

Parceria escola e universidade na formação com e pelo outro: desenhando caminhos do trabalho coletivo

School and university cooperation in the formation with and for the other: designing paths for collective work

Colaboración escuela y universidad en la formación con y por el otro: dibujando caminos del trabajo colectivo

Adriana Varani¹

<https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>

Aline Akamine²

<https://orcid.org/0009-0007-8081-6411>

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: drivarani@gmail.com.

² Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: akamine.aline@gmail.com.

Resumo

Este artigo partilha as reflexões advindas da parceria estabelecida entre a professora/gestora/pesquisadora da educação básica e a professora/pesquisadora da universidade no contexto do projeto de pesquisa e de formação, cujo objetivo foi potencializar melhorias dos processos avaliativos no interior da escola em busca da qualidade social, em uma escola pública municipal de Campinas, no período entre 2020 e 2021, em contexto de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19. No recorte realizado para este artigo, nosso objetivo é a reflexão sobre a constituição do trabalho coletivo e da formação com e pelo outro no cotidiano do projeto como uma das dimensões da formação humana, problematizadas metodologicamente a partir das escritas narrativas produzidas pelas profissionais envolvidas. A experiência registrada resultou na reflexão de algumas lições: o contexto pandêmico retratado nas narrativas proporcionou o reconhecimento da relevância de estar juntos solidariamente no trabalho remoto; as interações estabelecidas deslocaram os olhares sobre o vivido, redimensionando os fazeres e saberes do e no cotidiano escolar; a experiência potencializou a sistematização das diferentes formas de trabalho coletivo e como se constituem enquanto dimensão da formação humana que referenciam a qualidade social.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Parceria universidade e escola. Educação na pandemia Covid-19. Formação humana. Cotidiano escolar.



Abstract

This article shares the reflections of the collaboration established between the basic education teacher/manager/researcher and the university teacher/researcher, in the context of research and formation project whose objective was to enhance improvements in the evaluation processes within the school in search of social quality. It was development in a public school of Campinas, between 2020 and 2021, in the context of social distancing because of the Covid-19 pandemic. In the section for this article, our aim is to reflect about constitution of collective work and formation with and for the other in the quotidian of the project, as one of the dimensions of human education, methodologically problematized from the narrative writings produced by the professionals involved. The recorded experience resulted in the reflection of some lessons: the pandemic context portrayed in the narratives provided the recognition of the relevance of being together in solidarity in remote work; the interactions established shifted the views on what was lived, resizing the actions and knowledges of and in quotidian school life; the experience enhanced the systematization of the different forms of collective work and how they constitute a dimension of human training that refer to social quality.

Keywords: *Collective work. University and school collaboration. Education in Covid-19 pandemic. Human education. Educational quotidian.*

Resumen

Este artículo comparte las reflexiones surgidas de la colaboración establecida entre la profesora/directora/investigadora de la enseñanza básica y la profesora/investigadora de la universidad en el contexto del proyecto de investigación y formación, cuyo objetivo ha sido potenciar las mejoras de los procesos de evaluación dentro de la escuela en busca de la calidad social, en una escuela pública municipal de Campinas, en el período entre 2020 y 2021, en contexto de distanciamiento social debido a la pandemia del Covid-19. En el corte para este artículo, nuestra meta es la reflexión sobre la constitución del trabajo colectivo y la formación con y por el otro en el cotidiano del proyecto como una de las dimensiones de la formación humana, problematizadas metodológicamente desde de los escritos narrativos producidos por las profesionales involucradas. La experiencia registrada resultó en la reflexión de algunos aprendizajes: el contexto pandémico retratado en las narrativas proporcionó el reconocimiento de la relevancia de estar juntos solidariamente en el trabajo a distancia; las interacciones establecidas desplazaron las miradas sobre lo vivido, redimensionando los haceres y saberes de y en el cotidiano escolar; la experiencia potenció la sistematización de las diferentes formas de trabajo colectivo y cómo se constituyen como una dimensión de la formación humana que referencian la cualidad social.

Palabras clave: *Trabajo colectivo. Colaboración entre universidad y escuela. Educación en la pandemia Covid-19. Formación humana. Cotidiano escolar.*

1 O contexto da parceria

E aprendi que se depende sempre/de tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas/das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende/que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá/é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...
(Gonzaguinha, Caminhos do coração)

Partilhamos neste texto as reflexões advindas da parceria estabelecida entre a professora/gestora/pesquisadora da educação básica e a professora/pesquisadora da universidade no que se refere ao diálogo estabelecido ao longo do desenvolvimento de um trabalho colaborativo no contexto do projeto de pesquisa e de formação intitulado “Avaliação institucional participativa da escola, na escola, com a escola: uma estratégia para o projeto de melhoria do ensino público socialmente referenciado”, desenvolvido pelo grupo LOED em parceria com oito escolas da Rede Municipal de Campinas e coordenado pela professora Mara Regina Lemes de Sordi. Os objetivos do projeto foram “potencializar melhorias dos processos avaliativos desenvolvidos pela escola pública na direção da qualidade social¹ e formação humana e fortalecer o compromisso dos coletivos da rede (escolas e gestores da Secretaria Municipal de Educação) e universidade, com a qualidade social da escola/rede pública de ensino”. Na dinâmica estabelecida, cada uma das escolas envolvidas contou com um interlocutor da universidade que interagiu diretamente com um membro da equipe da gestão, preferencialmente o/a orientador/a pedagógico/a, com o objetivo de fomentar reflexões e subsidiar ações potencializadoras da qualidade social da e na escola.

¹ Há alguns estudos vinculados ao projeto desenvolvido no interior do LOED que problematizam o tema da qualidade social e fornecem elementos para sua conceituação. Entre outros, podemos citar Bertagna (2017) e Bertagna, Lemes de Sordi, Costa Almeida e Sousa Bitencourt Lara (2020). Neste momento, utilizamo-nos de um artigo de Arroyo, presente no livro *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*, fruto de estudos do LOED. Qualidade social, no contexto da pesquisa, contrapõe-se à qualidade mercantilizada, global e conservadora da educação e encobre dimensões sociais, políticas radicais (Arroyo, 2017). A qualidade social da educação releva elementos que estão para além do desempenho em disciplinas objetos de avaliações. Ela releva que a escola desenvolve a multidimensionalidade de crianças, jovens e adultos. Segundo Arroyo (2017), a ênfase na qualidade social “pretende desocultar essas funções sociais, políticas tão radicais de reprodução da segregação coletiva social, racial, de gênero do padrão globalizado de trabalho que as avaliações conservadoras tentam legitimar” (p. 17).

As palavras que se seguem são um recorte em que discorremos parte do que vivemos na parceria estabelecida entre a professora da universidade e a vice-diretora da EMEF Edson Luís Lima Souto, ao longo de meados de 2020 até final de 2021, com o objetivo de refletir sobre a constituição do trabalho coletivo e da formação com e pelo outro no cotidiano do projeto como uma das dimensões da formação humana. O trabalho coletivo será problematizado enquanto ação intrínseca ao processo formativo de homens e mulheres que ocorre pelas interações sociais e, por consequência, como uma das dimensões da formação humana que referenciam a qualidade social da escola no campo do seu trabalho pedagógico nas dimensões política e social (Bertagna, 2017). Esses dois temas circulam ao longo do texto.

Ocupamos lugares distintos, trazemos nossos lugares sociais e nossas singularidades marcadas neste texto. Ao mesmo tempo, reconhecemos que essas singularidades estão atravessadas, como lembra Bakhtin (2019), pelos muitos outros que nos constituem. Cada uma de nós foi, ao longo do tempo de nossos encontros no contexto da pesquisa, ouvindo-nos, conversando e nos constituindo, num constante processo formativo. E, como canta o poeta Gonzaguinha, “Toda pessoa sempre é as marcas/das lições diárias de outras tantas pessoas”.

O projeto teve início em 2019 e, primeiramente, nossa interlocutora na escola foi a orientadora pedagógica. Ao final do primeiro ano, ela pediu remoção da instituição e a interlocutora passou a ser a vice-diretora, Aline Akamine. Iniciamos nossas conversas em fevereiro de 2020. Em seguida, foi deflagrada a pandemia de Covid-19 e houve um pequeno hiato, não menos ativo, em nossas relações. Em abril de 2020, realizamos uma reunião virtual com todas as escolas envolvidas no projeto e toda/os a/os parceiras/os da universidade com o objetivo de refletirmos sobre caminhos a serem trilhados no contexto pandêmico. Decidimos continuar nossa parceria tomando o tema das interferências desse contexto na produção da qualidade socialmente referenciada, consequentemente, no trabalho pedagógico direcionado para a formação humana integral.

Por formação humana integral estamos nos referindo:

ao trabalho pedagógico como articulação entre espírito e matéria, objetividade e subjetividade, em que a centralidade do ser social é expresso nas dimensões da arte, linguagem, política, ética, estética, entre outras, que compõem o humano genérico” (Varani; Campos; Rossin, 2019).

A formação humana se dá no reconhecimento de que crianças, jovens e adultos são sujeitos sociais e históricos “formados pelas circunstâncias históricas e produtor(es) de tais circunstâncias” (Bertagna, 2017, p. 36). No contexto escolar, temos defendido enfaticamente um trabalho pedagógico que extrapole a compreensão da cisão e hierarquização de áreas de conhecimento, especialmente pautadas pelos processos de avaliação externa e de larga escala, bem como predominantemente cognitivista. Vamos em direção a uma formação que:

inclui, além do cognitivo, a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais (Freitas, 2014, p. 1.107).

Defendemos uma formação humana integral que reconheça que, além da apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, crianças, jovens e adultos são, em razão de sua multidimensionalidade, autores dessa produção.

No campo do projeto e da parceria, perguntávamos: como, em tempos pandêmicos, manter e produzir princípios de práticas pedagógicas em busca de uma formação que enxergue as crianças, os jovens e os adultos em suas múltiplas dimensões? O projeto foi em direção a trabalhar com essa pergunta/tensão, e as respostas passavam por pensar nas questões oriundas das interferências da pandemia na vida da/os profissionais da educação e da escola.

Na EMEF Edson Luis Lima Souto, retomamos nossas reuniões e criamos uma dinâmica de trabalho com encontros que, a princípio, foram realizados semanalmente e, após algum tempo, com menos frequência, mas com muitas trocas de mensagens pelo WhatsApp e com a participação da parceira da universidade em algumas atividades remotas da escola.

Problematizamos neste artigo a dimensão das partilhas estabelecidas entre nós em diferentes momentos e como elas foram alimentando nossa compreensão sobre o trabalho coletivo. Nos diferentes encontros, dialogamos sobre: aspectos voltados ao desenvolvimento do projeto sobre qualidade social na escola; o desenvolvimento da Avaliação Institucional Participativa da escola; os dilemas vividos no contexto pandêmico; a proposta de trabalho junto aos estudantes. Além disso, encaminhamos ações no interior da escola. Os encontros e ações produziram algumas reflexões que serão retomadas neste artigo.

Como parte da dinâmica de trabalho, realizamos registros narrativos, tomando como perspectiva que o registro pode, juntamente com o diálogo estabelecido, potencializar o processo formativo e, conseqüentemente, o movimento de pesquisa. Lembramos Bragança (2018, p. 68), quando defende a relação entre pesquisa e formação.

A narrativa, em seus diversos modos de expressão – oral, escrita, imagética, videográfica – mobiliza processos reflexivos, conhecimentos e, assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, tendo como fios desta formação as questões de estudo tematizadas (Bragança, 2018, p. 68).

Ao trazer elementos do campo do vivido, da singularidade, vamos complexificando a compreensão da experiência e construindo novos significados. Dessa forma, não homogeneizamos a experiência. Um artefato comum nos estudos sobre a escola é justamente o “falar sobre ela”, e não “com ela”. E, ao “falar sobre”, incorremos no risco de homogeneizar a compreensão, o que pode conduzir à disseminação do discurso oficial e ao apagamento das histórias cotidianas (Lima; Gerald; Gerald, 2015), dos dizeres de quem vive a educação cotidianamente e todas as suas astúcias, dos dizeres de homens e mulheres comuns (Certeau, 1998) que vivem a escola.

Esse tema nos leva a pensar na relação entre escola e sociedade. Não concebemos a escola como uma instituição reprodutora das relações sociais, tampouco apenas a que conduz as pessoas para a adaptação social. Cremos que há movimentos de produção de vida na escola, de produção de relações sociais, às vezes resistências a determinadas tentativas de conformações sociais. Olhar para esses movimentos de vida, de relações sociais e resistências significa mirar pelo avesso, não apenas pelo documentado, pelo oficial, mas pela escuta das versões locais das instituições escolares (Rockwell; Ezpeleta, 1989), e nos leva a entender que as resistências se fazem como reexistências (Varani, 2005).

Após essas palavras de apresentação, desenvolvemos o artigo em duas partes. A primeira traz elementos das interações vividas no contexto pandêmico e como fomos problematizando a experiência em parceria. Na segunda parte, tematizamos o trabalho coletivo e suas interfaces no processo de formação humana integral no interior da escola.

Para refletir sobre as ações desenvolvidas, inicialmente ponderamos alguns princípios com os quais trabalhamos no campo da parceria entre universidade e escola. O primeiro deles

é o que diz respeito ao conceito de comunicação entre esses dois espaços. Como nos lembra Freire, em seu livro *Extensão ou comunicação*.

Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo (Freire, 1983, p. 44).

Mundo humano é mundo de comunicação, e a comunicação não é compreendida aqui como um que fala ao outro – implica uma reciprocidade que não pode ser rompida.

O segundo princípio diz respeito à disponibilidade. Pensar num trabalho em parceria entre universidade e escola demanda disponibilidade de escuta. Por causa da concepção de comunicação, pensamos em uma prática investigativa e formativa que concebe que todos os envolvidos estão em movimento, e estar disponível ao reconhecimento desse movimento exige retirar o desejo do controle sobre os encaminhamentos perspectivados na pesquisa. A pesquisa tem como preceito o reconhecimento das diferenças entre os espaços envolvidos (escola e universidade), das diferenças entre as pessoas envolvidas, dos diferentes tempos envolvidos. A pesquisa se encaminha em busca de encontros possíveis nessas diferenças, em que se faz necessário reconhecer as singularidades.

Esses princípios circularam em nossos encontros, e nós nos encaminhamos numa tentativa frequente de lidar da melhor forma possível com nossos limites, a fim de deixá-los nos acompanhar. Com essa perspectiva em vista é que tentamos trabalhar ao longo dos anos de 2020 e 2021, anos peculiares, intensos e tensos.

2 Uma pandemia no caminho da pesquisa e da formação

As consequências da pandemia para o trabalho pedagógico escolar foram intensas. Ao longo desse tempo vivemos muitos sobressaltos na Escola Edson Luis Lima Souto (assim como em outras realidades) e houve o que temos chamado de intensificação das incertezas (Varani, Campos e Rossin, 2022). Independente da pandemia, e num país desigual como o nosso, em que a 50% da riqueza se concentram nas mãos de 1% da população, uma grande parcela da população vive nas incertezas de ter o que comer, de ter onde e como estudar, de ter ou não um

trabalho. A pandemia intensificou essas incertezas e, no contexto educacional, produziu muitas consequências, entre elas o baixo nível de aprendizagem.

Gostaríamos de enfatizar o uso da segunda pessoa do plural – *temos vivido* – para nos referir aos sobressaltos vividos na escola, pois cada encontro entre nós, em que Aline contava sobre uma nova orientação institucional, sobre um novo receio, sobre um novo desafio, um novo desânimo, um novo potente encontro, uma nova ação resistente, nós os assumíamos juntas. O vivido pela escola neste íterim foi vivido pela parceria da universidade, em outra dimensão, mas de forma empática.

Para traduzir a realidade do contexto pandêmico, recortamos uma passagem da narrativa da Aline elaborada para o relatório anual da pesquisa produzido ao final de 2020.

Do que narrei para a Adriana sobre a suspensão das aulas presenciais e o redimensionamento da prática pedagógica da escola para o ambiente virtual, é que tudo foi repentino: parece que a escola de um dia para o outro fechou as portas. Apesar de se tratar de uma “tragédia anunciada”, pois acompanhávamos a situação em outros países, vivíamos e respirávamos a escola normalmente, até que fomos invadidos com informações. Ficou tudo em suspenso: debate das chapas do Grêmio Estudantil, por exemplo, que estava movimentando a escola e a votação que aconteceria na semana seguinte. Aulas-passeio, reuniões, tudo adiado. Para quando? Não sabemos... Ninguém ainda tem a resposta quase um ano depois.

Na EMEF EJA Edson Luis Lima Souto o trabalho concebido e realizado pelos professores evidencia uma educação para a formação humana, das relações, dos princípios de igualdade e equidade, respeito e protagonismo. Uma educação que visa construir com os alunos e comunidade uma qualidade social, de consciência e engajamento. Com as aulas presenciais suspensas, a escola tem visto a necessidade de reinventar seu fazer pedagógico sem perder de vista a busca por uma educação pública de qualidade. O chão da escola se fez em ambiente virtual e as atividades ofertadas tiveram outro objetivo: o de estabelecer vínculos com os alunos em meio ao isolamento social. A proposta não traz em seu cerne o foco nos componentes curriculares, pois as relações humanas e o acolhimento estavam sendo priorizados como aprendizado.

E nos vimos numa situação de aprendizagem com as tecnologias também, em que ao passo que nos familiarizávamos com as ferramentas já construíamos a ideia de trabalho possível e que fizesse sentido dentro da plataforma digital. As reuniões passaram a ser virtuais via Google Meet e foi o que tornou possível o trabalho coletivo apesar do distanciamento, inclusive sendo mais um meio de comunicação com famílias e alunos que nos possibilitou, por exemplo, as reuniões de Conselho de Escola.

Nesse processo revisitamos as Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas (2012) para refletir a respeito de qual seria nosso papel, nosso lugar, nossa atuação junto à comunidade nesse momento?

Nesse sentido, os professores levaram à comunidade acolhimento e escuta das dificuldades, inclusive as que revelavam a situação de vulnerabilidade social em que muitas famílias se encontravam. Reconhecemos com maior potência o perfil da comunidade em que estamos inseridos: por meio do contato telefônico realizado pelos professores e toda a equipe escolar, um por um, a cada família, soubemos mais a

respeito dos horários de trabalho dos adultos da família, e quem perdeu o emprego nessa pandemia. Soubemos qual o horário que a mãe chegava em casa para emprestar o celular ao filho e acessar o Google sala de aula, isso quando alguém tinha celular em casa. Soubemos daqueles que não tinham o que comer logo mais. E daqueles que não entendiam a necessidade de ficar em casa e preservação da sua saúde e do coletivo (Aline, dezembro de 2020).

Em outra passagem do mesmo relatório, Aline nos lembra de que, a partir desses entendimento e acolhimento das realidades, algumas opções foram feitas.

(...) É a partir desse entendimento que estamos estruturando formas de organizar as atividades propostas, acolhendo e incentivando o registro das vivências e sentimentos de todos. Ideias como cápsula do tempo, livro de memórias, memorial, enfim, formas de registrar o tempo e o isolamento estão sendo planejadas. Essa iniciativa registra o presente, registra a construção de nossa história e reaviva memórias. Esta ação se legitima se consideramos que uma comunidade consciente e crítica é feita de memórias (Aline, dezembro de 2020).

Vale lembrar que a orientação recebida da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, por meio do documento SME/FUMEC 02/2020, indicava que o trabalho deveria ser desenvolvido mediante *ações mitigadoras*, o que correspondeu ao estabelecimento de vínculo com alunos em atividades que tivessem sentido, que fossem possíveis de serem realizadas sozinhas.

O contexto da pandemia também trouxe uma questão específica para o campo do trabalho coletivo docente. Os professores perceberam que trabalharam de forma mais aproximada, mais coletivamente. Em uma reunião de planejamento e avaliação ocorrida em outubro de 2020, em que houve a participação da parceira da universidade, Adriana pontua o tema da seguinte forma em sua narrativa:

Após o trabalho em pequenos grupos, houve a socialização e eis que diferentes temas vêm à tona... mas um sobressai, sobressai o tema do coletivo. Se teve algo que a distância provocou, foram outros encontros, foram aproximações: um paradoxo. Ouvir as professoras dizendo que tiveram uma ação muito mais coletivizada porque estiveram distantes é algo que nos mobiliza, que lembra que é possível continuar na lida... E daí em uníssono (ao menos à distância) os professores reafirmam a necessidade de continuar na luta pelo um terço (carga horária destinada ao trabalho fora do tempo aula com as crianças, adolescentes, jovens e adultos)... Só foi possível o encontro, o trabalho mais próximo porque tiveram oportunidade de realizar reuniões, de estabelecer momentos de trocas. Tempo, tempo, tempo... torna-lo nosso companheiro de luta é fundamental. Como lembra Certeau, alçar um voo no tempo certo... lugar do fazer cotidiano, do fazer tático para poder construir outras histórias (Adriana, novembro de 2020).

O trabalho coletivo foi potencializado num contexto em que o tempo foi aliado do grupo. A categoria “tempo” vem à tona com intensidade. Um tempo do encontro, do diálogo como necessário de ser reservado para o trabalho entre os docentes. Nesse contexto da pandemia, o tempo de trabalho não se restringia mais à jornada de trabalho junto a crianças, jovens e adultos, que de alguma forma é o tempo dedicado à quantificação da produtividade do professor. As horas de trabalho com as e os estudantes são as horas efetivamente trabalhadas segundo a lógica da produtividade. Reuniões de preparação, de encontro, de diálogo não são, no imaginário social e para parte das políticas públicas, o tempo de trabalho, pois não se configuram como ação direta com os estudantes.

Usualmente, o tempo do encontro com os colegas de trabalho acontece no suposto tempo livre, no tempo das brechas, no tempo do desvio. O tempo do desvio é o do encontro nos tempos não oficiais, em que trocamos algumas ideias essenciais, entretanto esses tempos estão na dimensão das táticas (Certeau, 1998), porque precisam acontecer no tempo possível, no tempo certo, no tempo do não instituído. É distinto do tempo cronológico e está mais próximo do tempo vivido, daquele tempo vinculado à experiência interior corporal, como nos lembra Heller (1992). Aproxima-se do tempo vivido, pois também está vinculado à experiência do encontro, do deleite de estar junto e produzir sem a lógica da rapidez, da produtividade e da pressa.

Estávamos também dizendo que o tempo do encontro anunciado pela pandemia não era o tempo do desvio apenas, mas um tempo alargado, um *espaçotempo* alargado, podemos dizer, que não ocorria apenas pelo desvio e tampouco pelo pouco tempo cronológico. Era um tempo vivido de forma alargada, pois não havia necessidade de se preocupar com os tempos de trajeto, com as horas de aula junto aos alunos. Não queremos dizer com isso que a situação ideal é diminuir as horas de trabalho com as crianças, e, sim, aumentar os tempos livres e de encontro na escola, de diálogo entre professores e professores, professores e alunos, alunos e alunos. Isso pressupõe também pensar os *temposespaços* da organização do trabalho pedagógico a partir de outra lógica, menos focada nos excessos e mais centrada na lógica do humano.

E o paradoxo é pensar que essa percepção ocorre porque um vírus nos deslocou no tempo também e tivemos que *parar!* Quando do início da pandemia, em que as atividades foram suspensas, muitos de nós vivemos a lógica temporal de outra perspectiva. Nesse distanciamento, as professoras se aproximaram para lidar com o desafio de trabalhar com o ensino remoto emergencial e foi nele que se acercaram. Paradoxalmente, um distanciamento

aproximativo. E foram movidas e motivadas pela possibilidade de um encontro outro, que possibilitou ampliar a compreensão de como as condições sociais vividas pelas crianças e suas famílias influenciam o trabalho pedagógico e propiciou superar os desafios pedagógicos que se fizeram presentes em função da introdução de tecnologias digitais. Encontro com o outro para pensar a solução de problemas reais, concretos, e não um encontro pautado na artificialidade. Retomamos uma ideia desenvolvida por Varani (2005), pautando-se em Hargreaves, que é a da dimensão não artificial do trabalho coletivo, que ocorre quando as relações de cooperação que acontecem entre professores se caracterizam pela não obrigatoriedade do encontro e, conseqüentemente, do trabalho conjunto.

Em outra passagem da narrativa produzida pela parceira da academia, é enunciado outro fator importante que produz o encontro, a dificuldade em lidar com as tecnologias por professores que, até então, não as utilizavam.

Patrícia registra lindamente como foi percebendo a superação de uma colega que no início da pandemia estava desistindo, pois não daria conta de trabalhar nesta modalidade. Mas ela foi, no encontro, superando algumas características... foi superando (Adriana).

Foi no encontro não artificial, no encontro necessário, que se produziu um trabalho de parceria no contexto pandêmico na escola em questão.

No contexto da pandemia o coletivo precisou se unir e se fortalecer, de modo que a distância física não permitisse que estivéssemos sós: fomos conectados por fios invisíveis, alinhavados e entrelaçados por conexões humanas que se estabeleceram de modo redimensionado. Um *emoji* de WhatsApp nunca foi tão acolhedor e a câmera ligada tão reveladora de emoções, verdadeiras janelas da alma (Aline)

Esse depoimento da Aline dá continuidade à ponderação sobre os reflexos da pandemia nos dizeres e fazeres do corpo docente. Foi um exercício de reexistência, compreendida como movimento em que sujeitos, na microestrutura cotidiana, nos espaços miúdos, tomam para si o controle de suas vidas e, conseqüentemente, de seu trabalho (Varani 2020).

A ausência do espaço físico da escola para a vida das crianças fez que sobressaísse a compreensão da escola como espaço simbólico. A não presença física da escola na vida das crianças fez que se destacasse o reconhecimento de sua importância na vida das pessoas pela

dimensão simbólica. Podemos nos referir a diferentes sentidos do espaço simbólico, que, nesses tempos, recebeu a relevância dada pela comunidade às práticas escolares que ficaram ausentes, porém presentes remotamente em outra dimensão. A comunidade percebeu a ausência desse espaço físico e do simbolismo que ele representa em determinadas sociedades quando a criança passou a ter mais fome, quando houve mais violência infantil doméstica, quando houve indícios de comprometimento da saúde mental de crianças e jovens, quando, centralmente, as crianças deixaram de aprender. Passamos, dessa forma, a pensar na compreensão da escola como espaço de sociabilidade, de diminuição da fome, de segurança contra algumas formas de violência.

Quando nos referimos às práticas escolares que ficaram ausentes, temos como recorte aquelas pelas quais a escola desempenha o seu papel de acolhimento e de trabalho com o conhecimento socialmente construído. Há também, entretanto, uma dimensão que Bourdieu (1989) nos lembra, do poder simbólico como o poder invisível a que estamos submetidos e vamos sendo formados e conformados. No caso da instituição escolar, esse poder se dá por meio da organização *espaço-temporal*, dos rituais no interior da escola, da linguagem, do uniforme. E esses rituais ficaram, em boa parte das escolas públicas de periferia, ausentes no ensino remoto emergencial.

3 Sobre trabalho coletivo e formação pelo e com o outro

A concepção que assumimos do que vem a ser o trabalho coletivo entre universidade e escola é a de parceria entre duas instituições que se olham, buscam se conhecer, contribuir, construir e se reconhecem em diversos aspectos que envolvem as contradições do campo da educação, as lutas, tensões, retrocessos e descontinuidades de iniciativas políticas, assim como se reconhecem na construção de projetos político-pedagógicos emancipatórios, no fazer, por vezes, apoiado pela gestão central, no reconhecimento da autonomia, reconhecem-se nas conquistas junto a crianças, jovens e adultos. Diferem-se em tantos outros aspectos também, de modo que ainda há que se aprender um com o outro, um campo fértil para as contribuições, quer sejam pela palavra que apoia e fortalece, quer como pela comunicação que instiga, cutuca, mexe com algo dentro do instituído e instituinte (Linhares; Heckert, 2009).

Adaptamo-nos na forma de comunicação pela tela, que, apesar da distância física, permitiu-nos estar em contato constante. Apuramos os sentidos para que pudéssemos nos compreender nas camadas mais profundas da palavra falada no microfone e os sentidos que

isso produzia uma na outra. E nas ondas do áudio da voz embargada, no olhar que o vídeo transmitia, travando ou não, muito foi dito, a palavra circulou.

Essa perspectiva de parceria, de pesquisa, foi assumindo um lugar que foi se construindo, um “entre lugar” (Bhabha Shiva, 2001). Um lugar do intersticial onde os diferentes significados se encontram e produzem um novo, um novo lugar, um novo sentido. O encontro da universidade com a escola provoca esse lugar do entre, esse lugar do que está em processo de concepção, que não se restringe ao espaço da universidade nem ao espaço escolar. O espaço instituinte. Não é o lugar da academia e/ou o lugar da escola, eles se invadem, eles se conectam, e um novo lugar vai se configurando. Cada um tem o seu espaço de atuação direta, mas o encontro das ideias que circulam nos diferentes espaços que ocupam conduz a pensar e ver esses espaços de atuação como um outro lugar, que está sempre se constituindo, em movimento, porque está na ordem das relações. E as relações não são fixas, elas se constituem a cada momento em função das singularidades dos envolvidos, dos contextos de vida, dos contextos de enunciação. É um espaço outro, um espaço das relações, que nos escapa às compreensões mais estruturalistas, de causa/efeito, de determinação histórica. Linhares e Heckert (2009), ao problematizarem experiências instituintes, afirmam que elas “não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudesse separar do que já está instituído (...) umas e outras estão sempre juntas e em litígios, buscando (...) penetrar no espaço e tempo histórico” (p. 6).

Imbuídas nessa relação de cada uma em seu lugar, a escola ou a universidade, mergulhamos na relação de parceria de pesquisa admirando a paisagem de fundo, um lugar que vai se constituindo como outro, nem a universidade nem a escola.

Trazemos um trecho de um dos registros narrativos da Aline

Expus à Adriana a provocação que me causou a fala da Coordenadora Pedagógica (em uma reunião do projeto) sobre o protagonismo do aluno estar ou não presente nas atividades que estão sendo propostas na plataforma digital. Levei essa inquietação para o TDC, o que causou dois movimentos por parte do grupo: um de vamos refletir junto e outro de postura defensiva, quase que se fechando para a reflexão. Acredito que este seja um trabalho (o de professor) que requer sim a inquietação e me espantou a necessidade de tratar com mais dedos questões que convidam para a reflexão. Adriana trouxe em sua fala ecos que ainda estão passando por mim: se estamos sendo guiados por um princípio unicamente e fechados a ideias outras ou se estamos abertos e ouvindo as demandas e necessidades (Aline).

Aline nos diz como produziu um sentido à fala da coordenadora pedagógica e também como produziu sentidos no diálogo estabelecido com a parceira da universidade. Lembramos aqui a defesa de Bakhtin (2006) de que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*” (p. 116, grifos do autor). Essa assunção nos leva a pensar que o diálogo estabelecido entre nós esteve envolto na perspectiva de que, ao dizer, poderíamos compor, atuar sobre nossa atividade mental, e também reorganizar formas de ver nossa realidade e atuar sobre ela. Foi o que Aline encaminhou. A partir da experiência no projeto, buscou, no encontro com o grupo da escola, expor o que a havia provocado a partir da fala de uma colega e encontrou respostas que a mobilizaram a pensar na sua atuação junto ao grupo, ou seja, “trabalhar com mais dedos”. Levou essa questão para a Adriana, que a fez pensar nos princípios do trabalho da escola. É aí que se encontra o processo formativo da enunciação na narrativização. E esse encontro com o processo formativo também ocorre pela via da confiança.

Assim como Aline é provocada, Adriana também diz como ocorreu com ela. Em uma narrativa produzida em junho de 2020, o tema do controle sobre a atividade docente a provocou.

Um ruído ficou em mim ao longo do dia “*login logout*”, após a conversa com Aline. Ela nos conta que o controle sobre o trabalho dos professores e sua frequência é computada pelo número de *logins* e *logouts* que são realizados na plataforma. E que isto tem influenciado a forma como os professores tem encaminhado o trabalho, pois há uma proposta de trabalho interdisciplinar em que um professor fica encarregado de entrar na plataforma para inserir atividades que foram construídas coletivamente, mas que serão propostas para diferentes turmas. Mas correm o risco de serem cobradas pelos *logins* e *logouts*. As palavras carregam uma carga ideológica por natureza, no contexto de enunciação em que ocorrem. E imediatamente ao ouvi-las me remeti à ideia de controle. A necessidade deste controle está estritamente relacionado com o nível de confiança entre os sujeitos, entre poder público e serviço público, entre sociedade e serviço público em tempos como o que vivemos. Ao mesmo tempo que as palavras “*login*” “*logout*” podem não ter este sentido... podem não produzir este tom para outros sujeitos. Esta constituição da palavra exposta, neste caso na narrativa que escrevo, depende do lugar de onde se fala, do lugar de onde escrevo, do lugar de onde me exponho, do contexto de enunciação de fala (Adriana, dezembro 2020).

A experiência é singular, mas é resultado de uma vivência coletivizada, de uma vivência na relação com o outro. Adriana traz o tema do *login logout* e o verbaliza no diálogo estabelecido com a Aline e materializado pela narrativa. *Login/logout* passou a ser um signo entre nós. Um signo de uma das tantas situações em que há a sobreposição do controle em relação ao trabalho pedagógico efetivamente realizado.

O que passamos a perceber nesse movimento do encontro é que há diferentes aspectos do trabalho coletivo. Um aspecto do trabalho coletivo, que chamaríamos da formação pela linguagem, ou formação pelo/com/no encontro com o outro, que se direciona à formação das singularidades sempre na relação com os outros. No encontro, há palavra, há linguagem, há atividade mental, logo há trabalho porque há interações. Lembremos de Geraldi (2003, p. 5), para quem “é nesta atividade (das interações) que se constrói a linguagem enquanto mediação sócio necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho”.

Como diria Rossi-Landi (1985), as palavras também são produtos humanos, são produtos do trabalho humano. A linguagem, como código de comunicação e como código que nos constitui no mundo, forma historicamente a humanidade. Rossi-Landi desenvolve essa premissa num contexto de uma nova abordagem da teoria marxista das relações entre estrutura e superestrutura, à medida que considera que há a necessidade de inserção de um novo elemento de mediação no mundo do trabalho: “a totalidade dos sistemas de signos, verbais e não-verbais, que operam em toda comunidade humana” (1985, p. 13). Logo a palavra consiste em um desses signos e não existe em estado natural porque são produzidas por homens e mulheres. São produzidas historicamente e estamos a todo momento nessa órbita produtiva.

Há um forte papel da linguagem como constitutiva das pessoas. A linguagem como constituidora do trabalho entre a/os sujeita/os e a linguagem como construção discursiva. E como construção discursiva ela é arte de dizer. Para Certeau (1998), o dizer também se faz como um modo de operação das/os sujeitos... por isso não é individual – o dizer também sempre está no contexto, está a ser uma produção dos sujeitos no contexto de ser praticante –, não digo o que sou, não digo o que penso individualmente, mas minha arte de dizer é marcada pelo dizer sobre algo, e não sobre si mesma. E esse algo a ser dito tem um auditório, talvez social, como Bakhtin (2019) nomeia, em que se constrói o discurso, em que se estabelecem interações, em que há movimentações discursivas.

Lembro de Bakhtin (2019, p. 51): “não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios – dos meus olhos olham os olhos alheios”.

Segundo Geraldi (2003), numa leitura do conceito de excedente de visão de Bakhtin, nós estamos expostos ao olhar do outro, que o faz sempre com o “fundo” da paisagem em que estamos, de modo que a pessoa que nos vê tem uma experiência de nós e do lugar que ocupamos que nós mesmos não temos. Nesse sentido, precisamos do outro para que possamos ver essa

imagem de nós dentro do nosso espaço, nosso lugar, a imagem que refletimos junto com aquilo que representamos. “Este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível” (2003, p. 44). Os ecos que Aline lembra em sua narrativa quando afirma “Adriana trouxe em sua fala ecos que ainda estão passando por mim” fazem parte dessa incompletude que toma forma com o outro.

E outro aspecto do trabalho coletivo diz respeito ao grupo que constrói e coloca em movimento algo comum no interior da escola, de forma coletiva. Chaluh (2009) denomina “dimensão real do trabalho coletivo”. Além dessa dimensão, Chaluh se remete à dimensão da conscientização, que também envolve o espaço de trabalho coletivo, colocando algo comum em ação: “a conscientização, que leva a uma decisão coletiva sobre uma ação a ser desenvolvida, e a dimensão real do trabalho coletivo, a dimensão de pôr na ação todas as ações analisadas e decididas coletivamente” (p. 220).

E não estamos nos referindo a “fazer o mesmo”. Trabalham juntos com base no diálogo, na ação conjunta e também na manutenção das singularidades, como ocorre nas diferentes frentes de coletivos no interior da escola Edson Luis Lima Souto. Há o coletivo que estuda e implementa a Pedagogia Freinet, o grupo de trabalho interdisciplinar, o grupo da avaliação institucional participativa. Todos eles, no seu interior, trazem suas distinções, suas singularidades.

A escola tem um histórico de produção de trabalho coletivo docente. O registro da Aline dá a dimensão dessa realidade:

A dimensão que trata do **trabalho coletivo** me chamou a atenção num exercício de reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola, porque acredito que este é um conceito que está incorporado nas ações do grupo dos professores. O fortalecimento das relações entre as pessoas é facilitado pelo fato de que não há rotatividade, os professores estão há anos trabalhando juntos, são amigos fora da escola também. Reconhecem a importância da participação em coletivos e são atuantes. Lutam por esse direito quando sentem que houve alguma tomada de decisão que não considerou o coletivo. Essa postura é também incentivada nos alunos com os colegiados como CPA, Grêmios estudantil e a própria concepção de trabalho por meio de projetos e interdisciplinaridade, de modo que a participação e o protagonismo dos alunos está presente no planejar e no fazer pedagógico (Aline).

São grupos que se articulam para encaminhar projetos, para estudar juntos a fim de mobilizar outras práticas.

A partir da experiência de estarmos juntas ao longo desse tempo de projeto, podemos refletir sobre diferentes espaços/tempos/sujeitos envolvidos na constituição do nosso trabalho, conseqüentemente diferentes tipos de trabalho coletivo educativo. Essas três categorias são fundantes na diferenciação dos tipos, por isso a chamaremos de diferentes “espaços/tempos/sujeitos do trabalho coletivo educativo”. Assumimos, como o trabalho coletivo educativo (Varani; Costa, 2022), que não se restringe às ações entre professores, mas que abarca uma dimensão ampliada, “uma coletividade que defende que homens e mulheres em comunhão, no contexto da escola, também se formam com a relação entre as próprias crianças, jovens, adultos e professores” (p. 637).

O primeiro espaço/tempo/sujeitos do trabalho coletivo docente, que já foi, em parte, dimensionado até aqui, refere-se à formação coletivizada entre universidade e escola. No grupo em que discutíamos o projeto, universidade e escola se formavam compartilhadamente. E, neste caso específico, o trabalho coletivo tanto era direcionado para pensar, discutir e colocar em movimento ações coletivas do projeto, quanto também acontecia no processo formativo pelo e com o outro que resvalava em formas de ser na escola e na universidade. Ao dialogar no grupo, ocorriam mobilizações que eram levadas para a escola. Para esse encontro, os espaços são a universidade ou mesmo a própria escola.

Outro espaço/tempo/sujeito do trabalho coletivo no interior da escola refere-se às ações ocorridas entre grupos de professores, entre docentes, que se caracteriza como o trabalho coletivo docente:

O trabalho coletivo realizado pelos professores pressupõe essa prática de troca de saberes relacionados ao conhecimento, conteúdo a ser ensinado, saberes relacionados ao fazer docente apreendido a cada dia no cotidiano da escola (Varani; Costa, 2022, p. 55).

E, mais adiante, as autoras explicitam outras características do trabalho coletivo docente:

Este conceito passa então: pela compreensão da interação entre sujeitos na constituição e formação do trabalho pedagógico mais potencializado; passa também pela compreensão do encontro não como algo burocratizado nem tampouco artificial, mas como objeto de reflexão da necessidade dos encaminhamentos das práticas pedagógicas (Varani; Costa, 2022, p. 62).

Neste caso, pensamos no trabalho que gera ações cotidianas entre professores para a construção da qualidade social da escola no interior da escola.

Há outro espaço/tempo/sujeito do trabalho coletivo que se refere às ações entre professores e crianças. O *tempoespaço* da aula é privilegiado para o seu acontecimento. O contexto pandêmico comprometeu a possibilidade de ocorrer esse tipo de vínculo, pois o trabalho pedagógico na condição de remoto fez que crianças e adolescentes realizassem seu trabalho majoritariamente de forma individual, em suas casas, além do fato da carência de recursos tecnológicos das famílias atendidas pela escola, especialmente porque localizada num território de grande vulnerabilidade social. Assim também como comprometeu outro espaço/tempo/sujeito, que é a relação crianças e crianças, interação em que também ocorre o trabalho coletivo educativo. Reafirmamos que comprometeu, mas não impossibilitou. Aconteceram novas formas de vínculo em virtude das condições produzidas no contexto. Ocorreram recriações com o que era possível.

4 Para continuidade da conversa em outros momentos

Chegamos ao final do artigo – mas não no esgotamento das diferentes nuances do nosso trabalho de parceria – com algumas lições aprendidas. Uma escrita é sempre datada, e, neste momento, as sínteses possíveis de parte do que vivemos nos levam a pensar nas lições aprendidas. Retomamos o que Lima, Geraldi e Geraldi (2015) defendem sobre a pesquisa em Ciências Humanas quando afirmam que elas são ciências do singular e, portanto, “nos oferecem, em vez de regras ou prescrições gerais, lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro” (p. 29).

Produzimos nossas narrativas na parceria vivida e refletimos sobre nosso aprendizado acerca do trabalho coletivo por meio de escrita narrativa. Olhamos para parte da experiência vivida a partir da singularidade da ciência humana. Parece paradoxal falar de singularidades quando escrevemos juntas. O que indicamos é que, mesmo nessa escrita partilhada, o que vivemos não se generaliza. É nossa experiência também entrecortada pelas nossas diferenças.

Queremos abordar, inicialmente, uma das tantas lições provenientes da pandemia. No distanciamento, aprendemos a relevância de estar juntos solidariamente. Talvez solidariedade seja uma palavra importante quando nos referimos ao trabalho coletivo, ao trabalho em grupo. Lembramos que, na relação com a família, o grupo da escola redimensionou a compreensão do

que é a realidade da comunidade atendida e a ação do acolhimento. Na reinvenção de formas de acessar as crianças por conta da falta de espaço, da falta de tecnologia, aquele foi um tempo de acolher as dificuldades e desafios e reconhecê-los como nossos. Passamos a compreender que as dificuldades não eram apenas das famílias ou dos profissionais da escola: todas as dificuldades são nossas, e foi na reflexão coletiva que se encontraram condições de superá-las. Acreditamos que, ao acolher a comunidade planejando o nosso trabalho numa concepção de universalidade humana, estamos buscando qualidade dentro de um contexto local, social, político e histórico, o que foi centralidade do projeto de pesquisa e formação em parceria com o LOED. Estamos estreitando laços com a comunidade e nos permitindo, finalmente, conhecer com quem estamos dialogando.

Voltando a olhar para as reflexões produzidas no artigo, encontramos como lição, elementos que vão mostrando, problematizando e refletindo sobre o trabalho coletivo como ação intrínseca ao percurso formativo de homens e mulheres e como uma das dimensões da formação humana que referenciam a qualidade social como anunciamos anteriormente. No campo dos percursos formativos, vimos a defesa das interações entre nós e que nos afeta no cotidiano de nosso fazer, bem como fomos levadas a refletir sobre o contexto pandêmico e sua interferência no trabalho coletivo entre professores e professoras no cotidiano escolar. No campo da construção do trabalho coletivo como dimensão da qualidade social, trazemos as diferentes formas de se viver o coletivo no interior da escola e como a experiência de vivê-lo pode reverberar em formas outras de se fazer e produzir o trabalho pedagógico escolar em seus diferentes *tempospaçosujeitos* e, conseqüentemente, produzir outra humanidade possível.

Outra lição que gostaríamos de abordar é que trabalho coletivo, a partir dessa experiência, faz-se na diferença, na diversidade. Uma pergunta provém dessa lição: a que compromissos somos chamados quando vivemos em situação não apenas de diferenças, mas de desigualdade social, de poder e econômica?

A universidade e a escola podem manter diálogo! Essa também é uma lição vivida. E, como lembramos, uma relação de comunicação da acepção de Paulo Freire, em que aprendemos mutuamente. Uma relação que passa pelo nível da confiança em que estamos imersos no cotidiano. Agimos e pensamos juntas porque, de alguma forma, acreditamos nas relações que fomos estabelecendo. Este seria outro tema importante de ser continuado. São relações de confiança estabelecidas em que somos atravessados pela linguagem que nos constitui e nos forma. Logo, dizer para o outro na relação de confiança não significa que há total liberdade; há,

sim, espaços de dizer confortáveis e outros menos confortáveis. Não nos referimos a uma leitura de confiança ingênua. Temas que mereceria ser mais abordado: quais os limites da confiança entre escola e universidade, entre universidade e escola? Entre pares dentro da escola, entre poder público e escola? Entre gestão central e escola? Entre professores e gestão? Parece-nos que a confiança é tema pertinente para se pensar também no trabalho coletivo que compõe a qualidade social.

Por fim, queremos registrar que pensar na parceria estabelecida foi um momento de construção de muitos diferentes significados para o nosso trabalho tanto na escola da educação básica quanto na escola de ensino superior. Fomos percebendo o papel simbólico da escola, das nuances da construção de uma qualidade social em tempos tão adversos. Fomos nos percebendo, construindo signos que nos constituíam na relação e no trabalho coletivo. Fomos nos vendo enredadas em ações que se faziam como reexistência, pois estavam num espaço construído à revelia do institucional ao mesmo tempo em que percebemos, na leitura sobre o vivido na escola de ensino remoto emergencial, o quanto um tempo instituído para trabalho em parceria se faz necessário. Percebemos que uma interface no trabalho entre escola e universidade produz o *espaçotempo* do intersticial onde os diferentes significados se encontram e produzem um novo, um novo lugar, um novo sentido. Novo sentido para nós, envolvidas na experiência, e que, de alguma forma, reverberam no trabalho da escola.

Findamos esta escrita com a certeza de que muito mais há a ser dito, a ser refletido, a ser pautado. Em outras escritas, em outros encontros.

Referências

ARROYO, M. O direito à formação humana como referente da avaliação. *In*: DE SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Minas Gerais: Editora Navegando, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos de 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. *In*: DE SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S.

C. V. **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Minas Gerais: Editora Navegando, 2017.

BERTAGNA, R. H., DE SORDI, M. R. L., ALMEIDA, L. C.; LARA, R. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**. v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2023

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRAGANÇA, I. Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. (org.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

CERTEAU, M. **Artes de fazer: A invenção do cotidiano**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 207-223, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643351>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 63-84, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2022.

COSTA, A. A. F.; VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado (Teacher's working in group: the concept revisited). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 50-66. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.105>. Acesso em: 30 de janeiro de 2023

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. Campinas, 2003. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA e JOBIM, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educ. rev.** [online], v. 31, n. 1, p. 1744, 2015.

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmado a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-12, set. 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

VARANI, A.; AKAMINE, A.

ROSSI-LANDI, F. **A Linguagem como Trabalho e como Mercado** – uma teoria da produção e alienação lingüísticas. São Paulo: Difel, 1985.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo**: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais. 2005. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2005

VARANI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio/ago., 2019.

VARANI, A.; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. (org.). **A pandemia, o cotidiano e as narrativas do chão da escola**: diálogos necessários. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 220 p.

VARANI, A.; COSTA, A. A. F. Possíveis aproximações sobre o conceito de trabalho coletivo em Freinet e Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 633-650, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i3.8663714. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8663714>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Enviado em: 21/03/2023

Revisado em: 19/12/2023

Aprovado em: 19/12/2023