

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DIÁLOGOS COM O NAAPA

A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli

Secretária Adjunta de Educação

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva Municipal

Omar Cassim Neto

Chefe de Gabinete

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DIÁLOGOS COM O NAAPA

A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

São Paulo - 2021



**CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli

Secretária Adjunta

Malde Maria Vilas Bôas

Secretária Executiva Municipal

Omar Cassim Neto

Chefe de Gabinete

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Daniela Harumi Hikawa - Coordenadora

**NÚCLEO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO
PARA APRENDIZAGEM - NAAPA**

Márcia Andrea Bonifácio da Costa Oliveira - Coordenadora

Vilma Aparecida Galhego

Alex Benjamim de Lima

ASSESSORIA TÉCNICA

Fernanda Pereira Medeiros

Lilian Aparecida Cruz Dugnani

Maura Assad Pimenta Neves

REVISÃO TEXTUAL

Roberta Cristina Torres da Silva

Vilma Aparecida Galhego

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli - Projeto Gráfico e Editoração

Simone Porfírio Mascarenhas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

A construção do trabalho coletivo na escola : reflexões e proposições. – São Paulo : SME / COPED, 2021. (Coleção Diálogos com o NAAPA, v. 2).

24 p. : il.

Bibliografia

1. Psicologia da aprendizagem. 2. Educação – Psicologia.
3. Trabalho coletivo. 4. Interdisciplinaridade na educação. I. Título. II. Coleção.

CDD 370.152

Código da Memória Documental: SMESME9/2021

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

Prezada educadora, prezado educador

Considerando o distanciamento do espaço escolar e a complexidade que é fazer-se presente na vida de nossos estudantes, bem como de nos sentirmos parte de um coletivo que, em tempos de pandemia, também se organiza de outra forma, trouxemos para o debate e para a reflexão o tema do trabalho coletivo colaborativo.

Sentir-se parte de um coletivo é uma necessidade ainda mais acentuada neste tempo marcado pela solidão e pela incerteza. Saber que fazemos parte de um grupo com o qual nos identificamos e podemos contar é algo bastante reconfortante, uma vez que sozinhos não avançamos, tendo em vista que a presença do outro é incontornável na construção de práticas significativas e transformadoras na escola.

Entendendo que a escola é um espaço múltiplo e diverso, construído a partir de muitas vozes, o nosso desafio, como coletivo, é ouvir todas essas vozes sem silenciar nenhuma delas, fortalecer as ações, debater e refletir acerca dos processos que garantem os direitos de desenvolvimento, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

A experiência, inédita, que temos vivido em relação à escola aponta para novas possibilidades de ser e estar no mundo, mas nenhuma delas descarta a necessidade de estarmos juntos e sermos um coletivo, por isso esse texto abre a discussão, propondo estratégias para pensarmos e construirmos um espaço que seja possível de ser trilhado por todos que compõem a escola, tornando-a singular e potente.

Equipe NAAPA

SUMÁRIO

INICIANDO A CONVERSA.....	7
VOCÊ SABIA.....	8
PENSE NISSO.....	10
ISSO PODE AJUDAR.....	17
REFERÊNCIAS.....	23

INICIANDO A CONVERSA

“Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.”

Clarice Lispector

As consequências causadas pelo surgimento da pandemia são amplamente divulgadas no dia a dia, entretanto os efeitos e os desdobramentos aos quais ainda seremos submetidos por causa desse contexto são desconhecidos, uma vez que o impacto dessa experiência ainda se fará sentir por muito tempo.

Os sentimentos de medo e insegurança gerados a partir desse evento se potencializaram de tal forma que se tornou uma constante em encontros formativos abrir espaço para falar de sentimentos e autocuidado, em parte para compartilhar o sofrimento, legitimando-o, como também para buscar apoio.

Diante do novo contexto, a escola precisou encontrar meios de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes e de estabelecer diálogo com o corpo docente, que precisou se reinventar.

A fragilidade instaurada a partir da pandemia desestabilizou um sistema que sempre foi apoiado na presença e no encontro de estudantes e educadores no espaço físico da escola, desencadeando, em cada um de nós que compartilha o espaço escolar, a necessidade de debater formas de garantir o acesso às aulas a todos os estudantes, bem como estratégias para nos fortalecermos como coletivo, a fim de que possamos atravessar esta crise, ressignificando o tempo e o espaço da escola, como o da própria vida.

VOCÊ SABIA?

O termo coletivo é amplamente utilizado em nossa sociedade para se referir a grupos de pessoas que compartilham um mesmo espaço. Mas você já parou para se perguntar o que é esse tal de coletivo? Vamos fazer um exercício? Se você tiver que definir coletivo em poucas linhas, como você faria?

Segundo a definição do dicionário Michaelis, **coletivo** pode significar algo:

1. Que abrange muitas coisas ou pessoas.
2. Que refere ou pertencente a muitas coisas ou pessoas.
3. Que é intrínseco à natureza de um grupo; que é inerente ou pertence a um povo, uma classe etc.

A explicação dicionarizada revela que algo que abarca ou pertence a muitas pessoas pode ser considerado coletivo. Afirma-se ainda: é “intrínseco à natureza de um grupo”. Mas será que o fato de estar inserido em um determinado grupo é o suficiente para que este seja um coletivo?

Esse significado nos ajuda a entender, de fato, a que esse termo se refere quando tomamos como base as relações humanas? Seria, então, coletivo tudo aquilo que abarca mais de um elemento? Pensemos nos grupos dos quais somos integrantes e tomemos como exemplo um grupo formado em uma rede social, destes que pouco entramos e/ou interagimos com os demais integrantes, que são muitos. Refere-se a um grupo? Sem dúvida. Mas seria um coletivo? Segundo a definição do dicionário sim.

Então, qual seria a diferença entre este exemplo de coletivo e de outros coletivos como “de mulheres”, “de artistas”, “de trabalhadores”, entre outros? Parece que o termo soa de forma diferente, não por acaso, mas porque, nestes casos, coletivo não se trata de compartilhar espaços, mas ideias, ideais, propósitos, interesses em comum a cada integrante que do coletivo toma parte.

Ao pesquisarmos o significado de **grupo** no dicionário Michaelis, encontramos as seguintes definições:

1. Conjunto de pessoas ou coisas que formam um todo.
2. Agrupamento de diversas pessoas.
3. Conjunto de seres ou coisas previamente estabelecidos e para fins específicos.

Estes significados muito se assemelham aos de coletivo trazidos pelos mesmos dicionários. Mas, então, qual seria a diferença entre os termos?

Ao recorrermos às conceituações de outras áreas do conhecimento, encontramos que um grupo não é necessariamente um coletivo, mas que um coletivo é formado por um grupo. Embora seja essa uma característica, tal qualidade não basta e não garante a formação de um coletivo, pois é necessário mais do que um agrupamento de pessoas.

Em um grupo não é preciso haver, necessariamente, o compartilhamento de um mesmo ideal ou objetivo pelos integrantes. Voltemos ao exemplo do grupo formado na rede social. Nesse caso, o agrupamento pode ter se dado de forma involuntária, aleatória, ou por motivos outros, que não necessariamente a identificação direta do integrante com o grupo.

Quais serão então as concepções de outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Pedagogia, a respeito do significado da palavra coletivo?

Vamos ler um pouco sobre elas no próximo subitem?

PENSE NISSO

A escola tem a função social de transmitir aos mais jovens o legado da cultura humana. Contudo, se considerada como entidade abstrata, ela, a escola, nada pode fazer para alcançar essa finalidade. Somente as pessoas que a constituem são potencialmente capazes de se reunirem na busca de estratégias que possibilitem aos mais jovens, a apropriação e o domínio de uma ampla gama de conhecimentos que foram sistematizados historicamente pela humanidade (DUSSEL, 2007; SOUZA, 2016).

Essa foi a perspectiva que ofereceu subsídios norteadores para as formas de construção do Currículo da Cidade, que só foi concluído após “ o amplo processo de escuta, que mapeou as percepções e recomendações [de professores e estudantes] sobre o que e como aprender” (SÃO PAULO, 2019, p.10), tratando-se portanto de uma produção coletiva. A “forma coletiva de construção” foi justificada pelos intuítos “tanto [de] espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes” (SÃO PAULO, 2019, p. 10).

Não é difícil de imaginar o quão grande foi o desafio enfrentado para a construção **coletiva** desse documento. E ele não se simplifica quando pensamos na constituição de um trabalho nos mesmos moldes nos espaços escolares. Isso porque, seja na elaboração de um currículo, na criação e implementação de políticas públicas ou no desenvolvimento de estratégias pedagógicas no interior da escola, a busca pela garantia do direito à aprendizagem, por meio da efetivação de uma educação inclusiva, que compreenda o sujeito em sua integralidade e lhe propicie condições de equidade, só pode ocorrer a partir do envolvimento e do engajamento das pessoas que compõem a comunidade escolar.

E como somos gente, somos constituídos e caracterizados pelas nossas singularidades e pluralidades. Cada um de nós tem sua própria história de vida, que serviu de base para as crenças, os valores,

os interesses, as motivações e as visões de homem e de mundo que temos hoje. Às vezes, elas coincidem com as de outras pessoas e, às vezes, são completamente contrárias àquelas de quem compartilhamos nossos espaços de trabalho (ARENDETT, 2014).

E só pensando na rede escolar podemos notar que é muita gente. Só para citar alguns: são professores, gestores, pais e responsáveis, auxiliares técnicos de educação, supervisão escolar e estudantes. Diante de tanta diversidade, será que é possível construir concepções e compreensões que nos levem a um objetivo comum e ao desenvolvimento de ações que transformem a realidade, mesmo que modestamente?

Pensamos que sim, principalmente quando consideramos que a educação inclusiva tem como pressuposto a diversidade. Mas, para isso, é preciso compreender como um coletivo se forma e se desenvolve, pois isso permitirá o planejamento e a execução de ações intencionais voltadas para o seu favorecimento.

As diversidades e as singularidades que constituem a coletividade são uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Isso porque a multiplicidade de compreensões, vivências e formas de relação com o mundo das pessoas que compõem a minha rede de interações, dão origem a situações relacionais diferentes daquelas que decorreram de minhas experiências históricas, sociais e culturais até então, deflagrando o movimento de criação de novas formas de pensar, sentir e atuar na e com a realidade.

Posso, por exemplo, conversar com um professor que tenha mais conhecimento que eu sobre determinado assunto, ou posso ser aquele que tem uma *expertise* mais avançada e viver o papel de ajudar o outro a desenvolver suas habilidades. Mas nem sempre a diversidade é compreendida como fonte propulsora do desenvolvimento e da aprendizagem, sobretudo pela visão amplamente difundida na educação de que para o aprendizado ser efetivado, é preciso reunir os iguais. (Gasparin, 2007) Grande erro, como já nos alertava Vigotski (1930/1997¹).

1 Há um acordo entre os estudiosos de Vigotski na forma de citar suas obras. A primeira data que aparece é sempre mais antiga e se refere ao ano original de produção/publicação da obra. A data que aparece em seguida se refere à publicação que foi utilizada para embasar a escrita deste texto.

Nessas ocasiões, as diferenças podem ser tomadas como impossibilidades e oposições, dificultando muito o convívio e as interações. Já as semelhanças podem gerar uma certa recusa para se problematizar o que se apresenta como consensual. O que se percebe é que ambas as situações podem gerar animosidades que inviabilizam os diálogos e, por sua vez, a construção do coletivo na busca de alternativas para a superação dos desafios que se apresentam ao trabalho cotidiano na escola (FREIRE, 2005; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

A instituição do coletivo, por meio da dialogia, é uma importante forma de promover o desenvolvimento e o ensino-aprendizagem, e tem sido amplamente defendida e apontada como o caminho para a transformação da realidade (PETRONI; SOUZA, 2010; BARBOSA; SOUZA, 2010; STETSENKO, 2014; VIANNA; HOUGAARD; STETSENKO, 2014). Entretanto, para isso, é preciso apresentar o processo coletivo, contextualizando e vinculando o seu desenvolvimento às interações humanas, diferenciando-o, assim, dos significados amplos e genéricos expressos nos dicionários, como mostramos anteriormente. A coletividade, de acordo com a perspectiva de algumas linhas da Psicologia e da Educação, é compreendida como algo que só pode acontecer **após** ... (FREIRE, 2005; VIGOTSKI, 1930/1997)

Após as pessoas que ocupam um mesmo espaço falarem entre si revelando suas dúvidas, suas concepções, suas motivações e inquietações; **após** se ouvirem atentamente buscando compreender o que o outro quer dizer evitando os pré-julgamentos; **após** a problematização da realidade, buscando olhar para o que ainda não se foi capaz de perceber, em outras palavras, na busca para desvelar o que está por trás daquilo que está aparente.

Em síntese, **após** o estabelecimento de diálogos, que permitam às pessoas definirem e compartilharem objetivos comuns que orientarão o seu *que fazer* na escola. Antes disso, sua constituição fica inviabilizada, visto que se trata de um processo condicionado pelas interações, e, como tal, não está dado, mas depende do investimento e engajamento de cada um e de todos, sendo marcado por avanços e retrocessos. Por

isso, afirmamos que a coletividade é algo que se constitui a *posteriori* (depois de...), e não à *priori* (antes de ...).

São, portanto, as qualidades e características, os modos de relacionamento de um grupo que revelarão o grau da coletividade dele. Quais seriam elas?

1. O coletivo não está dado, mas se desenvolve

A coletividade é a forma mais altamente elaborada de funcionamento de um grupo e difere das massas. As massas se caracterizam pela intolerância e silenciamento de opiniões e posicionamentos contrários, exigindo de seus membros a total submissão e adaptação a algo que está previamente estabelecido e cujo objetivo da atividade não precisa, sequer, ser conhecido por eles (DUGNANI, 2016). Já o desenvolvimento de um grupo em direção à coletividade demanda de seus integrantes um alto investimento consciente, intencional e criativo para sua constituição.

O seu núcleo organizador são os conteúdos das atividades conjuntas, sendo assim, as pessoas que compõem a coletividade não só precisam conhecer o objetivo da atividade principal, como também atribuir significações que lhes permitam imaginar e implementar diversas formas de alcançar esse objetivo. Nos espaços escolares em que a coletividade está desenvolvida, as relações interpessoais se organizam pela busca da melhoria das estratégias que potencializem o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano (PETROVSKI, 1984; LANE, 1989).

Esse processo não se furta ao enfrentamento das divergências e dissonâncias que o permeiam. Para que a busca de soluções tenha sentido e significado para todos, é preciso criar espaços para que as contradições possam ser reveladas e superadas. Longe de serem harmônicos, esses movimentos são marcados por tensionamentos permanentes, demandando de seus integrantes o desenvolvimento de formas

mais sensíveis e respeitosas de se posicionar diante do outro, assim como de escutá-los aberta e atentamente, mesmo diante de uma discordância. O consenso se dá pelas sínteses que são possíveis de serem construídas nesses encontros, e essas estão permanentemente abertas a novos questionamentos e reflexões.

Importa dizer que o modo de relação coletivo é um processo fluido e que demanda um investimento permanente no seu desenvolvimento, estabelecimento e manutenção. Como qualquer outra forma de desenvolvimento de novos modos de ser, pensar, sentir e agir no mundo ocorre em espiral, avançando e retrocedendo diversas vezes, até que, finalmente, possa ser incorporado. Portanto, o coletivo vai organizar e desorganizar diversas vezes. A cada desorganização, é preciso mais investimento para a sua reorganização.

2. O que vale para cada um, precisa ser válido para todos

Os objetivos estabelecidos após a criação de espaços dialógicos precisam ser relevantes não só para a sociedade, mas também atender às motivações e aos interesses de cada uma das pessoas. Os papéis desempenhados na coletividade são fluidos, e permitem que todos e cada um vivenciem o lugar do educador e do educando em momentos alternados.

A inexistência de privilégios individuais ou corporativistas fortalece a compreensão de que o que é benéfico para cada um precisa, também, ser para todos. Isto impede que as regras e as normas combinadas entre as pessoas sejam flexibilizadas. Pensemos em um exemplo, se é combinado que não se pode gritar com os demais, e que, por mais que se discorde da situação é preciso conversar sobre o que incomoda, essa regra deve ser válida para toda a comunidade escolar, dos estudantes à gestão, visto que é um acordo do grupo.

A equidade na aplicação das normas e regras tende a transformar o sentimento de injustiça em compreensão dos porquês de seu

estabelecimento. Rompendo com a cisão entre “eu” e os “outros”, e favorecendo a construção do “nós”, visto que as pessoas sentem-se igualmente importantes e respeitadas, além de poderem aprender, nas interações com aqueles que já tem determinadas habilidades mais desenvolvidas. (PETROVSKI, 1984) Quais são as outras formas possíveis de expressar a insatisfação e a frustração?

3. O que é bom para um, precisa ser bom para todos

A capacidade de **coparticipação** é outra qualidade que caracteriza as posturas coletivistas. Se os objetivos foram estabelecidos, tal como já mencionamos anteriormente, e se as pessoas estão engajadas com a superação dos desafios, mesmo quando as ações são planejadas por uma única pessoa, contém em sua base as diretrizes e os pressupostos do coletivo. Por isso, em grupos em que a coletividade está bem desenvolvida, as tarefas, os desafios, os avanços e os retrocessos são partilhados e compartilhados por cada um e por todos (DUGNANI, 2016).

Sucessos e insucessos são comemorados ou repensados pelo coletivo, rompendo-se com a lógica do herói, que merece todos os créditos, e com a do culpado, que deve ser responsabilizado individualmente pelo que não conseguiu realizar. Na coletividade prevalecem as atitudes humanistas, e a vivência de um é compartilhada por todos (PETROVSKI, 1984).

Imaginemos que um estudante que avançou muito no seu processo de leitura oral se disponha a ler para o grupo. Nessa sua iniciativa, por causa do nervosismo e da timidez, ele começa a titubear, gaguejar, ficar vermelho, seus olhos enchem de lágrimas até que finalmente ele se senta. Você, como professor dele, ao perceber a dificuldade, sente um certo desconforto e tenta mediar a situação. Essa atitude, que à primeira vista parece muito singela, revela o grau de **engajamento** com o coletivo, por meio da expressão da **simpatia**. A simpatia, como característica e qualidade da coletividade, é um fator de extrema importância, visto que revela que estamos tão próximos e identificados com

os demais, que somos capazes de ter vivências emocionais com eles, a isso chamamos de **identificação emocional ativa** (PETROVSKI, 1984).

Se tomarmos como base o exemplo dado, podemos pensar que o professor sentiu vergonha, não do seu aluno, mas com ele, pois foi capaz de ter uma conduta empática, compreendendo os motivos que levaram o estudante a querer realizar a leitura, muito provavelmente, mostrar para o grupo os seus avanços, assim como a sua dor por não conseguir ler. A experiência do estudante permitiu que o professor também vivenciasse as contradições, os medos, a vergonha e o sofrimento como se fossem seus. Como afirma Alexander Radischev, economista russo, citado por Petrovski (1984): “o homem que se habituou a vincular-se ao todo, vê a si mesmo naquele que sofre, e se dói ... O homem sofre com outro homem, e se alegra com ele” (p. 59), e acrescentamos que procura **coparticipar** da busca de alternativas para a sua superação.

Nesses casos, a procura se volta para a busca dos porquês. Quais foram os motivos que não possibilitaram os avanços? Essa será a base para o replanejamento das ações. Uma pessoa que se apoia em ideias, concepções e diretrizes que são a síntese de uma construção, a um tempo, singular e coletiva, sente-se mais segura e confiante para buscar e discutir, com as pessoas com quem partilha o trabalho, novos embasamentos que auxiliem no desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e inovadoras. Na medida em que cada um e todos compreendem que acertos e erros fazem parte dos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, as responsabilidades e os méritos passam a ser compartilhados por todos, eliminando a necessidade de julgamentos que levem a supostos “culpados” (PETROVSKI, 1984).

Essas são as principais características que possibilitam a construção da coletividade, e podem se desenvolver a partir das interações sociais intencionalmente planejadas e orientadas para esse fim. Autores contemporâneos têm utilizado o termo coletivo-colaborativo. Ao referirem-se ao coletivo reportam-se aos níveis e características de desenvolvimento de um grupo já explicitadas acima. A unidade com

o colaborativo vem da importância de se destacar a **co-laboração**, compreendida por Stetsenko (2014), a partir de suas leituras de Paulo Freire, como a capacidade de se laborar (trabalhar) junto com os demais, em parceria, união e contribuir para a co-criação de um mundo melhor, para si mesmo e para os outros (PETROVSKI, 1984).

A seguir, apresentamos algumas proposições de ações que podem contribuir com o desenvolvimento desse processo.

ISSO PODE AJUDAR

Sabemos que o trabalho coletivo na escola não é tarefa fácil. Estabelecer acordos entre diferentes opiniões em um grupo formado por diferentes pessoas, com diferentes histórias e perspectivas, é desafiador, mas pode ser o caminho para a transformação da realidade que temos. É com a pluralidade de ideias que somos capazes de inventar ou criar novos modos de lidar com antigos problemas. Mas como começar?

Alguns autores como Vigotski (1932-1934/1996) defendem que crise é uma palavra que usamos para nomear todo e qualquer momento de nossas vidas em que somos demandados a ter uma postura que até então nos é desconhecida. O adolescente, por exemplo, é demandado por responsabilidades que, quando criança, ainda não eram solicitadas, e diante desse não saber, muitas vezes, esse sujeito experiencia um momento de crise, até que aprenda a conduta desejada. Como adultos, são vários os momentos que podemos também experimentar esses períodos de crise: o início de uma nova atividade no trabalho; um emprego novo; mudanças nos relacionamentos empreendidos; nascimento e provimento de uma família; a própria experiência advinda da pandemia do novo coronavírus, que coloca a humanidade a repensar as formas de

se relacionar consigo, entre iguais e com a natureza; enfim, são muitas as oportunidades de vivenciar uma crise. No ambiente escolar, marcado pelas inúmeras novas possibilidades e acontecimentos diários, essas crises podem ser cotidianas.

Pode-se viver anos e anos em uma escola e, mesmo assim, surpreender-se ou deparar-se com uma situação em que não temos a resposta imediata para a solução de determinada questão. E daí depreende-se a importância de um coletivo escolar fortalecido e que seja capaz de lidar com os momentos de crise pensados como possibilidade de criação de novos modos de ser, sentir e pensar colaborativamente.

Essa prática implica uma equipe gestora da escola que fomente a promoção do coletivo colaborativo e, por isso, é de suma importância que também seja capaz de promover essa co-construção em sua própria configuração. O que significa isso? A gestão escolar que visa promover o fortalecimento do coletivo colaborativo de sua comunidade também precisa promover espaços dialógicos entre si, para que possa se configurar como uma equipe que também se sustenta pelo diálogo das singularidades com vistas a um bem comum. Para que esse horizonte se concretize, alguns passos são imprescindíveis.

No cotidiano corrido da escola é comum que diretores, coordenadores pedagógicos e assistentes de diretores tenham pouco ou nenhum espaço para dialogarem sobre as demandas de suas funções. Essas reuniões acabam acontecendo em momentos de planejamento no início do ano escolar ou até mesmo em alguns minutos de encontro nos corredores da instituição. Mas, se acabamos de afirmar que o cotidiano escolar é marcado por momentos de crise em que somos questionados por condutas ainda não assimiladas e buscamos superar o modo individualizado de operar na instituição escolar, não é possível encontrar respostas coletivas sem tempos e espaços dialógicos para a superação desse modo de funcionar.

Portanto, o primeiro passo na promoção do coletivo colaborativo escolar é, sem dúvidas, **garantir espaços e pausas dialógicas da equipe gestora**. Esses espaços, como bem discutidos por Placco

(2009), podem ser marcados pela discussão de qual a visão de sujeito e de mundo que será norteadora da instituição; ou mesmo, qual a visão de criança, de adolescente e de desenvolvimento que sustentará as práticas escolares. Também é a partir dessas pausas que os sujeitos gestores podem definir os encaminhamentos que serão dados às questões urgentes e àquelas que assegurem alcançar os horizontes que almejam ao coletivo escolar.

É importante garantir a periodicidade dessas pausas ajustando os horários em comum de cada membro da equipe gestora. Feito isso, algumas estratégias podem auxiliar na manutenção deste espaço. A seguir, traremos algumas dessas estratégias possíveis:

A construção de pautas coletivas

Uma estratégia que pode ser usada nesses espaços e pausas dialógicas da equipe gestora é a criação de pautas coletivas a serem seguidas nesses momentos. Cada um dos membros da equipe pode trazer um item que considera necessário para ser tratado nesses espaços e que norteará a discussão empreendida. É muito importante lembrar que não se trata de uma conversa apenas dos itens urgentes do dia a dia, mas também devem ser dedicados momentos que contemplem a discussão dos horizontes a serem percorridos pela escola. Portanto, com a consolidação deste espaço, cada membro da equipe gestora pode investigar com os demais participantes da comunidade escolar temas a serem refletidos também nos espaços da equipe gestora.

O uso de materialidades artísticas para a discussão

Os espaços dialógicos nem sempre começam com a dialogia. Como não estamos acostumados a nos colocarmos diante de questões importantes, expressando, verdadeiramente, nossas opiniões, é muito comum que espaços que poderiam servir ao diálogo sejam tomados pela exclusividade da voz de um ou de outro. Sendo assim, o uso de materialidades artísticas pode favorecer com que todos expressem seus sentimentos e pensamentos a respeito de um tema proposto.

Isso porque, no que diz respeito à arte, não esperamos que as pessoas tenham uma resposta certa ou errada, o que realmente conta são as perspectivas e impressões que as pessoas sentem, pensam ou veem quando contemplam uma obra artística. E é a partir dessas impressões que podemos, então, conhecer um pouco mais sobre a visão de realidade configurada no decorrer da história de vida dos sujeitos. Mas como usar a arte nesses encontros?

Um exemplo de materialidade que pode ser usada é a audição e posterior discussão da canção intitulada *Quem me leva os meus Fantasmas*, de Pedro Machado Abrunhosa (2007), interpretada por Maria Bethânia (2014) e disponível em diferentes aplicativos de música (<https://www.youtube.com/watch?v=rgMWyJxIIJo>).

Vocês podem ouvir a música juntos e depois cada um pode contar o que sentiu, pensou ou lembrou ao ouvir a canção. Assim que todos contarem suas impressões, pode-se fazer as seguintes perguntas:

- Quais relações podemos estabelecer entre a canção e a nossa prática profissional?
- Quais são os nossos fantasmas no cotidiano escolar?
- E quais são as estratégias que já temos para lidar com essas dificuldades?
- Quais ainda precisam ser criadas?

Essas e outras questões podem ser feitas a partir da audição da música, mas é importante que todos possam se expressar sem preocupar-se com uma resposta certa ou errada, pois, em se tratando de arte, o que estamos buscando é o modo como os sujeitos são afetados pela materialidade artística, o modo como cada um se sente ao ouvir determinada música ou apreciar uma imagem; e as relações que são feitas entre esses sentimentos e o cotidiano vivido.

Depois de tantas experiências compartilhadas e construídas coletivamente, chega a hora de materializar e socializar também essas reflexões com outros coletivos que coexistem, e a estratégia a seguir pode auxiliar nessa tarefa.

A elaboração de sínteses coletivas

Por vezes, somos engolidos pelo cotidiano escolar e algumas reflexões e decisões tomadas conjuntamente também podem ser esquecidas ou atropeladas neste mesmo processo. Quando trabalhamos com a dimensão humana nem sempre o resultado de nosso trabalho é mensurável, buscamos, por exemplo, sistematizar e quantificar os níveis de aprendizagem e os impactos que uma prática educativa pode ter no desenvolvimento dos estudantes, mas, na maioria das vezes, o resultado aparecerá na vida futura dos sujeitos. Assim, nosso trabalho é sempre uma aposta no devir, no que ainda não está aparente. E uma estratégia que pode ser usada para historicizar esses processos é a síntese reflexiva.

Trata-se de uma forma de registro que pode ser feita a cada momento dialógico de grupos. Ela deve conter as principais reflexões produzidas no e pelo coletivo e, portanto, pode conter as falas mais significativas, os sentimentos que circularam nas discussões empreendidas e, principalmente, pode e deve ser alterada sempre que os integrantes que a constituíram acharem necessário.

A síntese atua como um instrumento para ampliação de consciência dos sujeitos envolvidos em seu processo de construção, uma vez que implica um movimento reflexivo sobre o que se escreveu, possibilitando novos modos de agir a partir do que está posto. Amplia, portanto, as possibilidades de dar sentidos e significados às ações do cotidiano escolar, a um só tempo, em que permite a construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar.

Esses documentos podem sintetizar as visões de humano, de mundo e de educação que pautam as práticas escolares acordadas pelo coletivo da escola, portanto podem e devem ser compartilhadas com os demais constituintes do cenário escolar à medida que um trabalho coletivo e colaborativo se institui nas relações que sustentam essa comunidade.

Quer saber mais sobre como instituir um trabalho mediado pela síntese reflexiva? O artigo intitulado “A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores”, de Souza, Dugnani, Petroni e Andrada (2015) traz a fundamentação para este trabalho.

Vamos começar a construção do trabalho coletivo na sua escola?
Anote aqui as suas impressões sobre esse processo.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. (Originalmente publicado em 1958).

BARBOSA, E.T.; SOUZA, V.L.T. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 352-362, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 set. 2020.

GASPARIN, J.L. Da homogeneidade à diversidade: uma didática alternativa para um novo processo histórico de educação. **Revista HISTEDBR on line**. Campinas, n. 25, p. 192-199, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4973/art15_25.pdf.

DUGNANI, L. A. C. **Psicologia escolar e práticas de gestão na escola**: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/478/1/Lilian%20Aparecida%20Cruz%20Dugnani.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

DUSSEL, I. La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. **Propuesta Educativa**, v. 14, n. 28, p. 19-27, 2007. Disponível em: http://propuestaeducativa.flaco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Dussel_PE28.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2005.

LANE, Sílvia T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 10-19.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Recife, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000200016&script=sci_arttext. Acesso em: 3 set. 2020.

PETROVSKI, A. V. Personalidad, actividad y colectividad. Buenos Aires: Cartago, 1984.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

PLACCO, V. M., ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a>. Acesso em: 15 de out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPEd, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-matematica.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

STETSENKO, A. Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. **Mind, Culture, and Activity**, v. 12, p. 70–88, 2005.

STETSENKO, A. Transformative activist stance for education: inventing the future in moving beyond the status quo. In: Corcoran, T. (ed.). **Psychology in education: critical Theory-Practice**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2014. p. 181-198.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. (org.). **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2016. p. 11-28.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A síntese como registro reflexivo no trabalho do psicólogo escolar com gestores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 41, p. 83-94, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200006. Acesso em: 9 set. 2020.

VIANNA, E.; HOUGAARD, N.; STETSENKO, A. The dialectics of collective and individual transformation. In: BLUNDEN, A. (ed.), **Collaborative projects**. Leiden, the Netherlands: Brill Publishers, 2014. p. 59-87.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996. p. 251-276. Originalmente publicado em 1932-1934.

VIGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 213-234. Originalmente publicado em 1930.

ASSESSORIA TÉCNICA

Doutora Fernanda Pereira Medeiros

Doutora Lilian Aparecida Cruz Dugnani

Doutora Maura Assad Pimenta Neves

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/biblioteca-pedagogica

e-mail: smecopedbiblioteca@sme.prefeitura.sp.gov.br

Telefone: 55 11 3396-0500





**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO