

TRABALHO COLETIVO

Definir trabalho coletivo não é fácil já que este pode se inscrever em atividades diversas dos docentes, as quais, por sua vez, podem ser identificadas pelos termos coordenação, colegialidade, cooperação, parceria, troca, participação, trabalho em comum, etc. Nesse sentido, uma primeira definição compreende principalmente a dimensão coletiva subjacente ao trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 1999; LESSARD; TARDIF, 2003; TARDIF; LEVASSEUR, 2004), designando tudo o que diz respeito ao “trabalho escolar”, entendido aqui como um processo coletivo de trabalho, englobando a totalidade das atividades diferenciadas que assumem e realizam os vários agentes escolares, professores, bem evidentemente, mas também diretores de escola, profissionais técnicos, psicólogos escolares, conselheiros pedagógicos, entre outros. A partir dessa definição de orientação sociológica, o trabalho coletivo também pode ser visto sob o ângulo da divisão do trabalho, particularmente se considerarmos que os agentes escolares nem sempre realizam as mesmas tarefas ou realizam integralmente ou parte de determinadas tarefas que lhes são incumbidas. Uma outra definição de trabalho coletivo, também de cunho sociológico, inscreve-se particularmente no âmbito do que vem sendo chamado trabalho colaborativo. Para Lessard (2005), “trabalho colaborativo” ou “trabalho coletivo” são termos usados indistintamente cobrindo a ideia de “trabalho em comum”, compreendendo as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto e que atuam sobre diferentes objetos: alunos, material didático, estratégias e conteúdos de ensino, projeto de estabelecimento, relação com os pais de alunos, com os dirigentes escolares, etc., assumindo a responsabilidade coletiva desse trabalho. Já para Marcel et al. (2007), deve-se distinguir, inicialmente, práticas docentes fora da sala de aula (*pratique enseignante hors classe*), abarcando o conjunto de ações dos docentes no âmbito da escola, de práticas de ensino em sala de aula (*pratiques d’enseignement*), as primeiras sendo menos estudadas pelos pesquisadores. Além disso, convém precisar-se o campo semântico, definindo minimamente a terminologia do que se entende por “trabalho partilhado” (*travail partagé*), o qual pode convocar: 1/ a coordenação, isto é, ação comum (coordenação de ações individuais) e representação global (coordenação de percepções individuais) que se efetiva

pelo ordenamento ou agenciamento de ações, a fim de atingir um objetivo comum e pode ser considerada como um atividade essencialmente administrativa (sobre esse ponto, a sociologia das organizações tem evidenciado como a coordenação no trabalho repousa sobre uma série de processos e de mecanismos que se encontram acima dos docentes); 2/ a colaboração, que se caracteriza inicialmente pela interdependência decorrente da partilha de um espaço e de tempos de trabalho, assim como de recursos comuns, e implica, sobretudo, a comunicação (notadamente funcional que relacional), a tomada de decisão, assim como um objetivo comum partilhado pelos agentes escolares; 3/ e, por último, a cooperação, que diz respeito a um nível superior de colaboração, particularmente, às situações profissionais nas quais os agentes escolares são dependentes no trabalho e por causa dele necessitam agir conjuntamente; em síntese, “a cooperação é efetiva em toda a situação na qual os docentes agem conjuntamente, operam juntos e ajustam em situação sua atividade profissional a fim de responder às características da situação e aos seus objetivos” (MARCEL et al., 2007, p.11). Enfim, para além da pluralidade conceitual ou nocional, é importante resgatar a emergência do trabalho coletivo ou colaborativo no âmbito escolar.

Historicamente, desde o século XX, a organização do trabalho nos estabelecimentos escolares tem sido concebida em torno da sala de aula, ou modelo da “caixa de ovos” (*eggs crate organization*) (LORTIE, 1975), assim como o trabalho dos docentes vem se realizando em um contexto de relativo isolamento, no qual os trabalhadores realizam com uma certa autonomia o seu trabalho, ou parte dele, separadamente, sem se exporem necessariamente ao olhar dos outros trabalhadores (TARDIF; LESSARD, 1999). Isto é, tradicionalmente, a imagem que se tem do ensino é aquela de um docente diante de um grupo de alunos, em um espaço fechado, denominado sala de aula. Como no modelo da caixa de ovos, os saberes são organizados em unidades discretas, autônomas e independentes (conteúdos, lições, objetivos e subobjetivos comportando gradações bem definidas), assumidas inteiramente ou em parte por cada docente, o qual é responsável por sua vez pela sua classe ou grupo de alunos e por seu território curricular, cujo domínio ele possui supostamente. Em decorrência desse modo de organização do trabalho, os vínculos entre os docentes são relaxados, pouca ou quase nenhuma relação de interdependência se estabelece efetivamente entre eles. Todavia, isso não impede necessariamente a emergência de práticas colaborativas entre os docentes. As ocasiões nas quais eles colaboram, porém,

decorrem de atividades formais e episódicas, implicando a equipe-escolar como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, etc., ou trocas informais esporádicas, pessoais ou profissionais, tais como intercâmbio de materiais didáticos, de práticas, de truques para ensinar, de rotinas, etc., assim como conversas ocasionais sobre casos e experiências (TARDIF; BORGES, 2009). Em síntese, o pouco de colaboração existente não ocupa um espaço central no âmbito do trabalho docente, nem atinge o espaço nuclear do “*eggs crate organization*”; quando muito, a colaboração aparece de modo periférico, intersticial (TARDIF; BORGES, 2009).

Nos últimos 30 anos, no entanto, a organização escolar vem passando por inúmeras transformações que levam a crer que o modelo da caixa de ovos está em vias de desaparecer, pois, gradualmente, o trabalho partilhado, a colaboração, a cooperação, etc. têm sido cada vez mais valorizados como modo de organização do trabalho escolar (TARDIF; BORGES, 2009; GATHER-THURLER; MAULINI, 2007). A passagem de um modo de organização do trabalho docente relativamente solitário para um outro mais colegiado ou colaborativo se deve a diferentes fatores que se encontram imbricados uns aos outros e que dizem respeito à própria evolução do trabalho e da profissão docente de um lado e às reformas recentes que têm dominado os sistemas educativos no mundo todo, nas últimas décadas.

Esses fatores, que assumem proporções diferentes de um país a outro, dizem respeito particularmente: 1/ À evolução do trabalho docente e à multiplicidade dos agentes escolares; isto é, progressivamente os docentes são chamados a exercer diferentes tarefas e a assumir papéis diversos junto a uma clientela cada vez mais diversificada e heterogênea, assim como são chamados a transigir com um pessoal técnico não docente que vem emergindo no meio escolar (técnicos de disciplina, seguranças, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.). 2/ À transformação da missão da escola e dos princípios que regem a transmissão dos saberes em consequência das diferentes reformas dos programas escolares cujas orientações visam o desenvolvimento de competências; segundo esse modelo, uma competência é a capacidade de agir em situações complexas, mobilizando saberes e conhecimentos. Nesse sentido, o ensino deve priorizar a mobilização de conhecimentos diversos em situações complexas, o aluno deve se situar no centro de seu próprio processo de aprendizagem, segundo uma visão construtivista e reflexiva do ensino-aprendizagem e

os professores devem coordenar o seu trabalho visando o desenvolvimento gradual e processual de competências ao longo de todo o processo de escolarização. 3/ E, enfim, à evolução e redistribuição do poder no âmbito dos estabelecimentos escolares e à ênfase da equipe-escola enquanto unidade responsável pela interpretação, adaptação, negociação e mesmo criação de regras e de uma cultura próprias, assim como pelo desenvolvimento dos novos parâmetros de profissionalismo oriundos do movimento pela profissionalização docente e, também, das exigências em termos de obrigação de resultados que vêm sendo imputadas aos estabelecimentos de ensino e, por consequência, ao coletivo docente.

Em síntese, tais fatores contribuem à emergência de injunções colaborativas que forçam os docentes a partilharem espaços e tarefas até então relegadas ao âmbito privado da sala de aula (TARDIF; BORGES, 2009). Mais particularmente, pode-se dizer que esses fatores rompem com a estrutura curricular segundo o “modelo da caixa de ovos”, já que se apoiam sobre uma forma de organização e de transmissão dos saberes que ultrapassa os alvéolos tradicionais do trabalho escolar (a lição, a sala de aula, o programa escolar). Nesse contexto, o currículo escolar se expande a fim de integrar novos objetos de aprendizagens como o desenvolvimento de valores em relação ao desenvolvimento pessoal e social, à sexualidade, ao civismo, à educação para a saúde, ao meio ambiente, etc. Além disso, os programas escolares passam a preconizar a adoção de práticas colaborativas, no seio do que vem sendo chamado “comunidades de aprendizagem”, a fim de contribuir à implementação do modelo de competências e, notadamente, à regulação do trabalho e à eficácia docente. Em síntese, com isso, os docentes são confrontados a um profissionalismo que modifica o trabalho em sala de aula e aumenta o tempo extraclasse (coordenação de tarefas, planificação de projetos interdisciplinares, coordenação de atividades interciclos de aprendizagem, suporte de alunos com dificuldades de aprendizagem e de integração escolar e social, apoio ao desenvolvimento profissional de colegas debutantes, encontro com pais de alunos ou com técnicos e especialistas não docentes, etc.), rompendo com barreiras e hierarquias identitárias, disciplinares e organizacionais (MARCEL, 2004; MARCEL; PIOT, 2005).

A ideia de um profissionalismo baseada no trabalho coletivo ou colaborativo gera contudo resistências, visto que ela ocasiona uma fragmentação do trabalho, mas, também, da identidade docente, notadamente, aquela do professor centrado no trabalho em classe, ou se

pensarmos no ensino secundário, aquela do professor centrado na sua disciplina (BARRÈRE, 2002). Além disso, esse profissionalismo parece contribuir a uma “dualização” da profissão docente (TARDIF; BORGES, 2009), na medida em que contribui ao jogo complexo de diferenciação dos sistemas e dos estabelecimentos escolares em função da clientela, dos bons e dos maus alunos, das elites e das classes populares. Na prática, as exigências às quais são confrontados os docentes que trabalham em zonas de periferia, com clientelas cada vez mais heterogêneas, veem-se aumentadas, comparativamente, àquelas às quais devem fazer face os docentes que trabalham com clientelas privilegiadas, já que o ensino no âmbito privado continua a apoiar-se em uma visão mais tradicional do ensino na qual, entre outras coisas, as práticas de seleção dos alunos são correntes, ao mesmo tempo em que este se insere na dupla lógica das organizações ou comunidades de aprendizagem e da mobilização das equipes-escolas.

Mas como o trabalho colaborativo tem sido estudado? Quais constatações e pistas de estudo emergem das pesquisas recentes sobre o trabalho colaborativo nas escolas?

Certos estudos parecem reforçar as injunções colaborativas, indicando os benefícios da colaboração sobre o desenvolvimento profissional dos docentes, sobre o rendimento dos alunos e eficácia docentes, sobre o enquadramento e suporte de alunos com dificuldades de aprendizagem, em particular, em casos de coensino; enquanto que outros buscam compreender a colaboração no âmbito do trabalho e organização escolares. Enfim, outros se interessam notadamente em como o trabalho prescrito se transforma em trabalho real no cotidiano escolar de cada docente ou de um coletivo de docentes (BORGES; LESSARD, 2005; 2007; BORGES; OLIVEIRA, 2006; MARCEL et al., 2007; MARCEL; PIOT, 2005). Destes últimos, notadamente, um certo número de pistas emerge em relação ao trabalho coletivo ou colaborativo. 1/ Pouco importa a organização, escolar ou não, a colaboração comporta sempre um certo número de benefícios e custos, riscos e oportunidades; assim, deve-se estudar o que se pode partilhar ou fazer juntos e aquilo que não se pode fazer conjuntamente em relação ao trabalho escolar. 2/ Deve-se igualmente tomar em conta as condições de trabalho dos docentes (número de alunos por sala de aula, número de grupos de alunos, horários, carga de trabalho, tempos e espaços de trabalho, etc.) assim como o contexto de implantação de programas escolares e de reformas que preconizam o trabalho coletivo ou colaborativo na base de suas orientações (seguidamente impostas verticalmente

aos trabalhadores docentes). 3/ Precisa-se também levar em consideração a cultura departamental, especialmente nos níveis de ensino onde a organização faz-se por disciplinas ou matérias de ensino, e a própria divisão existente entre os diferentes níveis de ensino, pois, como evidenciaram vários estudos norte-americanos e europeus, a cultura departamental molda a organização do trabalho escolar, influencia as decisões curriculares, o clima de trabalho, as formas de colaboração assim como os objetos partilhados ou produzidos no seio das práticas colaborativas. 4/ Na mesma direção, tem-se que considerar a cultura disciplinar na base dos programas curriculares assim como as fronteiras de cada campo disciplinar; se de um lado os docentes necessitam reafirmar constantemente seu campo de conhecimento, por outro, estes são obrigados a fazer o luto da disciplina, logo que confrontados com temas transversais ou com o desenvolvimento de competências que diluem e dividem de uma outra forma os saberes e a responsabilidade pela transmissão dos mesmos aos alunos. 5/ Necessita-se, por fim, não se perder de vista o processo de tradução e de implantação das injunções colaborativas no âmbito da organização escolar e, especialmente, tomar-se em consideração as contradições entre as reformas e propostas curriculares e a realidade de intensificação do trabalho escolar, na qual os docentes são chamados a fazer mais e por um menor custo, respondendo às demandas dos legisladores e de administradores em termos de responsabilização e de obrigação de resultados.

CECÍLIA BORGES

BARRÈRE, A. *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan, 2002.

BORGES, C.; LESSARD, C. Enseigner autrement à l'école secondaire? In: VENNE, M. (Ed.) *L'annuaire du Québec 2005*. Québec: Éditions FIDES, 2005. p. 329-334.

BORGES, C.; LESSARD, C. Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In: MARCEL, J-F. Et al. (Ed.). *Coordoner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: DeBoeck, 2007. p.61-76.

BORGES, C.; OLIVEIRA, D. (Org.). Dossiê : as reformas educativas atuais e seus efeitos sobre o trabalho dos docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 44, p. 229-256, dez. 2006.

GATHER-THURLER, M.; MAULINI, O. (Org.). *L'organisation du travail scolaire: enjeu caché des réformes?* Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007.

LESSARD, C. La collaboration au travail: des finalités à débattre entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique. In: BIRON, D.; CIVIDINI, M.; DESBIENS, J.-F. *La profession enseignante aux temps de réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005. p. 435-458.

LESSARD, C.; TARDIF, M. *Les identités enseignantes*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2003.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCEL, J.-F et al. (Ed.). *Coordoner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: DeBoeck, 2007.

MARCEL, J.-F.; PIOT, T. *Dans la classe, hors classe: l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris: INRP, 2005. 213p.

TARDIF, M.; BORGES, C. Évolution du métier d'enseignant et travail partagé. *Les Sciences de L'éducation: Pour l'Ère nouvelle*, Caen, v. 42, n. 2, p. 65-81, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Presse de Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In: MARCEL, J.-F. (Org.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: l'Harmattan, 2004. p. 251-266.