóteses de escrita. No segundo momento, a divisão de tarefas foi utilizada como uma estratégia facilitadora do trabalho dos docentes. Eles dividiram entre si as disciplinas a serem ministradas.

Verificamos que a divisão de tarefas se caracteriza, na nossa compreensão, como uma ruptura com o compartilhamento, sendo esta ação menos aproximada de uma ação colaborativa e mais próxima de ações cooperativas. A situação da divisão do trabalho para a alfabetização, ainda denota finalidades relacionadas ao alcance de determinado objetivo para e com os estudantes. Já no caso da divisão de tarefas, mostra a intenção de facilitar o trabalho

desenvolvido pelos professores, sem correspondência direta a objetivos comuns relacionados aos estudantes. Isso mostra que as práticas dos dois docentes são diferentes em alguns momentos, perdendo a característica do fazer juntos.

Entendemos que tal divisão de afazeres pedagógicos pode minimizar a sobrecarga do trabalho docente. Não pretendemos desconsiderar tal volume de trabalho, apenas nosso objeto de estudo não corresponde a essa investigação. Sendo assim, nosso olhar está voltado para investigar as características apresentadas na Docência Compartilhada.

Por isso, identificamos uma contradição na prática dos docentes em relação ao que o projeto "Todos Juntos" e a Docência Compartilhada consideram como o ideal do trabalho entre dois professores, trazendo como ações pedagógicas o compartilhamento e a colaboração.

Para analisarmos esse ponto, voltamos ao projeto TJ, para verificarmos o que ele traz que elucide sobre o assunto. Vejamos:

Tendo em vista tal riqueza imbuída à prática da docência compartilhada, sugere-se que os docentes revezem entre si a regência das aulas, na intenção de favorecer a troca e o enriquecimento das experiências proporcionadas aos estudantes. Os professores, alternando os seus papéis, podem possibilitar aos estudantes a apropriação de aulas diversificadas e dinamizadas com diálogos e enfoques diferentes, seja em falas alternadas ou complementares, promovendo maior diversidade ao fazer pedagógico. Desta forma, o foco da docência compartilhada nunca deve ser perdido, de modo que o planejamento aconteça em conjunto e que ambos atuem em parceria durante as aulas, buscando o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p.7).

Na citação acima, há a sugestão que os professores revezem a regência das aulas e alternem seus papéis. Isso pode, isoladamente, dar margem à interpretação de divisão da ação de ministrar as aulas, todavia os motivos logo são estabelecidos à luz de um objetivo pedagógico de que as "aulas diversificadas e dinamizadas com diálogos e enfoques diferentes...", promovem "...maior diversidade ao fazer pedagógico".

Ademais, ao dizer que "ambos atuem em parceria durante as aulas, buscando o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes" evidencia-se uma intencionalidade pedagógica para uma ação docente compartilhada.

Portanto, podemos dizer que na própria escrita do projeto, aparecem contradições, consideradas dentro da Teoria Histórico-Cultural como parte do processo de construção, inferidas pelo uso de palavras ou expressão, como "revezamento" e "que haja cooperação durante as aulas". Tais termos podem trazer ideia oposta ao que o projeto menciona, quando cita expressões como "compartilhamento", "em conjunto" e "em parceria", trazendo a

intenção do "fazer juntos".

Essa ação apresentada pelos docentes, portanto, aparece como ponto de inflexão sobre o projeto, não convergindo com os seus preceitos. Isso se evidencia também nos seguintes parágrafos:

Assim, a docência compartilhada corrobora com a ideia de que o trabalho pedagógico ganha em qualidade com a presença de mais de um professor em sala de aula, visto que tal configuração contribui com o próprio fazer docente, justamente pela possibilidade de trabalho com o outro, com a troca de experiências, planejamento e complementaridade por meio dos diferentes olhares. Além disso, com dois docentes numa mesma sala de aula é possível utilizar o tempo e os espaços de forma mais flexível e eficiente, sendo que o estudante é favorecido pela presença de diferentes estilos de ensino, bem como por um atendimento mais rápido às suas necessidades. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022, p. 5)

Entendemos que, não há efetivamente no projeto, uma determinação oclusa sobre como os docentes devem trabalhar, mas há uma indicação sobre como podem ser realizadas as atividades pedagógicas, em conjunto, em parceria com o outro, em complementaridade de ideias e ações, pois o projeto estabelece que o estudante seja beneficiado por estilos diferentes de ensino, o que implica no diálogo entre docentes sobre os objetos de conhecimento, em parceria, ao longo das aulas.

A escrita do projeto traz a seguinte citação, que corresponde ao que preconiza a Docência Compartilhada:

Assim, dois professores em sala de aula têm mais condições de atender às demandas dos estudantes da classe de forma personalizada e sincronizada em termos de intencionalidades pedagógicas, sobretudo, no que se refere ao tempo. Ao trabalharem de forma colaborativa unem forças para o entendimento do assunto, o que permite ainda oferecer aos participantes da aula duas formas (estilos) de interpretação do tema em questão, que se somam no ensino da compreensão, colaborando na qualidade da transposição didática. Tal forma de docência agrega também na questão interdisciplinar e afetiva da sala de aula pela presença constante de um ou outro professor na posição de monitoria (Hochnadel; Conte, 2019, p. 93).

Conforme apontado acima, o trabalho dos dois professores concerne ao atendimento personalizado dos estudantes, implicando no oferecimento de "duas formas" diferentes de interpretação sobre o tema, o que pode trazer maior qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o termo "cooperação", converge com essa divisão de tarefas. Esse contexto se caracteriza não apenas como uma contradição entre o que preconiza o "Todos

Juntos" e a prática docente, mas como uma divergência com o trabalho colaborativo e com o compartilhamento, pois o uso da divisão de tarefas fragmenta o trabalho ao invés de construir conjuntamente.

Analisando o aspecto do compartilhamento trazido por Bohm (2005), percebemos que a ruptura dada no compartilhamento na prática da Docência Compartilhada, identificada nessa análise, está justamente no ponto que o autor trata sobre o pensar juntos. Ao ministrar cada um à sua aula, perde-se a oportunidade, naquele momento, de utilizarmos a linguagem elaborada em conjunto para construirmos o "pensamento coletivo", expressão utilizada pelo autor. Perde-se a oportunidade de construção de sentidos e compartilhá-los entre si e com os estudantes.

O sentido ao qual nos referimos se relaciona ao que Vigotski (2002) afirma e Costas e Ferreira (2011) enfatizam, sendo este relacionado ao contexto e à interpretação do mundo real, tal qual cada sujeito o compreende.

Portanto, ao deixar de ministrar juntos a mesma aula, os docentes deixam de compartilhar os sentidos entre si e com os estudantes, o que confere uma ausência da participação dialógica, nesse momento. Desse modo, deixa-se de oportunizar a qualidade configurada pelo fazer com o outro, conforme dispõe o projeto. (SME, Projeto "Todos Juntos", 2022, p. 5).

Conforme identificamos, essa ação não corresponde ao ideário inerente à Docência Compartilhada, mas corresponde à realidade vivenciada na prática do projeto. Interpretamo-la como a estratégia encontrada pelos docentes de facilitar e diminuir sua carga de trabalho. Apesar de haver a ideia de compartilhamento das ações pedagógicas, há, no uso de sua liberdade de ação em sala de aula, oportunidade de alguns docentes organizarem suas ações mais voltadas à cooperação.

Tais ações desenvolvidas por meio da cooperação, como a divisão de tarefas, aparecem como uma característica da Docência Compartilhada, bem como se caracterizam como uma das contradições que fazem parte do movimento de construção da própria Docência Compartilhada ou do próprio ideal de compartilhamento trazido pelo projeto.

A fala de **Bia** explica o movimento no trabalho na Docência Compartilhada entre os dois professores:

Eu acho que é mais isso, um consegue ministrar enquanto o outro assistencializa. Às vezes mesmo montando aula, eu [pergunto]: "Heitor, eu acho que vou dar isso de português hoje, o que você acha?" Aí ele fala: "legal, tem mais essa atividade aqui que eu acho que fica legal". Então eu

acho que é tanto no pré, né, no planejamento, quanto na prática, aplicando a aula, e depois também na hora da correção, na hora da lição de casa, então... Um vai complementando o outro, um vai ajudando o outro...

A participante diz que ambos os docentes dialogam em diversos momentos, cooperando entre si e compartilhando ideias. O compartilhamento de ideias ainda se faz presente e vai permeando os fazeres pedagógicos na Docência Compartilhada. Isso se corrobora com a participação de Júlia:

Eu acho que a todo momento a gente vai dividindo e compartilhando, dividindo e compartilhando. Tem os momentos que a gente precisa ter essa divisão: cada um faz um pouquinho pra não pesar e o momento que a gente precisa estar junto. A todo momento a gente faz essa adaptação, dependendo da necessidade ali...

O uso dos termos dividir e compartilhar evidenciam essa dialética, ou seja, caracteriza a identificação do que aparece na análise da realidade, comparando com o que se estabeleceu como ideal. O ideal pode ser identificado em Traversini *et al.* (2012, p. 295), que abordam que a Docência Compartilhada promove uma ação constante e ativa no ato de ensinar e aprender, pois consiste em um processo de compartilhamentos de experiências e ideias, reflexão conjunta sobre as realizações e os fracassos com a turma e, individualmente, com cada aluno (...).

Apesar de a cooperação aparecer como estratégia para organizar a realização de tarefas, a colaboração está presente, já que as relações entre os participantes denotam apoio, ajuda mútua, compartilhamento e corresponsabilidades.

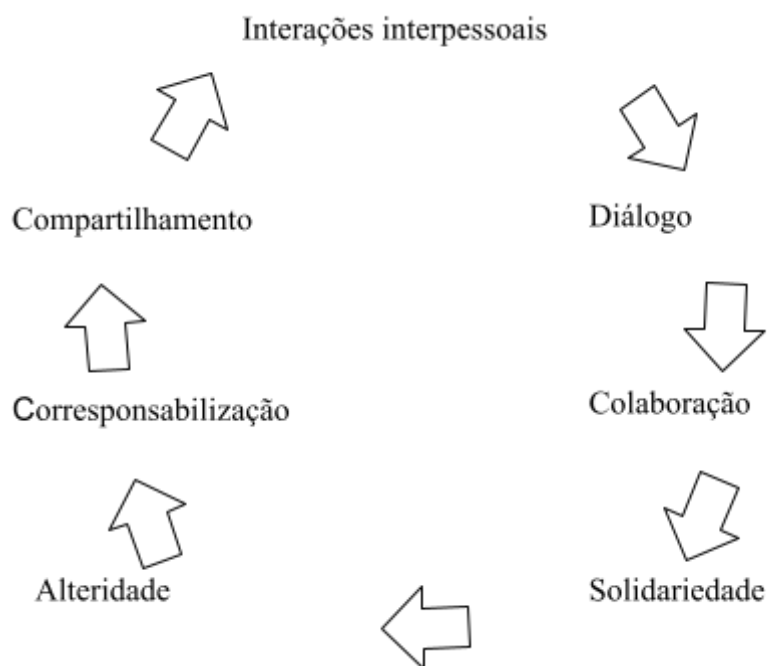
Notamos, nesse contexto, que no projeto TJ, abarca tanto o compartilhamento quanto a cooperação, a depender das organizações estabelecidas entre os professores. Nesse ínterim, analisamos que as responsabilidades de ser professor no projeto são de ambos os docentes, mesmo quando as atividades pedagógicas são divididas entre eles.

Portanto, nessa categoria, investigamos como se desenvolviam as ações pedagógicas na Docência Compartilhada com fins a identificar suas características. Entendemos que esse desenvolvimento se dá a partir de movimentos, que vão sendo construídos à medida que as características da Docência Compartilhada se articulam.

Já tínhamos identificado um movimento no desenvolvimento das ações pedagógicas que envolviam as relações sociais, o diálogo e o compartilhamento. Essa articulação nas ações docentes apresenta novas características, como a corresponsabilização, a solidariedade e a alteridade. Assim, esse movimento se constitui como o ideal no trabalho de observação,

construção e análise nesta pesquisa. A **Figura 6** abaixo apresenta a articulação entre as características.

Figura 7. Movimento ideal entre as características identificadas na Docência Compartilhada



Fonte: Elaboração própria.

Conforme intencionamos indicar na figura, o projeto "Todos Juntos", ao instituir a Docência Compartilhada, o movimento ideal previsto foi o que promove as interações sociais, característica básica identificada, que possibilita o diálogo, o compartilhamento em articulação com outras características, como a colaboração, a solidariedade e a alteridade. Verificamos que há uma intenção real desse desenvolvimento nas ações na Docência Compartilhada no projeto TJ.

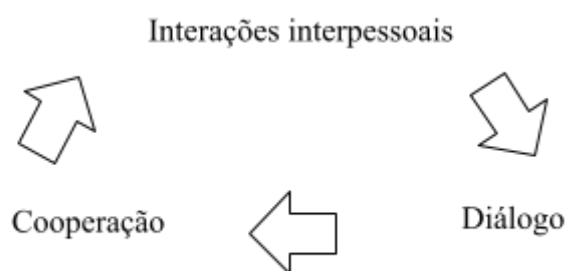
Porém, esse movimento não foi o único identificado e tampouco se apresenta sempre da mesma maneira. Verificamos, por exemplo, que a cooperação, que compõem o conjunto de características da Docência Compartilhada, aparece como correlacionada à colaboração, ou mesmo ocupando esse espaço.

Desse modo, o trabalho entre os participantes do projeto é evidenciado também por um trabalho em que a cooperação pode estar presente, em uma dinâmica que pode ser interpretada pelos participantes como facilitadora do trabalho pedagógico, em que as tarefas são divididas, evidenciado um trabalho cooperativo.

Conforme nossas análises, umas das possibilidades de desenvolvimento do trabalho na

Docência Compartilhada envolve as interações interpessoais, o diálogo e a cooperação, movimento presente quando os participantes decidem organizar suas atividades pela divisão de tarefas. A **Figura 7** a seguir representa esse movimento:

Figura 8. Outro movimento das características do trabalho na Docência Compartilhada



Fonte: Elaboração própria.

Consideramos que esse movimento é uma das possibilidades de movimentos que pode ser desenvolvido nas ações no trabalho pedagógico no projeto "Todos Juntos", em situações em que o trabalho técnico é distribuído e cada qual desenvolve sua função, como o caso de um ministrar aula e o outro passar a tarefa de casa.

Assim, para essa pesquisa, nos interessou investigar como o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada aconteceu, sendo possível observarmos que, ao encontrarmos as características da Docência Compartilhada, pudemos entender como elas permeiam o trabalho no projeto. Nesse sentido, identificamos mais de uma maneira de desenvolvimento dessas ações.

Tendo em vista tais características, podemos realizar o cotejamento das características da Docência Compartilhada com os elementos do Trabalho Coletivo para respondermos à nossa pergunta de pesquisa. Seguimos, assim, para a próxima categoria.

◆ **Categoria Trabalho Coletivo**

A categoria Trabalho Coletivo resultou da codificação inicial, a partir da unidade de registro de mesmo nome.

Nessa categoria, a partir do nosso objetivo que é investigar como o desenvolvimento das ações na Docência Compartilhada pode estar relacionado ao Trabalho Coletivo,

realizamos o cotejamento entre os elementos que constituem o coletivo, as características identificadas na Docência Compartilhada e as ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes do projeto TJ.

Identificamos, na categoria anterior, características da Docência Compartilhada, quais sejam: interações interpessoais, diálogo, compartilhamento, alteridade, solidariedade, colaboração, corresponsabilidade e cooperação.

Já fizemos o levantamento dos elementos constituintes da coletividade, na seção teórica, que são pautados na pesquisa de Rodrigues (2020). Tais elementos, considerados "preponderantes para a constituição da coletividade", são: Trabalho, Organização, Consciência e Alienação. Sobre eles, a autora explica:

- i. Trabalho, onde retratamos as diferentes formas de trabalho, atividade política independente da classe profissional, destacando o trabalho do professor. A contradição por nós percebida é a formação profissional docente e a compreensão da mão de obra como uma relação de exploração;
- ii. Organização, nesta categoria de análise, o leitor poderá compreender sua relevância para o desenvolvimento do trabalho e por consequência da coletividade, pois de acordo com Makarenko (1977a, b) é necessário educar à todos – e aqui está a contradição – com regras de modo a considerar o prazo (curto, médio e/ou longo) que os objetivos definidos pelo grupo podem acontecer, além de ter atenção às demandas sociais e não permitir que sejam elas a determinar como a organização do trabalho ocorrerá;
- ii. Consciência e Alienação, representam o primor do ser humano por proporcionar a compreensão de mundo, do papel do trabalhador na sociedade, de sua honra, afastando a individualidade, egoísmo, vaidade, competição, burocratização, desigualdades etc. Tendo como contradições a educação como setor vital da sociedade sem santificá-la, da relação com o dinheiro e a acumulação de riquezas, de utilizar a formação profissional (principalmente no caso do professor) como único meio de ascensão na carreira (Rodrigues, 2020, p. 41-42).

Nesse sentido, os elementos estudados por Rodrigues (2020), nos servirão de base para nossa análise nesta categoria.

Porém, antes de iniciarmos o cotejamento, discorreremos brevemente sobre o conceito de coletivo e coletividade para justificarmos o uso dos elementos que dizem respeito à coletividade.

◆ Retomando: Coletivo e coletividade

Apesar de já termos discorrido sobre a conceituação do termo coletivo e de

coletividade na seção teórica, entendemos que as análises iniciais desta categoria exigem esse resgate.

Utilizamos, nesta categoria, os elementos encontrados por Rodrigues (2020), os quais constituem a coletividade. Portanto, tanto na pesquisa de Rodrigues (2020) como nesta, foi considerada prudente a correlação entre os termos para esclarecermos a possibilidade de uso deles.

Makarenko (1977), nosso autor principal, conceitua o trabalho coletivo como o desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum. Ele defende uma formação humana no e para o coletivo, justamente por ser o cerne da educação social.

Chiarelli e Neto (2013), expõem que o coletivo para Makarenko é um organismo social vivo, que se forma por interesses comuns e que possui atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes que o constituem. Os autores trazem que o papel do professor no coletivo é orientar, sem ceifar as iniciativas que estiverem sob sua autoridade, que o trabalho coletivo deve criar formas organizativas eficazes e que o próprio trabalho vai delineando a formação do coletivo.

Quando Makarenko (1977, p. 521) diz que o que realmente importa é a organização coletiva da escola e a organização do ensino para que tenhamos um salto qualitativo do trabalho, compreendemos que o coletivo é o mecanismo que pode promover o elo formativo entre os seres humanos. O coletivo é o ponto de partida e de chegada para a formação humana, segundo este autor.

O termo "coletividade", se relaciona diretamente à natureza do que é coletivo, entendido por Makarenko (1977, p. 33) como: "um grupo livre de trabalhadores unidos por um mesmo objetivo e ações, organizado e dotado de órgãos de direção com disciplina e responsabilidade". Ela pode ser composta "por pedagogos e pupilos e dirigida por um homem dotado de autoridade" (Makarenko, 1980, p. 6). A coletividade é o objeto da educação, sendo está a grande revolução da pedagogia makarenkiana, segundo Filonov (2012, p. 31).

Chiarelli e Neto (2013) destacam que Makarenko percebeu a coletividade em diferentes aspectos, como a indissociabilidade dos laços exteriores e interiores, os tipos de relações intracomunitárias e os fundamentos organizacionais da coletividade, dentre outros.

Portanto, o coletivo é constituído pela coletividade. A coletividade se relaciona e se desenvolve a partir das atividades humanas em prol do coletivo. Desse modo, considerando a proximidade e a correlação entre coletivo e coletividade, buscamos nos elementos identificados por Rodrigues (2020) a estrutura para realizar o cotejamento com as

características identificadas nesta pesquisa sobre a Docência Compartilhada.

◆ Elemento 1: Trabalho

Para Rodrigues (2020, p. 66), o elemento Trabalho é considerado como uma atividade social que humaniza o professor. A autora entende o trabalho como uma atividade humana determinante e principal, com caráter social e condição formativa.

Para Leontiev (2004), a própria natureza social do trabalho, marcou as mudanças na vida social do homem. Ele esclarece que a hominização foi resultado de uma progressiva transformação da vida numa sociedade organizada na base do trabalho. Esta passagem marcou o início de um desenvolvimento sob as leis sócio-históricas. Desse modo, o homem se desenvolve como sujeito do processo social de trabalho.

Considerando a vida social no trabalho e suas relações, traçamos a correspondência ao que os participantes do Grupo Focal consideraram nas suas relações trabalhistas. Como vimos, uma das composições relacionais referidas pelos participantes pairou sobre como as ações desenvolvidas em conjunto propiciaram novas aprendizagens compartilhadas entre si. Um exemplo dessa relação no trabalho está na fala de Nanda, quando expõe sobre o seu início no "Todos Juntos":

Era tudo muito novo da outra rede e a faculdade te dá muita teoria, ela não vai te falar da prática, como agir, como buscar isso, então: "eu não sei, eu quero aprender. No primeiro momento, você me dá essa chance de poder te olhar e aprender com você?" E foi o que ela fez.

A professora Nanda explica que, ao iniciar o seu trabalho na rede municipal de educação, pediu ajuda da outra professora, sua parceira de sala de aula, logo no início do trabalho em duplas. Isso nos indica que o trabalho em entre dois professores pode haver auxílio mútuo, por meio de compartilhamento de experiências e aprendizados, além de observarmos generosidade e respeito entre as professoras citadas.

Mais adiante, a participante complementa: "(...) você está todo tempo aprendendo, você é professor, mas você está todo tempo aprendendo seja com outro que sabe mais do que você, seja com outro que sabe menos, e com os alunos".

Assim, concordamos com Rodrigues (2020, p.66), que o trabalho, mais do que um valor econômico, é a valoração da formação do homem.

No trabalho, as relações sociais estão presentes e podem se caracterizar de variadas

formas. Seja no contexto capitalista, onde as relações interpessoais podem estar voltadas à individualização dos objetivos, seja no contexto socialista, em que as relações estão voltadas para a integração deles. A base do trabalho são as relações interpessoais, bem como são a característica básica da Docência Compartilhada.

Isso porque o trabalho humano é uma atividade originalmente social, assentada na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das suas funções; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (Leontiev, 2004, p. 81).

Na Docência Compartilhada, conforme vimos na categoria anterior, é por meio das variadas relações interpessoais que são possíveis se desenvolverem as demais características que são oriundas dos movimentos relacionais transcorridos no trabalho com o TJ. São originárias desse movimento, promovidas pelas relações sociais, a colaboração, o compartilhamento e a cooperação.

Nessas relações, conforme aponta Leontiev (2004), uma primeira forma de trabalho pode se dar pautado na cooperação. À medida que as relações vão sendo mediadas pela comunicação e, atreladas a isso, os objetivos vão se tornando comuns, a colaboração, ação mais próxima ao Trabalho Coletivo, pode se manifestar.

Entre os participantes do Grupo Focal, na Docência Compartilhada, identificamos tanto a cooperação quanto a colaboração. O trabalho em duplas, pode promover a colaboração quando os participantes se ajudam a aprender e a desenvolver o trabalho, conforme exposto pela participante Nanda. Por outro lado, a cooperação entre os participantes se apresenta pela divisão das tarefas de trabalho.

Identificamos que os participantes destacam a importância do projeto para a aprendizagem dos alunos, para aprendizagens entre si, para uma docência mais qualificada, para auxiliar na interação com a comunidade escolar, incluindo-se aqui as famílias dos estudantes, ponto que corresponde ao aspecto da coletividade, que seriam a indissociabilidade dos laços exteriores e interiores e os tipos de relações intracomunitárias, trazidos por Chiarelli e Neto (2013).

Corroborar com esse ponto a consideração de Imbernón (2009, p. 58), que reitera que "hoje em dia o ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições e a aprendizagem do alunado".

A organização do trabalho, se pautada no desenvolvimento colaborativo entre os professores, se confirma como um caminho para a construção de ações voltadas ao coletivo.

Se considerarmos a interpretação de Filonov (2012, p. 35), sobre a compreensão de Makarenko a respeito da colaboração, temos a afirmação que "o educando deve vivenciar a experiência de conquistar vitórias, com sua colaboração" (grifo nosso). A colaboração, pois, está entre educadores e educandos.

Em seu Poema Pedagógico, o próprio Makarenko (2012, p. 18), afirma:

Chegaram à colônia duas educadoras: Iekaterina Grigórievna e Lídia Pietróvna. Eu já estava quase me entregando ao desespero na procura de colaboradores pedagógicos: ninguém estava disposto a dedicar-se à tarefa de educar o novo homem na nossa floresta (grifo nosso).

Os colaboradores pedagógicos que Makarenko cita são os educadores que ele precisava para trabalhar na colônia. Ele retrata as relações entre educadores entre si e educandos como um processo de colaboração. Tal característica também encontramos na Docência Compartilhada. Portanto, a colaboração é parte da Docência Compartilhada, mas também se configura como constituinte do Trabalho Coletivo.

Desse modo, entendemos que o trabalho docente pode reunir grupos de pessoas que, sendo individuais, compõem o coletivo e, a depender de como agem nesse contexto, se individualmente ou coletivamente, e para que agem, se em prol de si ou da coletividade, podem ou não compor uma coletividade.

O conjunto de professores no contexto da Docência Compartilhada pressupõe, ao menos segundo os termos do projeto, que o trabalho seja estruturado segundo uma horizontalização nas relações, ações e responsabilidades compartilhadas e colaborativas. O papel dos professores, segundo o projeto, é trabalhar colaborativamente em prol de mitigar as defasagens de aprendizagem dos estudantes. (SME, Projeto Todos Juntos, 2022)

Nas falas dos participantes, podemos identificar um movimento que denota tanto a presença de ações individualistas como coletivas. Tal movimento compõe um processo de construção, pelo qual passam os sujeitos na vida social. A dialética do singular-particular-universal, Oliveira (2001), nos propõe a compreensão de que a singularidade do homem (o homem – o professor) como ser social se constrói na universalidade do ser professor (formação e do significado mais amplo da docência) e no particular, no nosso caso vivenciando o projeto "Todos Juntos", que media no desenvolvimento de que é o trabalho conjunto, que pode encaminhar esse trabalho para o que é coletivo.

Quadro 28. Presença de ação individualista e ação coletiva

D: Porque nem sempre a gente pega um professor que está disposto a dividir aluno. Porque tem professor que tem ciúmes de aluno, tem professor que tem ciúmes de sala (...) Tem professor que é acostumado a trabalhar, aí, 10, 20 anos sozinhos em sala de aula, aí chega um parceiro, ele não vai querer dividir, não que vai querer, ele não vai saber lidar com tudo aquilo.

N: No começo, quando a professora Joana veio, os alunos vinham muito até mim e eu falava: "ó, vai na professora Joana também" " que eu acho importante pra ela que tá entrando. não ver os alunos vindo só em mim. Vai na professora Joana também. Então, meio que fui mandando-os pra lá, eles vinham em mim e depois vinham nela. E aí, agora a gente consegue ver esse resultado [*os estudantes dialogando com as duas professoras*].

Fonte: Elaboração própria.

Deise, a qual havia relatado no Grupo Focal sua experiência em relação a outra professora, a qual havia apresentado dificuldades no compartilhamento, complementa na fala acima, o motivo desse fato ocorrer. Primeiramente ela comenta que tem professores que não querem dividir alunos e refere ciúmes, mas entendemos que isso se relaciona à dificuldade no compartilhamento e na descentralização das ações e responsabilidades do ser e do fazer docente. Depois, a participante usa o tempo de trabalho isolado do docente para justificar a dificuldade de compartilhar, o que aponta para a naturalização de ações pedagógicas individuais e solitárias, conforme citamos por meio dos estudos de Imbernón (2009) e Tardif e Lessard (2008).

Podemos identificar, portanto, por meio do relato da participante, o que os autores acima citados, conforme discussões já realizadas nesse trabalho, retratam sobre a solidão docente, como um processo cultural e historicamente presentes no trabalho dos professores, o que pode gerar vulnerabilidade, conforme Tardif e Lessard (2008) e dificultar a melhoria da ação pedagógica devido ao isolamento docente, que não dá espaço para outro adulto na prática pedagógica, conforme discutido por Imbernón (2009).

Entretanto, mesmo em se tratando do trabalho de apenas um professor em sala de aula, o professor pode ter a oportunidade de dialogar e compartilhar ideias, conhecimentos e experiências com outros professores da escola, nos momentos de trabalho docente coletivo. Isso é trazido, inclusive, pela participante Carol quando relata: "Eu tenho visto isso assim, quando eles partilham as experiências, não só os dois, mas outros professores (...) no TDC Rede dividem o que têm feito, como estão trabalhando". Desse modo, ponderamos que o trabalho docente não está, necessariamente, destinado ao isolamento.

Por outro lado, identificamos na fala de Nanda, uma preocupação com o acolhimento, com a integração e com o pertencimento da professora Joana, a qual retornava após um

período de afastamento da sala de aula. É possível essa inferência pelo incentivo dado aos alunos em irem até a professora Joana, conversar, tirar suas dúvidas e não a deixar isolada nesse momento em que os estudantes tinham intimidade com Nanda e não conheciam Joana. Essa ação revela um distanciamento de propósitos próprios, individuais, para o entrelaçamento com propósitos da outra colega num movimento pela coletividade.

Tal coletividade, segundo Makarenko (1980) deve ser composta por pedagogos e estudantes, dirigida por um homem (ou mulheres) dotado (as) de autoridade. No caso das professoras, Nanda compartilha com a nova parceira Joana, não apenas sua autoridade, mas toda a sua conquista de confiança e afetividade junto aos estudantes.

Esses relatos das participantes mostram individualidade e coletividade, presentes nos movimentos que constituem as ações desenvolvidas ao longo do trabalho no TJ.

Na relação do indivíduo que é parte de um coletivo, situa-se o homem complexo que produz conhecimento e formas de pensamento e vive uma relação dialética indivíduo-coletivo (Rodrigues, 2020, p. 66). Durante o processo de constituição do coletivo, está presente essa dialética.

Isso nos remete a Makarenko, o qual considera as necessidades individuais e coletivas para educar os integrantes da colônia, e desde logo percebeu que era importante levar em consideração a individualidade, mesmo quando se educa para o coletivo. (Bretas e Novaes, 2016, p. 406)

Verificamos, assim, o movimento do processo. Os pares dialéticos aparecem nessa dinâmica, como coletividade e individualidade. Desse modo, entendemos, conforme trazido por Filonov (2010, p.50):

Grandes dificuldades nos esperam só no trabalho prático. Sob este aspecto, tropeçaremos a cada passo nas contradições entre certos pormenores e as condições da tarefa, por um lado, e entre o princípio coletivo e o pessoal, por outro. Estas contradições são muito numerosas e poderosas... Por isso, o planejamento da personalidade deve ser precedido de uma análise dos fenômenos intracoletivos e pessoais.

As dificuldades no trabalho surgem, bem como as contradições entre o individual e o coletivo, que fazem parte do processo de construção de algo novo. Isso está muito evidente no trabalho desenvolvido por Makarenko ao longo do livro *Poema Pedagógico*, inclusive sobre seu desentendimento com Kaliná Ivanovitch, um de seus maiores colaboradores na Colônia. Porém, fica evidente também que, apesar das dificuldades, a persistência de Makarenko em formar o novo homem socialista não o fez esmorecer.

Naquela época, em um momento histórico de reconstrução e culturalmente estabelecido para construir o novo, Makarenko já buscava o desenvolvimento do trabalho coletivo. Hoje em dia, a sociedade se estrutura por um sistema que, por sua configuração, mais segrega do que infere a necessidade do coletivo. Desenvolver um trabalho conjunto, em que os docentes precisam realizar ações conjuntas, por meio de relações horizontais, intermediados pelo diálogo, para realizarem o compartilhamento, pode ser o desafio em um momento histórico de dualidades: manutenção do status quo (para quem detém o poder) ou transformação social (para quem sustenta e produz riqueza – os trabalhadores).

Além dessa relação entre o individual e o coletivo, identificada nas diferentes manifestações de trabalho no projeto "Todos Juntos" entre os participantes, podemos identificar outras características.

Pela participação de Nanda, uma relação do trabalho se apresenta com características da Docência Compartilhada, como a solidariedade e a alteridade. Isso porque nas relações do trabalho entre os professores, verificamos que a solidariedade e a alteridade se apresentam, como no trecho que segue:

(...) A gente tem um aluno, né, que tem uma especificidade bem... vamos dizer assim, agravada. E ele dá um pouco de trabalho e já ouvi da Deise e eu já ouvi da Joana também: olha, eu não falto, porque eu fico preocupada com você em ficar sozinha na sala. E é a mesma coisa (...) Eu penso assim, não, não posso deixar minha parceira sozinha (...). A Joana fez a mesma coisa. (...) E a Deise também: olha, eu não falto porque eu sei que (...) você sozinha (...) você tem que intermediar a sala, intermediar lá fora! (...) Às vezes, se eu estou sozinha, peço pra algumas das meninas do apoio: "dá uma olhadinha na sala, que eu preciso ir em tal lugar buscar meu aluno" E é assim. A Joana foi um anjo, ficou o tempo todo por conta dele. Então assim, é essa a troca. Às vezes eu fico o tempo todo por conta dele. Então eu acho que é essa a troca, sabe?

Conforme identificamos acima, a professora Nanda relata a sua preocupação com as outras professoras com as quais compartilhou a sala de aula: Deise e Joana. Ela explica que, ela evitava faltar às aulas, mesmo por motivos pessoais, porque se solidarizava com as companheiras que ficariam sozinhas frente aos desafios da sala de aula, principalmente considerando o contexto que envolvia o estudante com especificidades, conforme ela destacou. Ela menciona, inclusive, que isso era recíproco, e se dava num movimento constante entre elas.

A solidariedade e a alteridade presentes nessas ações, são características da Docência Compartilhada, e se apresentam em uma organização do trabalho docente na intenção de

cuidado com o outro e de corresponsabilização de elementos que encaminham a aptidão ao trabalho coletivo no processo do próprio trabalho.

Na perspectiva freireana (1978), a solidariedade é entendida como o princípio das soluções com e não para o conjunto de seres que compõem um povo. A decisão das professoras foi entre elas e para elas, considerando o conjunto de implicações inerentes ao grupo caso uma delas ficasse sozinha na sala de aula.

No mesmo sentido, a solidariedade, compreendida em Makarenko (1977) se apresenta na união dos homens por objetivos comuns, que compõem os de toda a comunidade, ou seja, na perspectiva coletiva não há objetivos individuais que não componham a coletividade.

A alteridade, na perspectiva freireana trazida por Streck *et al.* (2010), é indispensável para a emergência do eu e do outro. O eu e o outro se constituem no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito, o que torna a alteridade essencial para a construção de uma sociedade humanizada.

Portanto, para Paulo Freire, o ser humano é subjetividade, e está se constitui com a alteridade, na relação dialógica com o outro. Somos pessoa porque nós fazemos na relação, no diálogo e é no reconhecimento do outro como alteridade que o eu se constitui como pessoa (Streck, *et al.*, 2010).

Identificamos essa relação de alteridade imbricada nas falas dos participantes do Grupo Focal. Vejamos no **quadro 29** a seguir:

Quadro 29. Alteridade no diálogo

N: E aí ela falou, olha, prepare a sua aula, eu tô aqui pra te ajudar, se você não souber alguma coisa, eu falo, se eu não souber, você pode falar e a gente tem essa troca.

B: Um vai complementando o outro, um vai ajudando o outro...

Fonte: Elaboração própria.

Essas falas demonstram que o diálogo é construído com o outro, com o intuito de ajudar e reconhecer no outro algo a ser complementado em si e inversamente. Desse modo, observamos a construção de si com o outro, o reconhecimento do outro e de si pelas nossas diferenças.

A alteridade, portanto, é uma característica presente na Docência Compartilhada, como confirmam Hochnadel e Conte (2019, p. 88), quando reiteram que "a docência compartilhada exige o treinamento de alteridade [...] é necessário mais do que enxergar o outro, é necessário lidar com as diferenças e exercitar a generosidade". No Trabalho Coletivo,

encontramos a alteridade quando Makarenko (1977, p. 4) defende que é apenas por meio da coletividade que é possível formar pessoas conscientes, responsáveis e com elevadas qualidades morais. Isso implica que cada sujeito deve ter em mente o bem comum e, para tal, é preciso haver solidariedade e alteridade. Ou seja, o conceito de coletivo para a pedagogia makarenkiana "é pressuposto fundamental para a formação da consciência social baseada na solidariedade e responsabilidade de cada um com o todo (...)" (Bretas e Novaes, 2026, p 417).

Identificamos algumas considerações dos participantes que corroboram com a ideia de bem comum, como a fala de Nanda:

(...) Eu acho que todo professor, que tem muitos professores sendo formados, que [deveriam] ter essa oportunidade, de encontrar professores que já estão há mais tempo e que têm esse acolhimento, eu acho que a gente vai ter um olhar muito mais rico durante a carreira.

Entendemos que há um sentido de colaboração, de preocupação com o outro, no caso, com os demais professores recém-formados. Dessa forma, ela revela o desejo de que os demais docentes tenham a oportunidade de ter outro professor junto no processo inicial de trabalho, o que aponta o movimento para a alteridade.

No mesmo sentido, as professoras Deise e Júlia propõem a ampliação dessa experiência do trabalho em duplas para outros segmentos de ensino.

Quadro 30. Proposta de ampliação do projeto, um olhar para a alteridade

Fala dos participantes
D: Acho que poderia levar para as etapas. <i>(Etapa é a nomenclatura dada para parte do segmento das escolas de Educação Infantil)</i> . De repente para as EMEIs... <i>(Escolas municipais de Educação Infantil)</i> .
J: No fundamental II, por mais que tenha professor especialista, (...) professor que acompanha, a gente tem alunos também que precisam desse acompanhamento. E eles perguntam, eles falam: "eu queria ser igual vocês, também queria que tivesse outra pessoa comigo. Algumas dúvidas que eles têm eles vêm tirar conosco, né? Acho que todo mundo tinha que ter essa experiência de trabalhar coletivamente, ou com um parceiro na sala.

Fonte: Elaboração própria.

Deise e Júlia trazem a ideia de levar a proposta de trabalho trazida pelo projeto para os outros segmentos da educação municipal. A preocupação com a ampliação do projeto, denota os benefícios do compartilhamento, que ocorre no âmbito do trabalho e propõe que essas possibilidades sejam levadas a outros segmentos, o que consideramos um olhar para o bem

comum, onde possa haver as construções de si com o outro e vice-versa.

No diálogo aparece o tratamento individualizado que puderam proporcionar aos estudantes por meio do trabalho entre dois professores.

Quadro 31. Olhar individualizado para os estudantes

Fala dos participantes
D: Dois professores, eu acho que seria ideal, deveria continuar assim, na minha opinião, porque a gente consegue atingir a individualidade do aluno, a particularidade, a dificuldade que cada um tem, dá pra ter um olhar mais humano, então você consegue ir de carteira em carteira: “Você entendeu? Qual é a sua dificuldade?”
C: E pra essa mudança de olhar e essa parceria que a Nanda trouxe, né, de falar a mesma língua, de buscar olhar para o aluno na individualidade.

Fonte: Elaboração própria.

As falas destacam características que envolvem além da colaboração e do compartilhamento, o trabalho voltado a contemplar as dificuldades individuais dos alunos, o olhar para a individualidade do outro, a alteridade nessa relação. Para Makarenko (1977, p. 7), a mais alta missão da coletividade, o princípio básico da sua vida, é a preocupação com o indivíduo⁴⁴ (Tradução nossa).

Nessa relação com a prática pedagógica, é necessário que eles se disponham a aprender a lidar com as diferenças, coloquem em pauta suas experiências e, em exercício de empatia e alteridade, construam coletivamente uma prática conjunta, voltada para atender as especificidades dos estudantes.

Isso corresponde à compreensão de que a Docência Compartilhada exige o treinamento de alteridade, é necessário enxergar o outro e lidar com as suas diferenças, conforme salienta Traversini (2012). É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. Concordamos que quanto mais abundantes e "multifacetadas forem as inter-relações, mais completo será o processo educativo e melhor será resolvida a tarefa primordial da pedagogia: o desenvolvimento multifacetado do indivíduo" (Makarenko, 1977, p. 5, tradução nossa)⁴⁵.

Diante disso, entendemos que a solidariedade e a alteridade podem possibilitar um

⁴⁴ La más alta misión de la colectividad, el principio básico de su vida es la preocupación por el individuo (Makarenko, 1977, p. 7)

⁴⁵ Cuanto más copiosas y multifacéticas sean estas interrelaciones tanto más íntegro será el proceso educativo y mejor se resolverá la tarea primordial de la pedagogía: el desarrollo multifacético del individuo. (Makarenko, 1977, p. 5)

trabalho mais humanizador, tanto em relação aos próprios professores, como em relação aos estudantes. O cuidado e a atenção individual pode ser bem conduzidos e facilitados pela presença de dois professores, conforme afirma Carol: "Para olhar essa individualidade, que vocês já trouxeram, fica muito mais fácil", referindo-se ao olhar individualizado para os estudantes relatado pelos demais participantes do Grupo Focal.

Desse modo, ao considerarmos a humanização das relações, entendemos que o sentido da coletividade está presente na intenção de atendimento e trabalho dos professores.

Filonov (2010, p.37), declara que, "ao definir o tom da coletividade, Makarenko retoma os valores de humanização pela educação ao longo da nossa história", numa direção que nos traz a inferência de que o cerne da coletividade é a humanização. Portanto, a Docência Compartilhada traz, no contexto das ações docentes, por meio das relações interpessoais, um olhar humanizador para a educação.

Pelo desenvolvimento de ações docentes em que estejam presentes mostras de solidariedade e alteridade que componham um contexto com lugar para a humanização, identificamos que o trabalho, de forma específica na Docência Compartilhada, demonstra intenções de construção para a coletividade.

Identificamos que há características que se apresentam no movimento das práticas pedagógicas dos participantes, propiciada pelo projeto, apresentando formas de organização que vão na direção da construção de um coletivo.

Entretanto, a partir do olhar para o processo de humanização que se desenvolve por meio dessas relações interpessoais, entendemos que para o trabalho coletivo ser concebido, são necessárias outras demandas, dentre as quais citamos o tempo. Makarenko (1977), já apontou que para o desenvolvimento de um coletivo, os seus membros devem trabalhar juntos, por longo período, unidos por seus objetivos. Nesse sentido, trabalhar coletivamente é algo que se aprende e se desenvolve com o tempo (Brito, 2017). Makarenko (2012) delinea outras demandas, como a auto-organização e a disciplina.

Além dessas, outras demandas se fazem relevantes para a construção de um coletivo, as quais identificamos por meio de nossas reflexões sobre o coletivo inspirados nos três pressupostos, trazidos por Marx e Engels (2007, p. 86), que estabelecem uma nova filosofia, considerando a constituição materialista da história. O primeiro deles são os "sujeitos reais", em sua individualidade, sobre a qual já tratamos, e como essas individualidades se movimentam no trabalho. O segundo é "a atividade", como os sujeitos a realizam, como as propostas são assumidas dentro de um projeto como o TJ e se os demais membros as assumem, não apenas os professores. O terceiro são "as condições materiais de vida", quais as

possibilidades dos sujeitos de dedicação ao desenvolvimento desse trabalho, se há na escola a organização e as condições materiais que permitam esse desenvolvimento.

Portanto, discorreremos sobre o elemento Trabalho para o qual concluímos que as falas dos participantes sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na Docência Compartilhada mostram características que podem fazer parte do movimento da construção do coletivo.

A seguir, analisamos o elemento "Organização" proposto Rodrigues (2020) no sentido de aproximar a Docência Compartilhada com o Trabalho Coletivo.

◆ Elemento 2. Organização

Rodrigues (2020) afirma a ação vital que o elemento Organização traz para o trabalho do professor e seu desenvolvimento. A relação com a nossa proposta está ligada ao nosso objetivo geral em compreender como se dá o desenvolvimento da Docência Compartilhada no projeto "Todos Juntos" e especificamente saber qual a sua relação com o trabalho coletivo.

Vale a pena considerar, ainda de acordo com Rodrigues (2020, p. 93), que um dos objetivos da organização é substituir o autoritarismo pela responsabilidade do coletivo, o que corresponde, no caso do projeto TJ, que ambos os docentes se responsabilizem pelo educar, que a participação dos envolvidos seja ativa.

Pensando nisso, buscamos analisar como foi organizado o trabalho no projeto em relação ao trabalho coletivo. Para isso, consideramos relevante a compreensão a respeito de como os participantes do Grupo Focal consideram o trabalho coletivo e como a organização de suas ações pode ter se relacionado ou não, ao coletivo.

Ao serem indagados sobre o que consideram como coletivo, o grupo responde, conforme consta no **quadro 32** abaixo.

Quadro 32. Conceito de coletivo para os participantes

Falas dos participantes
N: É um trabalho da comunidade escolar, né, porque entra todo mundo.
H: Ou seja...O trabalho coletivo é uma união em prol de um objetivo comum, né? (...) Tá todo mundo caminhando junto. É a cumplicidade, é dividir tarefas, dividir angústias, dividir anseio...enfim. É trabalhar em prol da comunidade aqui.
J: O coletivo eu acho que sai até um pouco do projeto, a gente que trabalha com educação, a gente tem sempre que pensar <i>[que]</i> quanto mais pessoas estiverem envolvidas aí, o processo sempre vai

ser mais rico.

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira participação, já identificamos que Nanda entende que o coletivo deve envolver toda a comunidade escolar, portanto que não está só dentro da escola.

Isso se verifica também pela participação de Júlia, que fala que o coletivo "sai" do projeto, interpretamos como "extrapola" ou "vai além". Tanto que ela complementa o que entende por coletivo:

[...] E até fora da sala de aula. Dentro da sala de aula a gente tem a dupla que está trabalhando junto. Depois você encontra os outros pares, os outros professores, as outras duplas, então é mais experiência ainda, mais troca ainda, né. "Ah, eu tô fazendo tal projeto na minha sala, vamos trabalhar juntos? ". Então nós somos quatro, já, pra estar pensando em alguma coisa, ali.

Percebemos aí a ampliação da ideia de compartilhamento entre dois professores para o compartilhamento entre outras duplas, fora do conjunto sala de estudantes e duplas de professores. Esse movimento integra a dupla de professores, com estudantes e novas duplas de professores.

Podemos recobrar aqui, a presença do professor articulador, presente no diálogo com os docentes e com a equipe escolar, gestores e coordenadores. Além disso, os articuladores mantiveram contato com os membros da SME. Portanto, quando a participante diz que o coletivo "sai do projeto", na verdade essa ideia está dentro de uma concepção mais abrangente, envolvendo outros integrantes do "Todos Juntos". Apesar de não ter citado toda essa gama de relações, ela complementa sua fala, dizendo que o processo se torna mais rico à medida que mais pessoas participam dele. Denota que ela percebe que a organização de trabalho no projeto traz benefícios para seus participantes.

Durante a conversa sobre o que consideram sobre o coletivo, a fala de Heitor surpreende por ser tão próxima ao conceito makarenkiano. Ele afirma que "o trabalho coletivo é uma união em prol de um objetivo comum". Ao ser indagado se o projeto "Todos Juntos" é coletivo, o mesmo professor destaca: "ele é coletivo e é em prol do coletivo. Em prol de toda a comunidade". Esses apontamentos do professor denotam uma compreensão sobre o tema e da intencionalidade do projeto TJ, quando ele define a que e a quem ele se destina.

Assim, identificadas as ideias tecidas pelos participantes sobre o Trabalho Coletivo, começamos a analisar as considerações dos participantes sobre como as ações pedagógicas

foram organizadas e envolvendo os conceitos sobre o coletivo.

Recuperamos, para tanto, o desenvolvimento das ações de cunho cooperativo, identificadas na categoria Docência Compartilhada, que implicava na ação de divisão de tarefas.

Heitor, tendo empreendido o conceito de coletivo congruente ao trazido por Makarenko, foi quem apresentou a organização de sua prática a partir da divisão do trabalho, conforme podemos retomar:

A forma que nós tivemos ali foi assim, de dividir, né? A Carol sabe que nós dividimos a turma. Então, fez aquele agrupamento de crianças que precisavam ser alfabetizadas e as outras que eu podia tocar a matéria.

O professor comenta sobre como organizou, junto com sua parceira de sala, as turmas durante as aulas. É evidente que a busca por soluções pedagógicas é intensa e constante, a fim de encontrar solução para as situações que se apresentam, como no caso em que o professor relata haver na turma vários alunos não alfabetizados.

Se retomarmos a obra makarenkiana, identificamos que há a divisão de tarefas dentro de um destacamento, composto por um grupo de colonistas, mas com o diferencial que coloca todos como responsáveis pelas tarefas do grupo. Ou seja, mesmo que cada um tenha que desenvolver parte do trabalho, todas as ações convergem para um determinado fim, pelo qual todos se ajudam e colaboram. Identificamos isso, por exemplo, no trecho:

Recolhemos e trigo e começou o trabalho com a debulhadeira. Shere, sujo e suado como todos, verifica o trabalho com a debulhadeira. Shere, sujo e suado como todos, verifica as engrenagens e inspeciona as medas preparadas para a debulha. (Makarenko, 2012, p. 317)

Shere faz seu trabalho e verifica o trabalho dos novos parceiros de trabalho. Isso mostra que o trabalho de um não pode estar pronto e acabado sem a conclusão do trabalho do outro. Isso infere a corresponsabilização e o trabalho colaborativo entre os membros do destacamento.

Há também evidenciado esse tipo de colaboração na força de trabalho empreendida entre dois professores na Docência Compartilhada. Já identificamos que, além da cooperação, existe o trabalho colaborativo e compartilhado, porque não houve e nem seria possível, uma única forma de organização no projeto.

Entretanto, uma organização de trabalho corresponde ao Trabalho Coletivo se houver a

unicidade de objetivo. Segundo Brito (2017, p.150-151):

[...] em uma organização coletiva, os sujeitos realizam ações diferentes com objetivo comum. Essa é a unidade do coletivo; é preciso que o grupo tenha espaço previsto para discutir e criar a unidade coletiva; os vínculos humanos aparecem em uma organização coletiva; só se aprende a viver coletivamente, vivendo.

Essa configuração se estabelece quando, mesmo com ações divididas entre os membros de um grupo, os objetivos são integrados e comuns.

A divisão de tarefas que aparece na prática do trabalho dos professores no projeto "Todos Juntos", é uma organização evidenciada pela fala dos participantes, conforme disposto no **quadro 33** abaixo.

Quadro 33. Facilitação do trabalho pedagógico

H: Mas é uma facilidade pra gente, ter que planejar menos disciplinas. Né?
B: Sim! Porque são muitas! [Disciplinas]
H: Dá para planejar a semana inteira! “Ah, amanhã, terminou o projeto, eu não vou dar aula de História, Geografia, mais? Não vou dar aula de Português? Vou! Mas, queira ou não, o projeto facilitou a vida da gente, por a gente poder dividir as tarefas. Então, essa divisão de tarefas é uma possibili..., é uma facilidade.

Fonte: Elaboração própria.

Essas falas evidenciam, como os participantes encontraram, na divisão entre as disciplinas, uma forma de facilitar o seu trabalho. Chama a atenção quando, ao final de sua fala, o professor Heitor troca o termo "possibilidade", o qual aparece incompleto, mas que é possível identificar pelo contexto, por "facilidade". Isso demonstra que o participante pode ter corrigido o curso da sua fala por saber que não necessariamente essa divisão de tarefas seria uma "possibilidade" trazida pelo projeto e estaria mais voltada para uma organização escolhida pelos professores.

Ele discute essa ideia, conforme apresentamos na categoria anterior, dizendo que nem todos concordam com essa forma de organização do trabalho. Na fala dele: "a gente dividiu as disciplinas, nem sei se, é... nas conversas, né, tem pessoas que...gostam, que...concordam, que não concordam, mas pra nós foi muito bom". Isso aponta que essa forma de organização não é unânime, mas que, conforme ele afirma, tem pessoas que concordam e tem outras que não.

As falas apresentadas relatando a organização como facilitadoras do fazer pedagógico

não se relacionam com o trabalho coletivo, isso porque, para Makarenko:

A comunidade une os homens não só em seus objetivos e trabalhos comuns, mas também na organização geral deste trabalho. O objetivo comum, aqui, não é uma coincidência casual de objetivos particulares, como para viajantes de um bonde ou o público de um teatro, mais precisamente o objetivo de toda a comunidade. O relacionamento entre o objetivo comum e o particular não é para nós uma relação de opostos, mas apenas uma relação do todo (e, portanto, meu) e o particular, que sendo só meu será de maneira especial, uma soma do todo. (Makarenko, 1977, p.47, tradução nossa).⁴⁶

Portanto, concordamos com Makarenko. Entendemos que a organização do trabalho para o coletivo implica em uma relação dialética entre os objetivos particulares aos da comunidade. Do mesmo modo, Marx e Engels, (2007, p. 28) explicam que a divisão do trabalho implica na contradição entre o interesse do indivíduo isolado e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si.

Nesse sentido, identificamos que a divisão de tarefas, conforme exposta por Heitor, objetivava a facilitação do trabalho docente. Essa forma de organização foi escolhida para o atendimento particular dos docentes, sem apresentar uma correlação aos objetivos relacionados ao todo.

Rodrigues (2020, p. 22-23) afirma que "ocorrem discrepâncias sobre o trabalho coletivo de professores e o que se propõe como trabalho coletivo". Assim a divisão de tarefas, que trata de uma organização possível ligada ao trabalho coletivo, traz no caso relatado, a ideia de "facilidade" que pode estar ligada a discrepâncias como a justaposição dessas tarefas e a permanência de um trabalho docente individualizado.

Portanto, para um grupo desenvolver-se no sentido da coletividade, deve ter seu trabalho organizado de modo a considerar não apenas a história das pessoas envolvidas, mas os contextos aos quais estão inseridas.

Isso se relaciona à Teoria Histórico-Cultural, que propõe essa integração entre indivíduo-meio-contexto, por meio da história e da cultura individual e coletiva, estando também relacionada ao trabalho coletivo, que considera essa totalidade para instituição de objetivos comuns em prol da coletividade.

⁴⁶ La colectividad une a los hombres no solo en sus objetivos y su trabajo comunes, sino también en la organización general de este trabajo. El objetivo común, aquí, no es una coincidencia casual de objetivos particulares como para los viajeros de un tranvía o el público de un teatro, sino precisamente el objetivo de toda la colectividad. La relación entre el objetivo común y el particular no es para nosotros una relación de contrarios, sino solo una relación del todo (y, por tanto, *mío*) y lo particular, que siendo solo *mío* será de manera especial, un sumando del todo (MAKARENKO, 1977, p.47).

Porém, identificamos que o projeto TJ não se constitui em uma organização do ensino e de ações únicas, mas sim corresponde a um conjunto de movimentos que compõem as ações desenvolvidas. Esses movimentos, hora podem se distanciar, conforme trouxemos, hora podem se aproximar do trabalho coletivo.

Retomando o relato de **Heitor**, quando a respeito dos resultados no processo de alfabetização que ele e sua parceira conseguiram no primeiro ano do projeto, ele afirma que sozinho não conseguiria desenvolver o processo de alfabetização com os resultados apresentados pelo trabalho dos dois professores, ressaltando a importância de um trabalho compartilhado que realizou.

A organização pautada no objetivo comum de alfabetizar todos os alunos evidencia uma organização coletiva de trabalho. Assim como as experiências relatadas por Makarenko na obra *Poema Pedagógico*, as ações compartilhadas entre educadores e os educandos, no processo de ensino e aprendizagem resultaram em uma construção coletiva.

Desse modo, conforme os participantes do Grupo Focal discorrem sobre suas experiências na Docência Compartilhada, verificamos como se organizaram em relação às ideias de compartilhamento, de colaboração, e como estas ações podem estar atreladas à coletividade. A dupla **Nanda e Deise**, por exemplo, explicam que ajuda e compartilhamento compuseram suas ações. Observemos:

Quadro 34. Compartilhamento de saberes entre os docentes

N: E aí ela falou, olha, prepare a sua aula, eu tô aqui pra te ajudar, se você não souber alguma coisa, eu falo, se eu não souber, você pode falar e a gente tem essa troca.

D: Então eu acho que o compartilhar começa daí, do respeito... "Ó, você quer dar aula?" No caso da Nanda, ela pediu! Falou assim: "Ó, eu gostaria de observar, para eu aprender". Eu não sei muita coisa, né? Mas eu falei: "Ó, fica à vontade. Estou aqui pra ajudar".

Fonte: Elaboração própria.

Por meio das participações acima, percebe-se que as professoras conversaram sobre a organização inicial do trabalho na Docência Compartilhada, salientando a solidariedade, a ajuda mútua, a colaboração e o compartilhamento de saberes, sem hierarquização das relações.

No trabalho desenvolvido na colônia trazida no *Poema Pedagógico*, mesmo quando um membro era eleito para gerir determinado destacamento, este não tinha nenhum privilégio,

não recebia a mais e tampouco deixava de trabalhar. Os eleitos tinham responsabilidades que compartilhavam com os demais membros do destacamento (Makarenko, 2012, p. 206).

No projeto, houve uma compreensão sobre a relevância de se organizar o trabalho com o outro, conforme é exposto por Júlia: "Eu tenho outra pessoa aqui que veio pra me ajudar, então pessoalmente também é um crescimento na nossa vida. Você está sempre ali junto (...)". A mesma participante, ao falar sobre a Docência Compartilhada, diz que quanto mais cabeças para pensar, tanto melhor e completa dizendo o trabalho se enriquece com a presença de mais pessoas.

Isso nos remete à experiência de Makarenko (1980), que foi construindo a coletividade à medida que resolvia os problemas da colônia Gorki, junto aos integrantes, pedagogos e aprendizes, com fundamento na responsabilidade compartilhada sobre todos os processos de trabalho. Assim, o senso de responsabilidade se configura como um "importantíssimo atributo humano" (Makarenko, 2012, p. 562)

Conforme citou a professora Júlia, estar junto, desenvolvendo as ações, infere uma responsabilidade de ambos por tais ações, o que, de acordo com Makarenko, é o atributo essencial para a formação dentro de uma concepção coletiva.

Além disso, a participação da professora considera que a aprendizagem acontece no meio social, conforme asseverou Vigotski (2007) e o próprio Makarenko (1980). Júlia aponta, ainda, o projeto como uma necessidade para atender a demanda educacional e não apenas como uma intervenção específica, quando diz que: "ele sempre vai ser necessário para atender essa necessidade que a gente já tinha dentro da sala de aula". Esse é um requisito de organização coletivista, de um enfoque que destaque o elemento em análise.

Para Mauri (2021, p. 58), as semelhanças com o modo de organização do trabalho coletivo se dão quando as relações interpessoais em determinado grupo são mediatizadas pelo conteúdo.

Carol comenta que verifica, no seu trabalho como coordenadora, que há "essa contribuição na hora do planejamento, de um complementar o que o outro, de repente, tem como deficiência⁴⁷ (...)". O que se verifica é a organização do ensino pela complementaridade de saberes.

No projeto "Todos Juntos", percebemos, conforme disse Brito (2017), que "apesar de estarem inseridos em uma totalidade maior e complexa regida pelo capitalismo", alguns dos princípios vivenciados foram de natureza coletiva, como o compartilhamento de responsabilidades, as ações conjuntas solidárias nas quais a compreensão das especificidades

⁴⁷ Entendemos que ela fez uso do termo "deficiência" com a intenção de trazer o sentido de "dificuldade".

do(s) outro(s) esteve presente, além dos objetivos compartilhados. Entretanto, também houve contradições e rupturas, evidenciadas entre a fala e a prática analisada, como o individualismo nas relações de trabalho que se apresenta como dificuldade de compartilhamento, a divisão de tarefas sem objetivos comuns que visem a coletividade.

Vale lembrar aqui que, por meio do Grupo Focal, foi possível observar que houve união pela atividade de trabalho com objetivos comuns, porém essa organização de trabalho não foi linear e única.

Houve relato sobre o compartilhamento de conhecimentos, de significados, de sentimentos, como medo e angústias. Isso deve ser considerado para análise de um grupo que se pretende desenvolver enquanto coletivo. Nesse tipo de organização, se verifica o compartilhamento, o qual se dá com relações que contenham alteridade e solidariedade.

O grupo transforma-se em coletividade por meio da atividade conjunta de seus membros. Essa atividade deve ser socialmente significativa, respondendo às demandas da sociedade e aos interesses do indivíduo. As inter-relações coletivistas e a superação dos problemas entre o indivíduo e o grupo acontecem quando há uma atividade conjunta socialmente valiosa. Os fenômenos que ocorrem nestas condições só podem ser observados nas questões de grupo (Mauri, 2021, p. 58-59).

Desse modo, identificamos que o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada se pautou em movimentos diferentes, ora pautados na cooperação, que promoveu rupturas na sua integralidade em relação ao que se espera de ações coletivas, ora foi organizado pelo compartilhamento e colaboração. Identificamos que há colaboração quando se observou ajuda mútua, horizontalidade nas relações e o próprio compartilhamento, já mencionado.

Nesse ínterim, o grupo demonstra que, durante o primeiro ano de implementação do projeto e o subsequente, em que se realiza a construção dos dados para esta pesquisa, o grupo foi buscando encontrar formas de organização do trabalho que lhes trouxesse a união entre os benefícios da Docência Compartilhada: as aprendizagens mútuas, o compartilhamento, as relações humanizadas e as facilidades que esse trabalho pode promover, como no caso de poder dividir as tarefas entre os pares.

Inclusive, se olharmos para a organização do grupo que compõem o projeto, para além dos professores, percebemos que aparecem no Grupo Focal o papel do coordenador pedagógico, acompanhando o desenvolvimento do trabalho das duplas, conforme observamos pela participação de Carol. Além disso, o papel do articulador, citado pelos participantes nos momentos em que buscam a confirmação do seu trabalho, como apresentado no **quadro 35** a

seguir:

Quadro 35. Como aparece o articulador no trabalho na Docência Compartilhada

Fala dos participantes
N: (...) Você sabe, a gente tem um aluno, né, que tem uma especificidade bem, vamos dizer assim, agravada (...).
D: Eu tive experiência negativa também, no projeto? Tive! Você sabe, que tive uma experiência... Não negativa, mas que não foi tão agradável (...).

Fonte: Elaboração própria.

Nesses relatos, podemos inferir a participação do articulador, de modo que os professores trazem essa ideia de acompanhamento, quando citam o Pesquisador/mediador, dizendo: "você sabe". Isso demonstra que o articulador esteve presente, tomou ciência de tais acontecimentos.

Há uma citação que trata da participação do articulador, que diz:

(...) o que eu achei bacana foram as reuniões, você vir falar com as duplas, saber como que estava o trabalho, quais eram as dificuldades do professor com o [outro] professor mesmo, que a gente estava tendo. Isso foi importante também.

A professora **Deise** comenta sobre o movimento realizado pelo articulador, no sentido colaborativo, com os professores e com a coordenação pedagógica. Nessas citadas reuniões, que aconteceram em momentos diferentes, com as duplas individualmente e com o grupo de professores que trabalhava em Docência Compartilhada em cada turno escolar, a articuladora procurou estabelecer, por meio do diálogo, o acompanhamento do trabalho no projeto.

Conforme buscamos demonstrar, não há uma única forma de organização do trabalho na Docência Compartilhada sobre o coletivo. Há movimentos em direção a um início de construção coletiva, em algumas formas de organização do trabalho no projeto, caracterizada, principalmente, por ações que se complementam, que agem colaborativamente, com compartilhamentos de objetivos comuns e responsabilidades educacionais.

Entretanto, tais objetivos podem ser fragmentados, como vimos, quando se dividem as tarefas e, portanto, dividem-se os objetivos e as responsabilidades, as quais não podemos saber se foram revisitadas e retomadas por ambos os docentes.

Desse modo, nem todas as formas de desenvolvimento de organização do trabalho na Docência Compartilhada contemplaram objetivos comuns, ações e responsabilidades

compartilhadas e complementaridade, conforme identificamos como demanda o Trabalho Coletivo, todavia a organização do ensino e as ações pedagógicas relatadas destacam formas coletivas de trabalho, como identificado nos relatos dos participantes, quando aparece o desenvolvimento de ações e relações pensadas para o bem comum; quando o compartilhamento e a colaboração acontecem não apenas entre as duplas, mas junto aos demais participantes do projeto; quando na divisão de tarefas há unicidade de objetivos e quando o trabalho realizado não contempla a hierarquização das relações.

Seguimos para o próximo elemento, o qual se estabelece como um par dialético, por ter importância fundamental na dinâmica do trabalho dos professores.

◆ Elemento 3. Consciência e Alienação

Rodrigues (2020) destaca a Consciência e a Alienação como elementos conectados entre si e que podem ser identificados como uma contradição fundamental do trabalho do professor.

Entendemos contradição "como motor do movimento do real", o que pode ser explicado como a relação de interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na outra. Ao identificar a contradição, é possível compreender o sentido da relação mútua entre dois polos. (Marx e Engels, 2007, p. 9)

Para Leontiev, (2004, p. 76), o homem se diferenciou dos animais por sua atividade de trabalho, o qual se fundamentou como base da sociedade. Ainda para o mencionado autor, o próprio trabalho criou a consciência do homem, mas também o alienou de sua própria vida.

Bottomore (ano, p. 18-19), resgata Marx e sua conceituação sobre a alienação, que consiste na:

ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem, e/ou a outros seres humanos, e além de, e através de também a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente).

A alienação, nesse sentido, constitui-se como o processo em que o homem é apartado da sua consciência, que se dá na própria atividade de trabalho.

Há uma relação entre alienação e consciência, segundo Marx e Engels (2007), que

acontece no processo em que a consciência não se reconhece no mundo e o mundo como realidade alheia à consciência, conforme explicam:

De um lado, a consciência pura; de outro, ao alienar-se, a consciência convertida em objeto de si mesma, contemplada, mas não reconhecida. É como se a consciência olhasse para o mundo tal qual estivesse olhando pela janela e não olhando para si mesma, no espelho do mundo. (Marx, Engels, 2007, p.11-12)

No nosso contexto educacional, formar professores ou estudantes com a intencionalidade de superação da alienação passa, necessariamente, pela possibilidade de promover espaços onde eles participem de todas as etapas do processo de ensino (Brito, p. 68).

Ademais, só o processo de não alienação pode levar à transformação de um grupo em um coletivo. Rodrigues, (2020, p. 98) explica que "enquanto o trabalho consciente aproxima o desenvolvimento de um grupo como coletivo, a alienação o retarda ou impede um salto qualitativo".

A metodologia do trabalho coletivo de Makarenko (1977, 2012) mostra que a coletividade pode ser utilizada em prol da formação de cidadãos conscientes, ativos e capazes de participar das transformações da sociedade. Nesse sentido, os docentes e os estudantes devem estar conectados com a vida escolar e a vida extraescolar, entendendo seu sentido, tendo consciência do seu papel na escola e na vida social.

Para verificarmos como esse processo de alienação e consciência se dão no projeto, observamos a fala dos participantes, conforme a que segue:

E a gente percebe que as dificuldades de aprendizagem refletem na questão da indisciplina, interesse em estar aprendendo as questões da escola, em si. Então, você sanando isso, lá de baixo, com o tempo, mais pra frente, você não vai ter mais alguns problemas que a gente tem hoje dentro da escola. Não vai precisar tratar mais daquilo porque o aluno já tem outra vivência dentro da escola.

Júlia, mostra em sua fala a fragmentação entre o que seriam os conteúdos escolares e as questões extraescolares, ressaltando uma dualidade que pode contribuir com esse processo dialético, que denota, nesse caso, o movimento de uma possível face da alienação, porque nessa fala se apresenta a separação de conteúdos, possibilitando o entendimento de que o que se aprende na escola não tem relação com a vida, mas também pela fala de que, com o tempo,

não será mais necessário tratar de problemas presentes na escola, como a questão da indisciplina, conforme ela diz.

Leontiev (2004, p 140-141) explica que a inadequação objetiva das relações reais vitais no homem, podem ser condicionadas pela desnaturação dos sentidos que criam as relações de coisas às quais estão submetidas a vida humana e pela ideologia que reflete essas relações de coisas inautênticas.

A dificuldade da professora em construir junto aos estudantes, sentidos e significados das relações vitais da vida que compreendem a escola e a sociedade, é apresentado por ela por meio da sua fala sobre o desinteresse dos estudantes. Entendemos esse recorte como alienação, se considerarmos a escola como parte do todo e que ela sempre vai refletir os problemas sociais, por ser em si uma microssociedade. Portanto, os considerados problemas de interesse e de indisciplina, continuarão a aparecer, mesmo que sob novos aspectos e novas necessidades. A professora se distancia do entendimento de que os problemas fazem parte de um processo histórico-cultural, por isso ela apresenta um determinismo na sua fala, que mostra uma dificuldade em reconhecer os vários aspectos que compõem a realidade objetiva do grupo de estudantes.

Entretanto, apesar desta interpretação, a professora quis dizer que a escola afirma que mesmo com as dificuldades é preciso se aproximar dos estudantes, promovendo espaços de correlação e real participação e interesse deles com a sua própria vida, o que mostra a presença de um movimento na compreensão de como os estudantes se constituem e compõem esse processo. Esse movimento se identifica no par dialético em questão.

Sobre a questão da disciplina, citada pela participante, esta é uma preocupação recorrente identificada nas escolas nas realidades brasileiras. Sobre esse tema Makarenko (2012, p. 560) afirma:

A base da teoria nesta questão eram duas palavras, frequentemente encontradas em Lênin: "Disciplina consciente". Para qualquer pessoa de bom senso essas palavras encerram um pensamento simples, compreensível e praticamente indispensável: a disciplina deve ser acompanhada pela compreensão de sua necessidade indispensável, obrigatoriedade, utilidade, sua significação de classe. Na teoria pedagógica isso resultava diferente: a disciplina deve emergir, não da sua experiência social, não da ação prática, coletiva, da camaradagem, mas da consciência pura, da pura convicção intelectual, da emanção da alma, das ideais.

Conforme disposto, ele defende uma autodisciplina, bem como uma auto-organização. Para Makarenko (2012), portanto, o problema reside em como fazer, ou seja, na técnica

pedagógica utilizada. Ao contrário de uma teoria mecanicista, ele explica que a personalidade humana, com toda a sua complexidade, riqueza e beleza, empreende a necessidade de abordagem com parâmetros mais precisos, maior responsabilidade e ciência e não com "histeria obscurantista" (Makarenko, 2012, p. 561).

Essa congruência entre trabalho e vida esteve presente nas ações pedagógicas de Makarenko. O envolvimento do grupo e a disposição em executar as tarefas era de interesse de todos. Isso nos lembra um trecho, da obra *Poema pedagógico* (2012, p. 94), em que Makarenko comenta que todos os colonos, mesmo os que entendiam pouco de agricultura, tinham disposição para trabalhar com arado e semeadeira. Isso se dava justamente por essa indissociabilidade entre o trabalho intelectual e braçal, entre a vida na colônia e a vida social. Isso nos parece faltar na escola atual.

Rodrigues (2020) diz que outro ponto a ser considerado para um grupo ser transformado em coletivo é a consciência em relação aos objetivos comuns dele, já que sem isso, o processo alienatório poderá acarretar o atraso ou mesmo impedimento do seu desenvolvimento. Esse ponto também nos provoca refletir se a escola, mesmo havendo dois professores juntos em sala de aula, consegue trazer para os estudantes objetivos comuns, claros sobre as necessidades do coletivo.

Os próprios docentes, ao proporem a divisão de tarefas, conforme discutido anteriormente, se alienam de parte do processo, perdendo a oportunidade de vivenciar a totalidade do processo pedagógico.

Identificando que a alienação pode mesmo estar presente nas ações docentes junto aos estudantes, entendemos que o próprio trabalhador pode se alienar. Conforme Marx (2008, p. 82-83):

Primeiro, que o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele. (...) O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório.

Nesse sentido, se consideramos que a consciência pode possibilitar a superação da alienação, devemos entender que esse movimento seja possível por meio da compreensão de si e do processo no qual cada sujeito está inserido. Está relacionado às relações sociais e ao lugar que cada um ocupa nestas relações. (Leontiev, p. 95).

No Grupo Focal, verificamos a fala de Nanda: "(...) você é o apoio? Não! Somos dois professores!". O fato de Nanda defender que o projeto envolve dois professores e não um apoio e um docente, traz para si a consciência do seu papel enquanto professora em uma

relação de horizontalidade.

Outra fala que traz a consciência, em que ela toma parte do processo de docência é quando ela relata que:

Eu fui subindo degraus aos poucos e tenho muito que aprender, tem só dois anos. Então, é essa aprendizagem: é você poder aprender com o outro, porque eu acho que a vida de professora é isso. Não é só ensinar, acho que ensinar é o segundo plano, acho que o primeiro plano é aprender.

O fato da participante se entender como aprendiz, traz a ideia de autoconstrução constante com o outro, por meio das relações sociais. Essa consciência é uma característica importante para quem se entende como parte de uma construção coletiva. Portanto, é na atividade humana que a consciência se constitui. Vejamos a conclusão de Rodrigues (2020, p 113):

[...] ao relacionarmos a alienação ao trabalho coletivo, acreditamos que em um grupo que haja algum membro alienado ou alienante, este grupo poderá ter retardada sua organização para tornar-se coletivo, pois os objetivos pessoais poderão superar os comuns ou até mesmo perdê-los. O grupo pode, então, estar na fase de crise ou estagnação de seu desenvolvimento. Contudo, não significa que neste caso o grupo tenha menos vigor que o indivíduo, indicamos que a fase de estagnação ou crise pode decorrer-se de um processo alienatório, mas que a criação de novas necessidades por membros não alienados pode resgatar o alienado e por consequência, todo o grupo.

A partir da citação de Rodrigues, identificamos que, quando ocorre a ruptura das ações compartilhadas no grupo e estas acontecem sob a divisão de tarefas sem objetivos comuns, isso provoca o processo alienatório, pois os objetivos estão voltados ao âmbito individual, conforme a fala do participante Heitor, já assinalada, que trouxe a intenção de diminuir a carga de trabalho e/ou facilitar a realização de determinada tarefa pedagógica.

A alienação, para Leontiev (2004), não significa que qualquer coisa deixou de existir. O trabalho alienado não é trabalho inexistente, ele existe para os trabalhadores de formas distintas. Por outro lado, a consciência humana é considerada como a forma superior do psiquismo. "A consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo" (Leontiev, 2004, p. 75).

Desta forma, entendemos que a complexa relação nos grupos, entre os sujeitos, pode possibilitar o desenvolvimento de processos de desalienação, de tomada de consciência, pela apropriação de si, dos conceitos, dos fenômenos e de uma outra forma, uma transformação na

visão de mundo. Esses movimentos dialógicos no grupo podem auxiliar no desenvolvimento da consciência e encaminhá-lo ao trabalho coletivo. Por isso mesmo, Rodrigues (2020, p.75 e 77), relata sobre a importância do professor ser, para além de um especialista, um membro da coletividade, de modo que este atenda não apenas aos interesses pedagógicos, mas também às necessidades da vida.

Desse modo, entendemos que uma característica presente na Docência Compartilhada e no Trabalho Coletivo, que pode ser considerada como meio, que pode compor parte do processo de construção de um movimento desalienador, é o diálogo.

Entendemos que essa característica perpassa por todo o trabalho das duplas de professores e se apresenta também na relação entre os demais envolvidos, em se tratando de um trabalho colaborativo para além da dupla de professores.

O diálogo, na perspectiva do Trabalho Coletivo, fica evidente quando retomamos Makarenko (1977; 2012) que o usa interconectado às ações desenvolvidas junto a todos os envolvidos, durante as vivências nas relações sociais. Inclusive, as relações sociais, nas experiências makarenkianas, nos mostram que elas são fundamentais para o desenvolvimento da vida produtiva nas colônias e para a conscientização dos seus membros. Tais relações são sustentadas pelo diálogo.

Discorreremos sobre o diálogo na categoria Docência Compartilhada e sua correspondência está na TC. Sobre esse ponto, a participante **Deise** faz um apontamento que, a nosso ver, interconecta o diálogo com a Docência Compartilhada e a ideia de coletivo, quando ela considera que, dentre outras coisas, para trabalhar em Docência Compartilhada, deve-se levar em conta também "[...] o pensar coletivo, o pensar junto facilita muito".

Para Bohm (2005, p. 35), o que uma pessoa pensa é relevante quando se trata do diálogo. Isso revela que fala de **Deise**, traz a relevância para o pensamento coletivo e isso é trazido por Bohm (2005), que considera que a maioria dos pensamentos são de base coletiva, já que a linguagem é coletiva. Ele complementa que os pensamentos coletivos e os significados compartilhados coletivamente são muito poderosos. Tanto que o pensamento individual é em grande parte o resultado do coletivo e da interação com outras pessoas. Tais significados, construídos coletivamente, se constituem por meio do diálogo.

Para Makarenko (1977), pensar nas relações sociais dialógicas é pensar em coletividade, que significa "[...] um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizados e dotados de órgãos de direção, de disciplina e responsabilidade".

Sobre o que traz Makarenko, entendemos que ele se refere à consciência sobre si e sobre a coletivo, quando diz que cada trabalhador deve desenvolver ações com disciplina e

responsabilidade. No trabalho dos professores, consideramos que a consciência também deve estar presente para o desenvolvimento das ações com disciplina e responsabilidade.

Podemos identificar a responsabilidade nas falas no Grupo Focal, quando os participantes explicam sua forma de trabalho e como enfrentam as demandas da docência, assim como demonstrado no **quadro 36** abaixo.

Quadro 36. Corresponsabilização

B: É uma responsabilidade que pode ser desenvolvida pelos dois.
H: Já que são dois professores parceiros, os dois tem que ter acesso ao registro. Ao diário online, os dois têm que ter acesso.
N: Você concorda? Você acha que está certo? Porque na hora que eu lanço, a responsabilidade vai no nome dela. Então se é um compartilhamento mútuo do sistema, a responsabilidade é dos dois professores.
D: A gente fazia junto!

Fonte: Elaboração própria.

A professora **Bia** fala de corresponsabilização, quando retoma a questão do registro no sistema, que deveria ser uma ação compartilhada entre os dois professores. Sua fala é corroborada por seu parceiro **Heitor**, que completa que ambos os docentes deveriam ter esse acesso. Isso denota consciência do papel dos dois docentes frente a um trabalho colaborativo, bem como a alienação entre os participantes, a qual também se faz presente como parte do processo. Sobretudo, isso nos faz refletir sobre o que o Materialismo Histórico Dialético já nos apontou: como o próprio trabalho pode favorecer a alienação. A ação não compartilhada, leva a uma divisão, uma fragmentação do trabalho entre os docentes, o que não corresponde às ações colaborativas propostas pelo próprio projeto. O acesso de apenas um dos professores, cerceia o direito do outro e suscita a ideia de autoridade e hierarquia entre os professores.

Ainda analisando o quadro, na fala de Nanda, ela comenta sobre o diálogo que estabelece com sua parceira, no sentido de compartilhar as informações e as ideias sobre o acompanhamento e registro escolar. Ela acrescenta que isso se dá porque como a sua parceira é quem tem a senha de acesso, ao efetuar o registro, Nanda sabe da sua responsabilidade em fornecer dados que ficarão atrelados ao nome da colega.

Nesse sentido, observamos que possibilitar ao outro a participação em todo o processo, pode auxiliar no movimento de construção que pode levar à desalienação (a uma nova consciência do processo, mas que compreende também a uma alienação modificada para uma

nova visão), e compor um quadro mais favorável ao que se espera de um coletivo, que implica em compartilhamentos de conhecimentos que promovam a consciência sobre os fenômenos, a realidade, sobre si e sobre o grupo. Desse modo, é preciso ver o compartilhamento entre o grupo enquanto relações e vínculos entre pessoas, as quais têm necessidades individuais e devem apresentar também interesses coletivos (Mauri, 2021, p. 103).

A professora **Deise** diz algo que completa e resume a fala da sua parceira, enfatizando sobre o compartilhamento, quando explica que elas faziam tudo juntas, referindo-se há como elaboravam as avaliações e os registros delas.

Quadro 37. Registros compartilhados

N: E aí eu sei que a responsabilidade, que se tivesse algum erro, seria no nome dela, a gente sempre fazia o seguinte, eu colocava no sistema: "Vi, você concorda? Você acha que está certo?" Porque na hora que eu lanço, a responsabilidade vai no nome dela. Então se tem... é, se é um compartilhamento mútuo do sistema, a responsabilidade é dos dois professores".

D: A gente fazia junto!

N: A gente fazia junto as provas, notas, médias...

Fonte: Elaboração própria.

Ambas as professoras explicam como se dava o processo de registro no sistema. Nanda, professora que não tem a senha de acesso, explica que mesmo assim fazia os registros, mas junto com a parceira **Deise**. Desse modo, além do compartilhamento, observamos a corresponsabilização e o diálogo que compõem essas ações. Isso confere auto-organização e disciplina da dupla, no desenvolvimento deste movimento colaborativo.

Desse modo, é possível notarmos que o processo de alienação e consciência no trabalho na Docência Compartilhada é um processo em movimento dialético. Por mais que o próprio projeto facilite o processo de alienação a um dos professores que não possui senha de acesso ao sistema, o trabalho colaborativo entre os docentes promove a consciência sobre todo o processo a partir do compartilhamento no desenvolvimento das ações.

Identificamos, assim, que o compartilhamento, o diálogo e a corresponsabilização permitem que haja movimentos pela desalienação dos professores em relação ao trabalho e o fortalecimento do desenvolvimento de atividades conjuntas.

Por outro lado, há movimentos que corroboram com o processo de alienação docente e dos estudantes, que podem se dar pela ideia de separação da vida escolar e da vida social, por

exemplo.

Entretanto, consideramos que essa dualidade não é característica das ações docentes no projeto TJ, mas sim das ações humanas, de modo geral, pois não mantemos o nível de consciência sobretudo o tempo todo, bem como não nos alienamos de todas as partes do processo de trabalho e de vida. Isso porque:

O homem não está sozinho em face do problema da conscientização do seu meio circundante, da sua vida e de si mesmo. A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social: é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente. (Leontiev, 2004, p. 138).

Segundo Bohm (2005, p. 47), se enfrentarmos o que ocorre num grupo de diálogo, compreenderemos o núcleo do que acontece no todo da sociedade. Desse modo, na Docência Compartilhada há o desenvolvimento de ações que promovem alienação e consciência, nesse par dialético em que não há predominância de uma sobre a outra, mas sim uma inter-relação entre elas.

Assim, entendemos que o par dialético consciência e alienação se apresentam, por meio das falas dos participantes, como um processo em movimento na Docência Compartilhada. Esse movimento desenvolve-se processualmente, apresentando-se por meio de ações diferentes.

O movimento que concerne ao processo de alienação, corresponde a questões como: a distância da compreensão da natureza Histórico-Cultural dos problemas enfrentados pela escola; aos objetivos particulares em detrimento dos objetivos do todo; as atividades desenvolvidas de modo fragmentado, individuais e não compartilhadas, como no caso da falta de acesso ao sistema.

Na parte do processo que corresponde à consciência, o que se faz presente é: a participação ativa dos integrantes nas atividades; os objetivos comuns e o papel de cada um dos membros em prol de tais objetivos; a autoconstrução pela aprendizagem constante; o uso do diálogo e a corresponsabilização dos envolvidos.

Desse modo, concluímos a parte de análise das categorias. Logo, se torna possível realizarmos a discussão dos resultados, conforme construímos a seguir.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após realizarmos as análises das categorias Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo, nos propomos a iniciar essa seção respondendo à nossa pergunta de pesquisa: **como o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada pode estar relacionado com o Trabalho Coletivo?**

Conforme identificamos, não se trata de um único desenvolvimento, mas de várias formas de se desenvolver as ações pedagógicas na Docência Compartilhada. Portanto, há movimentos constituídos por características que levam ao desenvolvimento de ações dos participantes na Docência Compartilhada que se aproximam do Trabalho Coletivo, assim como há outros movimentos, também compostos por características, que denotam o desenrolar de ações que se distanciam dele.

Lembramos que as características que identificamos na categoria Docência Compartilhada são: interações interpessoais, diálogo, compartilhamento, colaboração, alteridade, solidariedade, corresponsabilização e cooperação. Isso nos permite mostrar como essas características encaminham o processo de construção do trabalho coletivo.

Ao trazermos, na categoria Trabalho Coletivo, os elementos da coletividade, quais sejam: Trabalho, Organização, Alienação e Consciência (Rodrigues, 2020), buscamos correlacioná-los às características identificadas e acima mencionadas.

A análise revelou que as ações pedagógicas desenvolvidas no Projeto "Todos Juntos", podem se relacionar com o Trabalho Coletivo. Isso significa que identificamos que há características da Docência Compartilhada que, articuladas a determinados elementos do Trabalho Coletivo, são desenvolvidas de forma a corroborar a construção do trabalho coletivo. Porém, é preciso explicar como esse desenvolvimento ocorre.

A Docência Compartilhada no projeto TJ, apresenta características específicas, conforme apontamos em parágrafo anterior, as quais foram identificadas a partir do que os participantes revelaram no Grupo Focal. Os elementos da Trabalho Coletivo contribuíram com nossas análises porque os inter-relacionamos a essas características e assim, identificamos os movimentos das ações pedagógicas na Docência Compartilhada.

Desse modo, nessa relação entre elementos e características, foi possível observar que a organização se dá de maneiras variadas nos trabalhos desenvolvidos pelos participantes. Foi possível identificar no trabalho colaborativo, a organização por meio do diálogo, do compartilhamento de ações, experiências e responsabilidades, denotando relações interpessoais dotadas de solidariedade e alteridade.

Além disso, identificamos o desenvolvimento do trabalho cooperativo, cuja organização se dá em ações conjuntas, mas também de maneira individualizada, solitária e

fragmentada, por meio de relações interpessoais que pouco denotam a dialogicidade e a solidariedade. Se apresentaram nessa forma de organização, uma responsabilização, ora compartilhada, ora individualizada; e a alteridade, em que o outro nem sempre se fez presente nas relações nesse trabalho.

Essa forma individualizada de organização do ensino pode se dar justamente pelo fato de que o projeto trouxe algo diferente do que comumente acontece na escola, portanto divergente da organização que frequentemente o professor está acostumado quando organiza seu planejamento e estabelece ações em sala de aula de modo solitário, como se verifica reiteradamente na história e a cultura dessa profissão.

O projeto "Todos Juntos" trouxe a possibilidade de compartilhamento entre docentes e outros participantes do processo educativo, isso representou uma novidade, que desencadeou inicialmente ansiedade dos participantes no início do trabalho no projeto. Essa representação de algo novo com propostas de um trabalho compartilhado, a depender do docente e suas especificidades em relação à cultura escolar, pode provocar desconfortos, dificuldades e até a não aceitação em relação ao trabalho compartilhado.

Quanto ao elemento Consciência e Alienação também podem nos ajudar a explicar as formas de trabalho e organização no projeto. Esse par dialético compõem o processo de construção das ações, porque tanto a consciência quanto a alienação se articulam em cada sujeito e, portanto, no grupo de participantes, sendo que nos movimentos de trabalho são construídos processos alienantes ou não, conforme se estabelecem as relações entre os sujeitos, o desenvolvimento e a organização desse trabalho.

Quando as atividades docentes se desenvolvem de maneira compartilhada, por meio do diálogo e da corresponsabilização, em que os envolvidos participam ativamente e aprendem constantemente, esse cenário favorece um processo de não alienação. Entretanto, a alienação pode estar sendo favorecida quando uma das partes não participa do processo ou há hierarquização das relações.

As ações de trabalho pedagógico da Docência Compartilhada no projeto "Todos Juntos" podem ser verificadas por diversas dimensões da realidade: o projeto foi iniciado já com a determinação de seu fim, mesmo não havendo data estipulada do seu término; os professores trabalharam no projeto com medo desse fim; o trabalho docente não compartilhado pode se relacionar à dimensão individualista historicamente imbricada no trabalho pedagógico; os docentes que trabalharam de modo compartilhado enfrentaram dificuldades na corresponsabilização e execução colaborativa das tarefas, corroboradas pela falta de acesso ao sistema; o projeto trazia a ideia de horizontalidade, mas mostrou a presença

de hierarquização das relações; a ideia de coletivo esteve presente no projeto, mas como o desenvolvimento do coletivo acontece não foi explorado.

Portanto, considerando as falas dos participantes, verificamos que o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada expõe o movimento em direção ao novo, revelado por meio das próprias contradições que o projeto "Todos Juntos" apresenta. As ações docentes não se limitaram ao que foi proposto pelo projeto, propagada como ideal, mas foram criadas suas próprias formas de desenvolvimento.

Conforme já citamos, por contradição entendemos a interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na outra, possibilitando o sentido da relação mútua entre elas. Como Marx e Engels (2007, p. 9), compreendemos que "a contradição é o motor do movimento real".

O movimento real é o que intencionamos apresentar, considerando a nossa investigação a respeito de como se deu o desenvolvimento das ações no projeto "Todos Juntos" e sua relação com o Trabalho Coletivo.

Consideramos que sem o trabalho no projeto TJ, os professores têm raras oportunidades de trabalhar com o outro, o que pode acontecer apenas em movimentos de TDC, que ocorrem na escola ou em espaços externos à UE, destinados à formação. Nesses espaços, geralmente não há oportunidade para a construção de uma organização do trabalho docente colaborativo ou compartilhado, ficando a cargo de cada professor construir suas atividades laborais de forma individual ou, quando possível, cooperativamente.

Portanto, podemos considerar o potencial do projeto "Todos Juntos", na construção de movimentos em direção ao coletivo. Isso se apresenta como possibilidade não apenas pela identificação de objetivos voltados ao bem comum, pelas ações colaborativas e compartilhadas, pelas relações interpessoais dialógicas e solidárias, encontradas no projeto, mas também pela humanização que se apresentou nas ações desenvolvidas no TJ.

O trabalho que humaniza o homem, como indica Leontiev (2004) esteve presente nas considerações dos participantes na medida que o trabalho no projeto não se estabeleceu de maneira mecânica ou alienante, ou seja, as considerações mostraram um olhar específico para o outro, em atenção às suas necessidades e particularidades, mostrando ações transformadas e aprendizagens mútuas. Isso se apresenta não apenas pelas perspectivas propostas pelo projeto, mas pela possibilidade de os participantes compreenderem a importância do seu desenvolvimento docente, da sua prática conjunta, colaborativa, em direção ao coletivo, entendendo-se como copartícipes e corresponsáveis pelo processo de ensinar, aprender e relacionar-se.

Consideramos importante sintetizarmos os resultados da possibilidade da construção do coletivo no desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada, considerando que:

- O trabalho deve ser desenvolvido visando objetivos comuns, não se desconsiderando as individualidades, mas considerando-as como parte do coletivo e, portanto, desenvolvendo ações dotadas de alteridade e solidariedade, prezando por relações voltadas à humanização;
- A organização das ações docentes deve ser estruturada por propósitos em prol do grupo e não para atender a interesses individuais, sejam em atividades compartilhadas ou na divisão de tarefas, prezando pelo desenvolvimento de ações colaborativas, em que o compartilhamento e a corresponsabilidade se façam presentes;
- A consciência e superação da alienação, devem ser dar no movimento das ações que contemplem o diálogo, que favoreça participação ativa, o compartilhamento de conhecimentos e responsabilidades, prezando pela autoconstrução e aprendizagens ininterruptas, além de conhecer os objetivos comuns e o seu papel em prol do coletivo.

Com relação ao desenvolvimento de ações que de alguma maneira se distanciam da construção de um trabalho coletivo, é necessário destacar algumas demandas. Não podemos desconsiderar, por exemplo, que o desenvolvimento do coletivo exige tempo para ser construído. Portanto, o projeto "Todos Juntos", iniciado em 2022 e analisado em 2023, teve um período limitado para esse desenvolvimento.

Além do tempo, consideramos como Makarenko (1977, 2012) a necessidade da auto-organização e da disciplina, como demandas necessárias ao desenvolvimento do trabalho coletivo, entendendo que estas se desenvolvem processualmente em um movimento contínuo de diálogo e organização para o coletivo.

Outros limitantes para o desenvolvimento do trabalho coletivo, baseados nos pressupostos de Marx e Engels (2007), dizem respeito a considerar os sujeitos reais, suas atividades e as condições materiais de vida.

Nesse sentido, os "sujeitos reais", considerados em sua individualidade, podem desenvolver ações cooperativas e fragmentadas, as quais podem ou não estar associadas a um objetivo comum, seja porque essa organização ofereceu forma facilitada de desenvolver a atividade, como citado pelos participantes sobre a divisão de tarefas, seja também pela condição de trabalho particular dos envolvidos, que pode implicar, por exemplo, na quantidade de escolas ou aulas que cada indivíduo tem e seu tempo para dedicação ao

coletivo.

O mesmo acontece quando há a hierarquização das relações, quando não há participação ativa, a predisposição às aprendizagens constantes, ao diálogo, à corresponsabilização e aos compartilhamentos, porque o desenvolvimento do trabalho e sua forma de organização depende de como os sujeitos entendem esse desenvolvimento e das suas condições materiais para isso.

Ademais, a compreensão sobre a natureza histórico-cultural dos problemas enfrentados na escola se relaciona à possibilidade do sujeito em sua individualidade, em seu processo de consciência e alienação, nas atividades que planeja e realiza e às suas condições materiais de vida.

Portanto, podemos concluir, à guisa de uma resposta mais objetiva, que o coletivo, em sua integralidade, conforme se constata em Makarenko (1977, 2012), não se apresenta no desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada no projeto "Todos Juntos".

O possível, dada às limitações que concernem à construção do coletivo no projeto, foi o desenvolvimento de ações pedagógicas que constituem características combinadas a elementos que se articulam em um movimento para o trabalho coletivo. As características da Docência Compartilhada e os elementos do Trabalho Coletivo possibilitaram ações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes que propiciaram o trabalho, a organização do ensino, o desenvolvimento de metodologias e o uso de instrumentos, de maneira compartilhada, dialógica e corresponsável, o que produz um movimento que conduz a um percurso para o trabalho coletivo.

Assim, apesar das dificuldades que permeiam o desenvolvimento do trabalho coletivo na sociedade atual, fica a possibilidade de sua construção, identificados nessa pesquisa, e o ensejo de que haja propostas como o Projeto "Todos Juntos" espalhados pelo Brasil, que viabilizem a busca por caminhos construídos para e pelo coletivo.

Apresentados tais resultados, vamos às considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. (Leontiev, 1978)

Neste momento de escrita das considerações finais, sinto que o tempo, assim como para a construção do coletivo, também se apresenta como um limitante para o meu desejo de aprimorar esse trabalho, pois a cada releitura identifico a possibilidade de construção de algo diferente.

Outrossim, gostaria de mais tempo na Universidade, para me dedicar aos estudos e à pesquisa, para aprender com os professores e com os colegas, enfim, para participar de movimentos de construção do conhecimento com pessoas e instituições que, assim como eu, seguem o preceito freiriano de esperar, e buscam transformar e construir juntos caminhos para o fortalecimento da sociedade justa e democrática.

Entretanto, por hora, me satisfaço com as contribuições aqui deixadas, com as experiências, aprendizagens adquiridas e com a dedicação disposta neste trabalho, respeitando as minhas possibilidades e o tempo a mim concedido.

Ao longo do Mestrado Profissional, aprendi que a pesquisa em educação é uma construção cuidadosa, estrategicamente elaborada para articular os conhecimentos epistemológicos e científicos, fundamentando a base de uma construção educacional que possa recriar e provocar novas formas de produzir e propagar conhecimento.

Na pós-graduação, consegui identificar movimentos por uma construção colaborativa, desde que ingressei. Já nas primeiras aulas, foi explicado que o curso de mestrado e doutorado, não se fazia sozinho e que a ajuda mútua e os compartilhamentos seriam essenciais nessa trajetória.

Essa foi uma realidade identificada por mim e me provocou a olhar para esse movimento. Identifiquei que as conexões que vão se desenvolvendo com os colegas de curso, com os professores, com o orientador e outros parceiros da universidade incorporam um movimento importante de uma coletividade iniciada. Isso foi ampliado pela oportunidade que tive de participação do grupo de pesquisa GPEFCom, que traz no próprio nome o seus objetivos de compartilhamento, no qual me senti acolhida e pertencente, justamente pela oportunidade de ouvir, dialogar e construir junto. Assim, verifiquei ações colaborativas, tanto nas disciplinas, quanto no grupo de pesquisa que participo.

Entretanto, diante do meu estudo sobre o coletivo, que construí até aqui, considero que a Universidade ainda está no caminho de construção em direção ao Trabalho Coletivo. Por ser o local de produção de conhecimento em nível acadêmico, por receber e desenvolver pesquisas nesse sentido e, sobretudo, por necessitar constantemente se unir para defender sua integralidade e ideias, a Universidade sabe da relevância que o desenvolvimento do coletivo pode propiciar e, portanto, deve construir com todos, um percurso sólido nesse sentido.

No desenvolvimento desse trabalho, nasceu a pesquisadora, que indubitavelmente vem utilizando os conhecimentos adquiridos na fundamentação da sua prática.

Assim, a professora-pesquisadora, continuará seu trabalho pedagógico, a partir de um conjunto de conhecimentos que não seria possível sem o percurso do mestrado.

Nesse sentido, mais do que a resposta à pergunta de pesquisa, este trabalho possibilitou que mais uma professora se tornasse pesquisadora e isso não potencializa apenas um sujeito, mas toda uma classe de profissionais que precisa e merece construir novas perspectivas para o desenvolvimento do seu trabalho. Assim, fica o desejo de continuidade que os conhecimentos produzidos na universidade pública possam chegar às escolas públicas de educação básica, formando possibilidades de construção de uma coletividade ativa, forte e consciente, em prol de um legado social de nós para todos os que nos sucederem.

Espero que essa pesquisa sirva a todos que se interessarem por construir o trabalho coletivo nas escolas, tanto para construir, coletivamente, soluções para os desafios encontrados pela comunidade escolar, quanto para agirmos sobre a realidade social, política e econômica do país.

Isso porque o coletivo se constitui para mim como uma força conjunta confiável que pode construir novas perspectivas e ações voltadas à melhoria da vida em sociedade. Desse modo, a maioria da população, tendo consciência dos próprios interesses e com objetivos comuns, podem compor uma coletividade que desenvolva movimentos transformadores, que prezam por uma sociedade mais inclusiva, mais equânime e justa, onde os direitos de todos sejam garantidos e respeitados. Isso implica em condição de vida digna, no fim dos preconceitos, da segregação, do individualismo e da influência egocêntrica ditada por grupos de interesse que desconsideram a força da coletividade e o seu poder de transformação.

Penso em como seria diferente se integrarmos o conjunto de pessoas que desenvolvem sua vida e seu trabalho com propósitos de construir, juntos, cada um com suas ações, somadas às de tantos outros, conjugadas num mesmo intuito. É nesse sentido que propomos o chamado à construção da coletividade.

Essa possibilidade de construção do coletivo compõe parte dos resultados dessa pesquisa que investigou como se dá o desenvolvimento das ações da Docência Compartilhada no projeto TJ e sua relação com o Trabalho Coletivo. Portanto, retomamos a nossa pergunta: Como o desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada pode estar relacionado ao Trabalho Coletivo?

Para chegarmos à resposta, estudamos o projeto, sua implementação, exequibilidade e o seu desenvolvimento, que se deu com a instituição da Docência Compartilhada, conforme

disposto na Introdução desta pesquisa. Nesse momento, precisei me distanciar do meu trabalho como professora articuladora do projeto e aprender a dar espaço para a pesquisadora que surgia com essa pesquisa. Esse movimento foi difícil e seu exercício precisou ser constante.

O projeto "Todos Juntos" trouxe a Docência Compartilhada, tema aprofundado na seção de Fundamentação Teórica, que trouxe a perspectiva de trabalho entre dois professores, por meio do compartilhamento da docência para atendimento de todos os estudantes da mesma sala de aula.

Já na subseção 3.2 em que tratamos do trabalho Coletivo de Anton Makarenko, indagamos se, o fato do projeto "Todos Juntos", conter em sua escrita, o conceito do termo "trabalho coletivo", referenciado em Makarenko, mesmo sendo esse um diferencial em relação à construção conceitual do projeto, poderíamos entender que, tal conceituação seja uma garantia de que o projeto fosse mesmo coletivo? Prevíamos que não e, chegamos aqui com essa resposta importante da nossa pesquisa: a simples conceituação do termo e a intenção de implementação, não são suficientes para o desenvolvimento do coletivo, pois este necessita de vários outros elementos, de um conjunto de ações e esforços organizados para esse fim.

O trabalho coletivo, tema de estudo disposto na Fundamentação Teórica, foi pesquisado sob a ótica de Anton Makarenko (1977), o qual considera o Trabalho Coletivo como o desenvolvimento de ações coordenadas e organizadas com responsabilidade em prol do benefício comum. Assim, ele entende que as ações que não se orientem aos interesses da coletividade podem ser nocivas para a sociedade e, portanto, para cada um.

Após as fundamentações teóricas, desenvolvemos o percurso metodológico que buscou promover diálogo com os participantes do projeto, por meio da estratégia do Grupo Focal. Desse modo, foi possível construir as informações com base na participação dos integrantes do grupo. Nas análises, identificamos as características da Docência Compartilhada e as correlacionamos aos elementos do TC, identificados por Rodrigues (2020), realizando o cotejamento das informações construídas.

Os resultados apontaram que Trabalho Coletivo, em sua integralidade, conforme os pressupostos makarenkianos, não se apresenta no desenvolvimento das ações pedagógicas na Docência Compartilhada no projeto TJ. Entretanto, identificamos que as características identificadas na Docência Compartilhada, articuladas aos elementos do Trabalho Coletivo, revelam movimentos nas ações pedagógicas que podem levar ao trabalho coletivo.

Portanto, o projeto "Todos Juntos", considerado no âmbito de suas contradições e limitações, ao instituir o trabalho na Docência Compartilhada entre dois professores, trouxe a

possibilidade de desenvolvimento de diversos tipos de desenvolvimento das ações. Dentre eles, o que se caracteriza pelas ações conjuntas, colaborativas e compartilhadas, tendo sido identificado nesse movimento, objetivos voltados ao bem comum, a alteridade e corresponsabilidade, relações interpessoais dialógicas e solidárias, além da humanização que se apresentou nas relações. Nesse sentido, por tais possibilidades de desenvolvimento das ações, inferimos sua relevância.

Vale retomar, nesse momento, que essa pesquisa foi iniciada a partir do projeto, que já em seu nome trazia uma confluência para um trabalho em que estivessem “Todos Juntos”. A incorporação de mais um professor em sala de aula para o desenvolvimento de ações pedagógicas compartilhadas, foi um movimento propulsor para o novo nas escolas, em uma intenção de um trabalho que estivesse voltado a ser coletivo. Essa pesquisa olhou para o desenvolvimento das ações pedagógicas nesse projeto, por meio da realização de um Grupo Focal, com objetivo de ouvir cada um dos participantes, em um espaço de voz ao coletivo. Foi possível um trabalho cuidadoso de análise das informações construídas com tais participantes, em cotejamento com a literatura. Assim, foram realizadas as discussões possibilitadas para o tempo do mestrado e apresentados os resultados já descritos. Agora, nesse momento de finalização, consideramos o quão relevante foi o Projeto “Todos Juntos”, justamente pela possibilidade de construção com os professores de um trabalho que poderia vir a ser coletivo. Os frutos oriundos com esse trabalho sistematizado a longo prazo, poderia trazer benefícios inúmeros, desde o processo de alfabetização até o desenvolvimento da coletividade na escola, caso o projeto continuasse nesse formato e houvesse um trabalho intencionalmente desenvolvido para a superação dos percalços e dificuldades identificadas.

Portanto, deixamos aqui o nosso desejo esperançoso de que chegue o dia em que as boas políticas públicas educacionais não aconteçam de forma a haver discontinuidades, mas que sejam-lhes dadas as possibilidades de tempo e desenvolvimento para que elas realmente possam mostrar sua efetiva e massiva contribuição para a área educacional, porque as construções na educação, bem como na vida, necessitam de tempo e investimento para serem aprimoradas e levadas ao melhor nível.

Desse modo, apesar de concluirmos que o trabalho coletivo não se apresentou nas ações pedagógicas dos docentes que atuaram na Docência Compartilhada, identificamos que há relação entre os movimentos desenvolvidos com o trabalho coletivo. Esse fato nos inspirou a construir um Produto Educacional que elucide, de modo dialógico, como as ações pedagógicas dos professores podem ser desenvolvidas em prol do coletivo. Esse material será disponibilizado e dialogado com os professores e demais profissionais da educação

interessados no tema.

Ao fim deste trabalho, algumas questões nos servem para reflexão, dentre as quais citamos: como o professor, que geralmente trabalha sozinho na sala de aula, pode construir novos movimentos em prol da coletividade? Como utilizar os momentos coletivos disponibilizados pela escola para o nascimento ou aprimoramento do coletivo? Como as atividades escolares podem favorecer o desenvolvimento de uma coletividade consciente e forte?

Outras pesquisas podem ampliar a discussão sobre essa temática. Por hora, esta deixa seu legado: a possibilidade de construção do coletivo mesmo em tempos de uma sociedade capitalista que apresenta ideias liberais.

O coletivo é o ponto de partida e de chegada para a formação humana, portanto pode representar o fortalecimento e a união da população em busca das transformações necessárias na nossa sociedade para benefício comum.

Fica aqui o desenvolvimento de uma de minhas ações, incorporadas pelos conhecimentos adquiridos com essa pesquisa, em prol da construção de uma coletividade forte e justa, tal qual idealizou Makarenko.

Encerro esta pesquisa, com a convicção do início de novas etapas e o surgimento de outros estudos que tratem de temas tão relevantes quanto o que trouxemos e que todos possam contribuir com os professores que fazem a educação nesse país.

Referências

ARAÚJO, Denise Conceição Garcia, *et al.* Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar? **Saúde Soc.** São Paulo, v.31, n.1, p. 1-12, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/BJqstQXdt5MSRCvQQRpPW7L/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10/03/2024.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa em educação matemática: a Atividade Orientadora de Pesquisa. **Horizontes**, v. 31, n.1, p. 81-90, jan./jun.2013.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos princípios da pesquisa em Educação como Atividade, capítulo 2. *In:* Moura, Manoel Orosvaldo. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Ed. Loyola, 2017.

ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo Focal Estratégia Metodológica Qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, [S.l.], v. 9, n. 1, jun. 2004. ISSN 2176-9133. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700/1408>>. Acesso

em: 10 jul. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v9i1.1700>.

ASCOM SE/UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Mudança de classificação obriga países a tomarem atitudes preventivas.

Disponível em:

<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>, acessado em 29/11/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Portugal, 1977. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 24/04/2024

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, núm. 25, 2005, pp. 1-9 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127395002.pdf>. Acesso em 10/11/2022

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 377-396, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3293/2919>>. Acesso em: 16 out. 2022.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983 Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 02/07/2024.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu Poema pedagógico. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/360214427>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: ed. brasiliense, 1981.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista COCAR**, Edição Especial, n. 2, p. 298 a 318, 2016. Disponível em:

<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em 03/01/2023.

CHIARELLI, Lucinéia; NETO, Luiz Bezerra. **Educação e Trabalho Coletivos nas Obras de Makarenko e Pistrak**. 2013. Disponível em:

<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/2-educacao-do-campo-e-trabalho/b20-educacao-e-trabalho-coletivos-nas-obras-de.pdf>.

Acesso em: 28/06/2024

COSTAS, Fabiane A. Tonetto; Ferreira, Liliana Soares. Sentido, Significado E Mediação Em

Vygotsky: Implicações para a Constituição do Processo de Leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011. Disponível em:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 02/07/2024.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. Capítulo II: Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? Disponível em:

<https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20192/mpm5612/cap2.pdf>. Acesso em: 01/05/2024.

FILONOV, G. N. **Anton Makarenko** / G. N. Filonov; Carlos Bauer, Ester Buffa (orgs.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 138 p.: il. – Coleção Educadores. ISBN 978-85-7019-549-4

FLICK, Owe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2009. Disponível em:

http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf .

Acesso em: 14/07/2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em 10 mai. 2023

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopes. 1ª ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne, HURLEY-CHAMBERLAIN, DeAnna; SHAMBERGER, Cynthia (2010) Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 20:1, 9-27, DOI: 10.1080/10474410903535380. Acessado em: 13/10/2022. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. Acessado em: 15/10/2022.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, 2003,12(24), 149-161. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt> .

Acesso em 14/07/2023.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17 jul. 2023.

GUEDES, B. N., ARAÚJO, D. V. D., ANDRADE, M. N. D., & COSTA, S. F. G. D. (2009). Grupo Focal: Método e Aplicação em Pesquisas Qualitativas. **Revista Brasileira De Ciências Da Saúde**, 10(1), 87–92. Recuperado de

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/3425>. Acessado em:21/07/2023

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional?. In: CASAGRANDE, C.; JUNG, H. S.; FOSSARDI, P. **Pedagogia, epistemologia e prática docente: desafios e práticas docentes na contemporaneidade - as séries iniciais em foco**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2019. pp.84-98. Disponível em:

https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1220/1/CAP%c3%8dTULO%207%20-%20doc%c3%aancia_compartilhada_possibilidade_de_inova%c3%a7%c3%a3o_e_resignifica%c3%a7%c3%a3o_da_atua%c3%a7%c3%a3o_profissi.pdf. Acessado em: 12/11/2022.

LAGO, Davi. **Porque os professores ganham tão pouco no Brasil**. Veja, 23/10/2023.

Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/coluna/matheus-leitao/por-que-professores-ganham-tao-pouco-no-brasil>. Acesso em: 07/04/2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko. Vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2012.

MAKARENKO. **La coletividad y la educacion de la personalidad**, 1977

MAKARENKO. **As bandeiras nas torres- I**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Disponível em: <https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/ideologia-alema.pdf>. Acesso em 27/12/23023.

MAURI, Caroline de Lira. **A formação em serviço e a construção da coletividade nas HTPCS por professoras da Educação Infantil**. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7888155/course/section/6531689/Marx%20_%20Engels%20-%20A%20ideologia%20alem%C3%A3%20%28Boitempo%29.pdf. Acesso em: 02/07/2024.

MENDONÇA, E. S. Estudo dos elementos de pesquisa das teses de doutorado em ciência da informação do convênio. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40 , n. 3, p. 396-412 , set./dez. 2011.

NICOLODI, S. C. F. e SILVA, V. da. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. **Educar em Revista** [online]. v. 00, n. 61, pp. 107-126, 2016.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47207>. Acessado em: 15/10/2022.

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº8/2020, de 22 de

maio 14 de 2020. Homologa a Deliberação CME nº 2/2020 do Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-20-08.pdf>. Acesso em: 05/04/2024.

RIBEIRÃO PRETO (SP). Câmara Municipal de Ribeirão Preto. Lei Complementar nº 2.524 de 05 de abril de 2012, publicado no DOM de 20/04/2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Ribeirão Preto. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/estatuto-magisterio.pdf>. Acessado em: 20/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Diário oficial. ANO 50 - Nº 11.414 Sexta-feira, 06 de maio de 2022. Disponível em: www.ribeiraopreto.sp.gov.br . Acessado em: 20/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº5/2022, de 14 de março de 2022. Institui o projeto “Todos Juntos”, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao525202204.pdf>. Acessado em: 18/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº18/2022, de 27 de julho de 2022. Altera dispositivos da resolução SME nº 5, âmbito da Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao684202209.pdf>. Acessado em: 18/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº13/2020, de 23 de outubro de 2020. Dispõe sobre protocolos sanitários orientadores da retomada de aulas presenciais no contexto da pandemia de covid-19. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-20-13.pdf>, acessado em 29/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº 02/2021, de 25 de janeiro de 2021. Dispõe sobre protocolos sanitários orientadores da retomada de aulas presenciais no contexto da pandemia de covid-19, no ano letivo de 2021. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-21-02.pdf>, acessado em 29/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº 03/2021, de 02 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica da rede municipal de ensino para o ano letivo de 2021, nos termos do Decreto Municipal nº 16, de 27 de janeiro de 2021, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-21-03.pdf>, acessado em 29/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº 10/2020, de 31 de julho de 2020. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo - TDC na rede municipal de ensino do Município de Ribeirão Preto-SP. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-20-10-republicacao.pdf>.

Acessado em:20/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº 26 de 17 de novembro de 2023. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo - TDC na rede municipal de ensino do Município de Ribeirão Preto-SP. Disponível em:<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao1551202311.pdf>. Acesso em 28/12/2023

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº 16/2019, de 18 de novembro de 2019. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP. Disponível em:
<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/i15res-19-16.pdf>. Acesso em: 20/10/2022

RIBEIRÃO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. Resolução nº27/2021, de 19 de novembro de 2021. Dispõe sobre o cumprimento do Trabalho Docente Coletivo (TDC) na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP no ano de 2022. Disponível em:
<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao368202111.pdf>. Acesso em: 20/10/2022

RODRIGUES, Carolina Innocente. **Formação profissional continuada com professores que ensinam matemática: um estudo sobre os elementos que caracterizam o desenvolvimento de uma coletividade**. 2020. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

RODRIGUES, Carina Isabel Flor. **A Escrita: A produção textual numa turma de 2o ano – Estratégias no aperfeiçoamento textual**. Dissertação, Setúbal, 111 p., 2015. Disponível em:
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10778>. Acesso em 06/06/2024.

RODRÍGUEZ, F. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, vol. 8, nº 2, pp. 219-233, septiembre 2014 - febrero 2015. Disponível em:
https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf. Acesso em 10/11/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualit@s**, Vol.17. n. 1, p 1 a 14, 2015. Disponível em:
<https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 20/11/ 2023.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif. Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Andrise de. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021, Dissertação, Unioeste. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5472>. Acesso em: 30/12/2023

TRAVERSINI, Clarice Salette *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista** [online]. 2012, v. 28, n. 2 [Acessado 11 Outubro 2022] , pp. 285-308. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200013>>. Epub 01 Nov 2012. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200013>. Acessado em: 18/10/2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Positivismo, Fenomenologia. Marxismo. São Paulo : Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <https://institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada por Guilherme Blanck. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, 21 n. 71, p. 21 a 44, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em 12/03/2023.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa “A DOCÊNCIA COMPARTILHADA: um olhar para o trabalho coletivo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Este estudo é uma pesquisa que seguirá os preceitos éticos da Resolução n.510/2016.

O objetivo principal deste estudo consiste em compreender como se dá o desenvolvimento da docência compartilhada no Projeto ‘Todos Juntos’ e sua relação com o trabalho coletivo.

Você está sendo convidado(a) por seu trabalho no Projeto Todos Juntos. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. A sua recusa ou a sua desistência não trarão nenhum prejuízo na sua relação com a professora ou com a unidade escolar. Além disso, não acarretará nenhuma despesa. De acordo com a resolução n° 510/2016, artigo 2°, inciso III e com a norma operacional n°001/2013, item 3.4.1-12, explicita-se a ausência de benefícios diretos da pesquisa ao participante.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das discussões em grupo que acontecerão na EMEF Professor Honorato de Lucca, em horário preestabelecido em concordância de todos os participantes. Nesse sentido, serão realizadas discussões sobre os temas Docência Compartilhada e Trabalho Coletivo. Tais discussões poderão ser gravadas, preservando-se os direitos de imagem e o sigilo de cada participante, não havendo identificação nominal.

Avaliaremos e revisaremos de modo permanente os procedimentos de pesquisa de modo a minimizar os efeitos adversos ou qualquer tipo de constrangimento que possa ocorrer durante as discussões em grupo. Também nos comprometemos em manter em sigilo e no anonimato as participações. Dessa forma, as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e em nenhum momento será divulgado o nome durante o estudo, a fim de assegurar sua privacidade.

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do participante

Os resultados e informações desta pesquisa serão analisados e divulgados apenas em eventos e publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários e sendo assegurado o sigilo sobre a participação.

A pesquisa será orientada, a todo momento, pela professora Dra. Wania Tedeschi, docente colaboradora na Universidade Federal de São Carlos, e realizada pela pós-graduanda Inês Maria Silva Barros Mazer, discente do Mestrado Profissional em Educação nesta mesma Universidade. A pesquisadora fará todas as orientações aos participantes, analisará os resultados obtidos da pesquisa e, ao final, apresentará o produto obtido para eles, bem como ao grupo gestor da escola.

Dentre os benefícios com o desenvolvimento desta pesquisa, têm-se as discussões e reflexões sobre o trabalho docente, em especial sobre a docência compartilhada e o trabalho coletivo, bem como as possibilidades, a partir dos diálogos em grupo, de conscientização e mobilização para ações pedagógicas conjuntas, que sejam cada vez mais colaborativas e de qualidade.

Você receberá uma via assinada deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, constando o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora principal. Assim, você poderá tirar suas dúvidas sobre a sua participação agora ou a qualquer momento.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um comitê que preza pela segurança aos direitos das participantes da pesquisa e os direitos e deveres da comunidade científica e do Estado, fazendo cumprir o disposto nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

Durante o período da pesquisa, você tem o direito de sanar dúvidas ou pedir qualquer esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos endereços ou telefones disponibilizados abaixo.

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do participante

Eu, _____, após a leitura deste termo de consentimento livre e esclarecido e ter tido oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a) sobre minha participação, sabendo que é voluntária, que posso retirar meu consentimento quando quiser, por qualquer razão e que não serei remunerado(a) pela participação. Também estou ciente dos objetivos desta pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados, dos possíveis riscos e da garantia de sigilo sobre minhas informações.

Diante disso, expresso minha concordância de espontânea vontade em permitir a minha participação nesta pesquisa. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Nome completo do(a) participante:

Data:

Assinatura do participante

Nome completo da Pesquisadora Responsável: Inês maria Silva Barros Mazer

E-mail: inesmazer@estudante.ufscar.br

Telefone: (16) 98836-9336

Endereço da pesquisadora: Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.

Data:

Assinatura da pesquisadora
Inês Maria Silva Barros Mazer

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Wania Tedeschi

E-mail: wtedeschi@ufscar.br

Telefone: (16) 3306-6559.

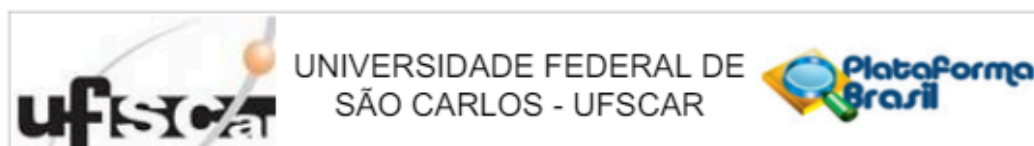
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos SP – Brasil.

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do participante

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Docência compartilhada: um olhar para o coletivo nas ações pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pesquisador: INES MARIA SILVA BARROS MAZER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73561723.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.495.141

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2125350.pdf	06/10/2023 15:58:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Docencia_compartilhada_2.pdf	06/10/2023 15:52:12	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_esclarecido2.pdf	06/10/2023 15:48:47	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	06/10/2023 15:39:57	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_esclarecido.pdf	27/08/2023 09:32:14	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9585

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 6.495.141

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Docencia_compartilhada.pdf	27/08/2023 09:31:36	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito
Outros	apresentacao_autorizacao_SME.pdf	23/08/2023 21:13:27	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito
Outros	carta_de_autorizacao_da_escola.pdf	22/08/2023 16:33:59	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	22/08/2023 16:21:31	INES MARIA SILVA BARROS MAZER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não