

DA SOLIDÃO AO ENCONTRO: ARGUMENTOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA COLABORATIVA

DE LA SOLEDAD AL ENCUENTRO: ARGUMENTOS EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA PERSPECTIVA COLABORATIVA

FROM SOLITUDE TO ENCOUNTER: ARGUMENTS AROUND TEACHER EDUCATION IN A COLLABORATIVE PERSPECTIVE



Monica dos Santos TOLEDO¹
e-mail: monicasantos@id.uff.br



Mônica VASCONCELLOS²
e-mail: monicavasconcellos@id.uff.br

Como referenciar este artigo:

TOLEDO, M. S.; VASCONCELLOS, M. Da solidão ao encontro: Argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023109, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17007>



- | Submetido em: 21/07/2022
- | Revisões requeridas em: 20/07/2023
- | Aprovado em: 15/09/2023
- | Publicado em: 27/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ – Brasil. Professora do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doutoranda em Educação (PPGE-UFF).

² Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ – Brasil. Professora da Faculdade de Educação (FEUFF), vinculada ao departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE). Doutora em Educação (UFMS).

RESUMO: O artigo apresenta argumentos em defesa de uma formação de professores em perspectiva colaborativa, a partir do entrelaçamento de estudos desenvolvidos nas áreas de formação de professores, currículo e didática. Em termos metodológicos, trata-se de um ensaio teórico, com o objetivo de oferecer contribuições para uma formação docente sustentada pela colaboração. Seus resultados apontam para a relevância da perspectiva colaborativa na formação de professores, visto que, quando constitutiva da cultura profissional docente, pode contribuir para uma educação humanizadora, o desenvolvimento profissional docente e o fortalecimento da autonomia na profissão. Além disso, a colaboração no contexto da docência corrobora com uma educação fundada na diferença como vantagem pedagógica, pelo reconhecimento da escola como comunidade onde todos aprendem, ensinam e partilham experiências. A partir do debate, compreendemos ser urgente e possível, em colaboração, que os professores experimentem e compartilhem outras docências em direção a um exercício profissional coletivo, democrático, reflexivo e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Currículo. Didática. Perspectiva Colaborativa.

RESUMEN: El artículo presenta argumentos en defensa de la formación docente en una perspectiva colaborativa, a partir del entrelazamiento de estudios desarrollados en las áreas de formación docente, currículo y didáctica. En términos metodológicos, se trata de un ensayo teórico, con el objetivo de ofrecer aportes para una formación docente sustentada en la colaboración. Sus resultados apuntan para la relevancia de la perspectiva colaborativa en la formación docente, ya que, cuando es constitutiva de la cultura profesional docente, puede contribuir a una formación humanizadora, el desarrollo profesional docente y el fortalecimiento de la autonomía en la profesión. Además, la colaboración en el contexto docente apoya una educación basada en la diferencia como ventaja pedagógica, al reconocer a la escuela como una comunidad donde todos aprenden, enseñan y comparten experiencias. Del mencionado debate, entendemos que es urgente y posible, en colaboración, que los docentes experimenten y compartan otras enseñanzas en dirección a un ejercicio profesional colectivo, democrático, reflexivo e incluyente.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Currículo. Didáctica. Perspectiva Colaborativa.

ABSTRACT: The article presents arguments in defense of a collaborative perspective in teacher education, based on the interweaving of studies developed in the areas of teacher education, curriculum and didactics. In methodological terms, it is a theoretical essay, with the objective of offering contributions to a teacher education supported by collaboration. Its results point to the relevance of the collaborative perspective in teacher education, since collaboration, when constitutive of the professional teaching culture, can contribute to a humanizing education, the professional development of teachers and the strengthening of autonomy in the profession. Moreover, collaboration in the teaching context corroborates an education founded on difference as a pedagogical advantage, by recognizing the school as a community where everyone learns, teaches, and shares experiences. Based on this debate, we understand that it is urgent and possible, in collaboration, for teachers to experiment and share other teachings towards a collective, democratic, reflective, and inclusive professional practice.

KEYWORDS: Teacher education. Curriculum. Didactics. Collaborative Perspective.

Introdução

O presente trabalho busca construir um percurso de reflexão sobre a centralidade da colaboração na formação de professores e, por conseguinte, no exercício da profissão docente. Em termos metodológicos, trata-se de um ensaio teórico, construído a partir do diálogo com autores de referência das áreas de formação de professores, currículo e didática, que nos convidam a pensar na multiplicidade de fatores que atravessam o exercício da docência, bem como nos desafios e possibilidades que se apresentam para o percurso formativo dos professores, sobretudo daqueles que atuam/atuarão na Educação Básica.

Reconhecendo que os saberes da prática são insuficientes para explicar a complexidade do trabalho do professor e compreendendo que os cursos de licenciatura ainda lidam de modo fragmentado com os saberes profissionais, Pimenta (1999) aponta um caminho de formação que tome o contexto das práticas pedagógicas como ponto de partida e de chegada. Esse movimento de reflexão sobre “o que se faz” (p. 26) contribui, na visão da autora, para a “produção de saberes pedagógicos na ação” (p. 26) quando postos em diálogo com os saberes sobre a Educação e a Pedagogia. Neste sentido, Pimenta (1999) faz a defesa por um princípio formativo na docência que, desde o início, passe pela pesquisa, pela atitude investigativa do professor como elemento central. A essa defesa, acrescentamos a possibilidade de potencialização deste movimento quando realizado em perspectiva colaborativa.

Ao nos referirmos à colaboração no contexto profissional docente, defendemos a ideia de que se trata de

[...] um processo que envolve um grupo de professores interagindo de forma colaborativa em torno de uma questão relacionada ao interesse de todos e que pressupõe engajamento voluntário, cooperação, confiança entre os membros e liderança compartilhada (RICHIT; PONTE; TOMKELSKI, 2020, p. 4).

Diante das possibilidades que oferece, algumas questões emergem como orientadoras na presente discussão, dentre as quais destacamos: Em que medida a colaboração pode ser tomada por referência nos percursos formativos dos professores? Quais entraves podem ser identificados para a constituição de processos formativos fundamentados na colaboração? Quais caminhos as pesquisas em Educação têm sinalizado como viáveis?

Mobilizadas por estas e por outras indagações, buscamos na literatura informações que possam nos ajudar a ampliar e a aprofundar o debate em torno de uma perspectiva colaborativa na formação docente. Ao nos debruçarmos sobre as construções teóricas encontradas, nossa suposição inicial sobre a relevância deste enfoque ganhou novos contornos, suscitando a

composição de quatro argumentos em defesa de uma formação de professores em perspectiva colaborativa, sem a pretensão de esgotar o assunto ou mesmo circunscrever o debate. Inversamente, ao elencá-los, temos o intuito de oferecer contribuições ao campo, de modo que sejam encorajadas ações e (re)elaborações voltadas a um trabalho docente sustentado pela colaboração e pelo diálogo entre os professores, bem como entre a universidade e a escola básica.

Para fins de contextualização, iniciamos nossa exposição com um breve relato sobre alguns sentidos de colaboração presentes na literatura, em especial, no campo da formação de professores, situando, nesse cenário, a perspectiva com a qual nos identificamos no presente trabalho. Na sequência, os argumentos tecidos são apresentados em forma de tópicos, por meio dos quais articulamos, em diálogo com os autores de referência, as discussões em torno de uma formação de professores em perspectiva colaborativa. São eles:

1 - A pedagogia é sempre uma relação humana; 2 - Uma cultura profissional pautada pela colaboração e pelo senso de pertencimento entre os professores contribui para o fortalecimento da profissão; 3 - A colaboração fomenta processos simultâneos de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional docente; 4 - A diferença como vantagem pedagógica: o que a formação de professores tem a ver com isso?

Esses argumentos têm como ponto de interseção uma concepção mais alargada e dinâmica da profissão docente (NÓVOA, 2017) e o reconhecimento da centralidade da profissão no percurso formativo dos professores. Ao abordá-los, reconhecemos os aspectos pessoais e profissionais como constituintes desses percursos por entendermos que a formação docente se dá de modo complexo, contínuo, permanente, não linear e multidimensional. Além disso, buscamos contemplar uma concepção de formação que se configure como humanizadora, democrática, inclusiva e emancipatória, conforme evidenciamos nos tópicos subsequentes.

Formação docente e os sentidos de colaboração abordados pela literatura

No Brasil, a ideia de colaboração vem sendo discutida em articulação com a formação docente, sobretudo a partir da década de 1990, por intermédio de grupos colaborativos vinculados aos programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (CRECCI; FIORENTINI, 2013). Esses grupos foram constituídos a partir de uma perspectiva de formação de professores que envolve a parceria entre docentes da universidade e da escola básica,

buscando desenvolver estudos conjuntos com foco na investigação e análise das práticas pedagógicas e relações de ensino-aprendizagem.

Conforme ganham maior espaço no cenário das pesquisas desenvolvidas na área da Educação, as discussões em torno da colaboração vão compondo certa dispersão em diferenciados termos, tais como: formação colaborativa, grupos colaborativos, pesquisa colaborativa, práticas colaborativas, dentre outros, tornando difícil a sua conceituação. Nos interessa, aqui, demarcar a colaboração como um elemento fundamental ao exercício da docência e, portanto, indispensável aos processos de formação de professores na atualidade.

Embora a palavra “colaborar” (do latim *collaborare*: trabalhar com) seja muitas vezes abordada como sinônimo de “cooperar” (do latim *cooperari*: operar junto, auxiliar), em nosso entendimento há importantes distinções entre os termos. Conforme aponta Fiorentini (2019), a colaboração envolve relações profundas entre os sujeitos, que negociam decisões e compartilham responsabilidades no interior de um grupo; a cooperação, ao contrário, envolve a realização coletiva de tarefas diversas, mas não necessariamente interligadas, compartilhadas ou negociadas. Dentre os aspectos que podem caracterizar uma prática colaborativa, destacam-se alguns identificados pelo autor: “voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada e corresponsabilidade; apoio, respeito mútuo e reciprocidade de aprendizagem” (FIORENTINI, 2019, p. 52-58). Tais elementos nos auxiliam a desenhar ações de formação docente que potencializem as relações colaborativas entre os professores e que contribuam para a consolidação de experiências colaborativas na escola, abarcando diferentes tempos, espaços e sujeitos.

De acordo com Boavida e Ponte (2002), a colaboração, ainda que não tenha um fim em si mesma, é uma valiosa ferramenta nos processos de investigação das práticas docentes. As possibilidades e configurações podem ser diversas, assim como os contextos de realização e os papéis assumidos pelos envolvidos. Os autores entendem ser adequado o uso do termo colaboração “nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem” (Ibidem, p. 4). São aspectos importantes nas relações colaborativas a mutualidade, a confiança, a negociação; aspectos esses que apontam para aprendizagens que vão além da resolução do problema em questão, contemplando também “uma autoaprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas” (Ibidem, p. 8).

A aprendizagem da colaboração e da negociação, que com ela está entrelaçada, é, assim, uma dimensão incontornável do mundo de hoje. [...] as

oportunidades de aprendizagem mútua [...] tornam-na uma estratégia particularmente prometedora para delinear caminhos de investigação de práticas profissionais num mundo caracterizado pela incerteza, mudança e complexidade (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 13).

Defendida por estudiosos do tema (CRECCI; FIORENTINI, 2013; FIALHO; SARROEIRA, 2012; FIORENTINI, 2019; RICHIT; PONTE; TOMKELSKI, 2020) como elemento essencial na constituição da cultura profissional docente, consideramos que esta perspectiva merece mais atenção na formação de professores e no desenvolvimento das pesquisas em Educação, por reunir elementos capazes de fomentar o compartilhamento das práticas, das crenças, das rotinas e a superação das culturas profissionais docentes pautadas pelo individualismo (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Corroborando com a necessidade de nos debruçarmos sobre a referida temática, Gatti *et al.* (2019), observam que “tem sido cada vez mais comum as ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista” (p. 195). E apontam para a necessidade de maior aprofundamento nos estudos acerca de tais perspectivas, que vêm ganhando espaço no campo educacional:

Há ainda, pouca informação sobre como a relevância dada às culturas colaborativas, à formação reflexiva e investigativa, à aproximação entre as instituições de formação e a escola, à formação para a justiça social, etc. têm se concretizado em novas propostas e práticas de formação e quais suas contribuições na melhoria dos cursos de formação (GATTI *et al.*, 2019, p. 212).

Fiorentini (2019), por sua vez, aponta que “várias concepções e modelos de colaboração e de pesquisa colaborativa têm surgido nos últimos dez anos” e, “poucos, entretanto, têm sido os estudos que tentam sistematizar essas experiências e trazer compreensões e novos subsídios teórico-metodológicos e epistemológicos para essa modalidade de prática profissional e de pesquisa” (p. 72).

Nesse sentido, buscamos por meio deste trabalho preencher algumas lacunas relacionadas ao conceito de colaboração no contexto da formação de professores, fomentando, através das abordagens propostas, um olhar mais atento aos elementos que possam compor, efetivamente, uma perspectiva colaborativa no interior da profissão docente.

Argumentos para uma formação de professores em perspectiva colaborativa

Nas linhas que seguem, apresentamos os quatro argumentos tecidos com vistas à defesa de uma perspectiva colaborativa na formação de professores, compreendendo a colaboração enquanto um importante princípio a ser cultivado na profissão docente.

A pedagogia é sempre uma relação humana

O primeiro argumento a favor de uma formação de professores em perspectiva colaborativa diz respeito à própria natureza da profissão docente. Uma profissão que está sustentada no humano, nas relações humanas, na humanização. Ensinar, enquanto especificidade humana (FREIRE, 2020), requer disponibilidade para o encontro, sensibilidade para a escuta e para a constituição de relações dialógicas entre os envolvidos com vistas à criação de oportunidades de aprendizagem para todos e todas, sem exceção.

Na concepção freiriana, a educação atua nos processos de humanização. Seres humanos e, portanto, históricos, inacabados e conscientes de seu inacabamento, são capazes de se lançar a uma busca por ser mais, por humanizar-se. Busca esta, que “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2016, p. 129).

Ao tratar do assunto, Bernard Charlot se refere à humanização como entrada numa cultura, tendo em vista que “[...] pelo simples fato de nascer na espécie humana, todo ser humano tem direito à humanização” (CHARLOT, 2020, p. 139 apud NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 10). Nesse sentido, ser professor(a) significa contribuir intencionalmente para a garantia desse direito fundamental aos seres humanos.

Mediante essas reflexões, cabe-nos indagar: de que forma(s) a dimensão humana tem sido (ou não) contemplada nos processos de formação docente? Se nos educamos uns aos outros por meio das relações humanas que estabelecemos, ao pautarmos as dinâmicas formativas em estudos individuais e aulas expositivas não estaríamos agindo na contramão deste entendimento?

Uma formação docente comprometida com a humanização requer compreender os professores como sujeitos que precisam, desde o momento inicial de sua formação, experienciar a colaboração. Isso tem a ver com mudanças profundas em aspectos políticos, culturais e práticos da formação docente e do próprio trabalho dos professores. Demanda a constituição de espaços/tempos favoráveis aos estudos coletivos, à constituição de grupos de discussão, às trocas de saberes e experiências e à construção de relações de vínculo e de confiança, que

ofereçam apoio ao trabalho pedagógico. Os vínculos necessários à aprendizagem não se restringem a professores e estudantes, mas precisam abarcar toda a comunidade escolar, enquanto coletivo diverso que tem por objetivo comum a promoção de uma educação com qualidade social. Afinal,

Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar. [...] a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores [...] (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 11).

Em síntese, formar professores em perspectiva colaborativa é, portanto, contribuir para a construção de culturas colaborativas na escola, espaço por si só plural em sujeitos, contextos e saberes. Além disso, entender a profissão docente por esse prisma – o da colaboração – pode ser um importante passo para o fortalecimento do senso de pertencimento e das relações de reciprocidade estabelecidas de dentro para fora da escola, numa espécie de rede que vai sendo socialmente entrelaçada sob o protagonismo dos atores que integram as distintas comunidades escolares e ao mesmo tempo circulam, interagem e ocupam os mais diversos espaços políticos e sociais.

Uma cultura profissional pautada pela colaboração e pelo senso de pertencimento entre os professores contribui para o fortalecimento da profissão

O segundo argumento traz à luz a própria configuração da profissão docente que, apesar de fundamentada nas relações humanas, muitas vezes, aponta para a construção de culturas profissionais pautadas no individualismo, no isolamento e na visão equivocada de uma autossuficiência do professor (DINIZ-PEREIRA, 2015). Apoiadas pelo estudo de Diniz-Pereira (2015), compreendemos que “[...] o individualismo - uma das marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente - vem sendo construído histórica e socialmente na profissão de magistério no Brasil e em vários outros países do mundo” (p. 128). No contexto dessa profissão, as culturas individualistas se constroem a partir das condições estruturais das instituições escolares (que privilegiam uma organização em células isoladas: as salas de aula, com professores trabalhando separadamente), nas diferentes orientações pedagógicas dos professores (com ausência de uma identidade profissional docente compartilhada), nos significados sociais sobre a docência (que perpetuam ideias de que os professores são vocacionados, cumprem uma missão no magistério e são tratados muitas vezes como “heróis”), nas dinâmicas de formação de professores (com centralidade nas aulas expositivas, estudos

individuais e estágios de observação) e, ainda, nas formas como as carreiras docentes são construídas (carreiras geralmente pouco estruturadas, permeadas por condições inadequadas de trabalho, regimes meritocráticos e noções distorcidas sobre o movimento de reflexão do professor, tratado muitas vezes como movimento apenas individual).

Acrescentando outros pontos à discussão, Fialho e Sarroeira (2012) destacam que o isolamento dos professores pode decorrer de ações de autoproteção geradas pelos muitos desafios que enfrentam cotidianamente:

O individualismo, sobretudo na manifestação de pertença à turma que leccionam é uma forma de estar, dos docentes se protegerem do grande grupo que é a escola. Esta forma de trabalhar isoladamente pode ser interpretada, pelos dados que temos, sob dois prismas: i) a mobilidade docente e consecutiva desmotivação profissional podem condicionar a forma de estar e trabalhar e ii) de uma opção clara e livre do professor por outras variáveis como a livre iniciativa, a autonomia de pensamento e as práticas pedagógicas que considera mais pertinentes para colocar em prática (FIALHO; SARROEIRA, 2012, p. 18).

Para além dos fatores mencionados, é preciso reconhecer que o individualismo se faz presente na sociedade em geral e que enfrentar essa tendência não constitui tarefa simples. Nota-se, portanto, que não são poucas as barreiras à criação de culturas de colaboração na profissão docente. Cabe-nos perguntar: como as dinâmicas dos processos formativos, em seus aspectos didáticos, políticos e curriculares, poderiam atuar na constituição de identidades e culturas docentes colaborativas?

Decerto, não haverá respostas prontas, mas, concordamos com Nóvoa (2019a) ao afirmar que “Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão.” (p. 14). Isso requer formar professores de modo indissociável dos contextos profissionais nos quais atuarão, refletindo sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos que formam a comunidade escolar como fundamentais para a construção de processos identitários de natureza profissional. Uma construção que, conforme nos indica Diniz-Pereira (2015), expresse práticas de colegialidade, responsabilidade compartilhada entre todos, aproximando-se de uma concepção de autonomia construída e praticada no coletivo.

Nessa esteira, são necessárias “[...] mudanças estruturais e culturais nas escolas e nos programas de formação de professores” de forma a “[...] oferecer possibilidades para a construção de novas identidades docentes, mais colaborativas e mais solidárias” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 141).

No texto citado, o autor aponta a realização de pesquisas colaborativas como caminho profícuo para as mudanças que defende, uma vez que tal modalidade reúne pesquisa e formação docente. Para o estudioso,

É possível imaginar comunidades e redes de investigadores sobre suas próprias práticas compartilhando suas experiências e procurando criar um espírito coletivo, bem como desenvolver pesquisas colaborativas e abordagens críticas nos programas de formação de professores. Esse é apenas um dos primeiros passos para a construção de uma nova identidade docente (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 141).

Analisando o campo da formação de professores, André (2010) faz observações sobre o crescimento dos estudos em nível de pós-graduação envolvendo modalidades investigativas que contemplam uma maior participação dos sujeitos, tais como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. A autora destaca que essas dinâmicas têm “[...] um grande peso na constituição da profissionalidade docente”, propiciando “[...] o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores, que, construídos coletivamente, podem dar mais força e poder aos docentes enquanto grupo profissional” (ANDRÉ, 2010, p. 178). Para além disso, evidenciam-se as articulações possíveis entre a pesquisa e a formação, a teoria e a prática, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional de professores, aspectos valorizados pela autora.

Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Diante dos apontamentos feitos até aqui, reconhecemos na perspectiva colaborativa um potente caminho para a formação de professores por meio da aproximação entre universidade e escola básica, visando a desconstrução de antigas barreiras e o desenvolvimento inseparável de pesquisa e formação, bem como o fortalecimento da profissão.

As experiências registradas pelas pesquisas que abordam o assunto (grupos colaborativos, pesquisas colaborativas e outras modalidades), constituem iniciativas pontuais que precisam ser cada vez mais visibilizadas, a fim de contribuir para mudanças significativas nas políticas, nas culturas e nas práticas de formação de professores.

A colaboração fomenta processos simultâneos de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional docente

A reflexão sobre o próprio trabalho é parte fundante da profissão docente e dos processos formativos vivenciados pelos professores. Por sua importância, refletir sobre a prática precisa ter lugar na carga horária de licenciandos e de professores em atuação, conforme anuncia Freire:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2020, p. 40).

Há que se ressaltar, no entanto, que tais processos reflexivos não devem se dar unicamente no âmbito individual, sob o risco de tornarem-se individualistas e/ou pouco frutíferos. A reflexão, enquanto um veículo de desenvolvimento real dos professores (ZEICHNER, 2008), não pode ser entendida como um fim em si mesma; mas deve estar alinhada a um propósito de construção de uma educação para a justiça social, ou seja, precisa contribuir para a conquista de autonomia e consciência crítica por parte dos professores, a partir de seus diferentes contextos de atuação.

Nesta perspectiva, uma docência em perspectiva colaborativa tem a ver com a disponibilização de espaços/tempos de reflexão coletiva pelos professores, sobre contextos, concepções e práticas pedagógicas com os quais lidam cotidianamente, sobre os saberes que produzem e mobilizam em suas práticas, sobre as experiências e desafios pessoais e profissionais, enfim, sobre o projeto de sociedade que vislumbram e para o qual dedicam esforços.

Cabe enfatizar que o desenvolvimento do trabalho baseado nesta perspectiva requer respeito aos diferentes posicionamentos, estabelecimento de relações dialógicas e considerável estudo de teorias com vistas à ampliação dos repertórios, à revisão e à reconfiguração das concepções e das práticas dos envolvidos, bem como ao levantamento de hipóteses acerca de possibilidades pedagógicas até então impensadas.

É no grupo, atuando colaborativamente, que a potencialidade da reflexão emerge, constituindo um amálgama de ideias, fortalecendo propostas e consolidando decisões que beneficiam a todos. Dito de outro modo,

[...] a colaboração pressupõe igualdade e ajuda mútua entre os participantes na concretização de um trabalho que promove o crescimento de todos, distinguindo-se da cooperação, onde o foco é a realização de um trabalho

coletivo para alcançar um objetivo que, na maioria das vezes, está relacionado a um fim externo (RICHIT; PONTE, TOMKELSKI, 2020, p. 4).

Evocando o conceito de desenvolvimento profissional docente, é possível compreender mais profundamente as potencialidades da colaboração enquanto perspectiva na formação de professores. Já bastante explorado por diversos autores, o desenvolvimento profissional é aqui associado “[...] ao processo de constituição do sujeito, [...] de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 13). Faz sentido, a partir deste entendimento, uma vinculação estreita entre formação e profissão (NÓVOA, 2017; 2019b) nos processos formativos, valorizando o desenvolvimento profissional “[...] *en toda su amplitud, es decir, la capacidad de pensar sobre la formación inicial en relación con la inducción profesional y la formación continua*” (NÓVOA, 2019b, p. 214).

Nesta acepção, relacionada a um entendimento da formação de professores como processo contínuo, multidimensional e complexo, são valorizadas as diversas experiências de vida e de profissão docente, os diferentes tempos e espaços de vivência e, sobretudo, aqueles saberes e experiências compartilhados no coletivo, que enriquecem o percurso formativo de todo o grupo.

Em texto publicado em 2013, Crecci e Fiorentini (2013, p. 13) esclarecem que

[...] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente. Fiorentini, por exemplo, tem concebido o desenvolvimento profissional docente ‘como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Se a formação de professores é um processo contínuo, entendemos que os laços entre a universidade e os licenciados não podem ser apartados. Dentre outras coisas, isso requer o combate às hierarquias entre docentes universitários e docentes da Educação Básica, fortalecimento da corresponsabilidade na formação de professores, na produção e difusão de conhecimentos profissionais, assumindo que “[...] *ni las universidades ni las escuelas son suficientes para capacitar a los maestros*” (NÓVOA, 2019b, p. 212), e que a busca por caminhos para o fortalecimento de uma profissão docente fundada na colaboração é uma importante alternativa.

As relações entre universidade e escola básica, nesse sentido, precisam ser pensadas como parceria, como “[...] construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo”

(NACARATO, 2016, p. 713). Esse movimento processual de aproximação e constituição de um diálogo efetivo requer algumas condições favoráveis, dentre as quais destacamos a valorização do trabalho coletivo e a formação na própria escola; a melhoria das condições de trabalho dos professores, dos salários e da carreira; o protagonismo dos professores como produtores de conhecimento, o que possivelmente incidirá sobre os processos de constituição identitária como docente (NACARATO, 2016).

Para além de um espaço físico onde se pense a formação de professores, os conceitos de “casa comum” (NÓVOA, 2017) e de “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010), nos ajudam a compreender a necessidade de uma quebra de fronteiras entre os diversos saberes produzidos pelos professores do ensino básico e do ensino superior, que podem assumir dialogicamente o papel de pesquisadores sobre a Educação, a formação, a profissão e as práticas docentes.

Há que se pensar, ainda, no contexto da presente discussão, na escola como espaço onde deve ser fomentado o exercício da democracia, com oportunidades de participação dos professores (e da comunidade escolar) em espaços de discussão e decisão coletiva, tais como assembleias, colegiados, fóruns; a oportunidade de vivência de relações coletivas e democráticas, onde a presença e a voz de cada um(uma) se faz igualmente importante. Um espaço/tempo que é de aprendizagem contínua, de negociação, de construção de autonomia e de um objetivo em comum:

Esse espaço público comum só terá sentido no quadro de uma forte participação social, com capacidade de deliberação. Não se trata, apenas, de consultar, mas de organizar processos de decisão sobre as políticas de educação (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 7).

Considerando os aspectos mencionados, cabe dizer que assumir uma perspectiva colaborativa nos processos de formação de professores (e na própria constituição do trabalho docente) não significa ignorar ou apagar as singularidades das trajetórias de cada professor(a). Ao contrário, a presente defesa parte da ideia de que as diferenças compõem um aspecto potencializador das aprendizagens, do crescimento mútuo, da busca por estratégias para as demandas cotidianas, movimento que pode repercutir nas práticas pedagógicas junto aos estudantes. Para melhor discutir essa questão que compõe parte da nossa argumentação, neste texto, trazemos ao diálogo a “diferença como vantagem pedagógica”, a partir dos estudos de Candau (2020).

A diferença como vantagem pedagógica: o que a formação de professores tem a ver com isso?

A presente discussão parte de uma compreensão da formação de professores enquanto campo de interferência mútua, dialogando, em especial, com os campos do currículo e da didática (OLIVEIRA, 2020; ROLDÃO, 2014). As relações estabelecidas entre os referidos campos de conhecimento, ainda que permeadas por disputas e tensionamentos, podem contribuir significativamente para a constituição de percursos formativos que respondam aos atuais desafios da educação brasileira, dentre os quais destacam-se as questões relacionadas “[...] às diferenças, à diversidade cultural e à autonomia docente” (OLIVEIRA, 2020, p. 215). Nesta acepção, as discussões sobre a formação de professores não prescindem de um olhar atento para as reflexões sobre os conhecimentos que circulam na escola e as dinâmicas de ensino-aprendizagem, aspectos caros aos campos do currículo e da didática respectivamente, assentados no contexto escolar e nas práticas pedagógicas que os entrelaçam.

Dirigindo-se ao campo da didática, Candau (2020) apresenta a questão das diferenças culturais no cotidiano escolar como o principal desafio a ser enfrentado na atualidade. Nas pesquisas pelas quais analisa depoimentos de professores, Candau tem observado, com frequência, o termo “diferença” ser “[...] associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade” (CANDAU, 2020, p. 12). Esta forma de compreender a diferença impõe ainda mais barreiras a um trabalho intercultural e inclusivo. Propondo a desconstrução de tais abordagens, Candau (2020) aponta ser preciso “[...] transformar a diversidade conhecida e reconhecida em vantagem pedagógica” (p. 01).

Na mesma direção, Pimenta *et al.* (2013, p. 144) nos provocam ao perguntar:

[...] é possível ensinar tudo a todos? Ao ampliar a participação de todos os sujeitos, ao abrir espaços para a inclusão de todas as camadas sociais no processo de educação, a escola estremece e vacila muitas vezes: o que a didática tem que ver com isso? De quais professores precisamos hoje?

A partir do que nos apontam as autoras supracitadas, é possível mobilizar algumas questões acerca da formação de professores em face aos desafios didáticos e curriculares presentes nas escolas. É possível promover práticas pedagógicas democráticas e inclusivas sem, simultaneamente, interpelar as culturas individualistas que perpassam a organização da escola, a formação de professores e o exercício profissional docente? A formação de professores em perspectiva colaborativa seria potencializadora de relações abertas à diversidade e às diferenças no contexto escolar? Estariam os cursos de formação atendendo à multidimensionalidade da

profissão docente que requer, para além de saberes pedagógicos, de conteúdos e de currículo, o conhecimento dos sujeitos e dos contextos (ROLDÃO, 2014)?

Adensando a presente reflexão, Freire (2020) adverte que a presença do professor na sala de aula e na escola é, em si, política. Comprometemo-nos, em nosso modo de ser e fazer a docência, com as concepções e saberes que compõem nossa trajetória de formação. Mediante o contexto complexo e diverso que é o lócus de nossa profissão, lidar com a diferença enquanto potência e não obstáculo é reflexo de uma postura coerente com uma perspectiva democrática e progressista de educação.

Compreendendo o ensino como prática social e política, é preciso repensar as dinâmicas de formação docente que, conforme nos indica Pimenta *et al.*, (2013), poderiam ser pautadas em metodologias que investigam e dialogam com as práticas docentes em contextos diversos. Dentre os possíveis caminhos, a autora menciona a pesquisa-ação crítico-colaborativa, destacando “[...] a importância da construção de conhecimentos com os professores, elevando-os à condição de sujeitos e autores” (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 147). Pensar dinâmicas formativas que levem em conta e abram espaço para a autoria docente, sobretudo, em perspectiva colaborativa, significa transgredir uma lógica de proletarização do trabalho dos professores (CONTRERAS, 2002), dando lugar a possibilidades de construção de uma maior autonomia profissional. O professor, nesta acepção, precisa cumprir um percurso formativo orientado para

[...] compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, a qual define e reformula, em virtude de contextos específicos. Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 149).

A presente discussão remonta à ideia de construção de culturas colaborativas no âmbito da profissão docente. Acreditamos que o fomento à colaboração entre os professores pode fomentar, da mesma forma, um cultivo de relações mais democráticas e participativas em todo o âmbito escolar. Em acordo com os estudos de Damiani (2008), há “[...] evidências de que escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam menores taxas de evasão e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes” (ibidem, p. 220), e o papel dos professores se mostra relevante, “[...] tanto servindo como modelo de interação quanto organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho frutífero” (ibidem, p. 222). Portanto, uma formação de professores em perspectiva colaborativa

possibilita a construção de outras docências e discências, reconhecendo a escola como comunidade onde todos aprendem, ensinam e partilham experiências. Vale dizer que,

[...] a colaboração profissional, embora não se constitua em novidade em cenários profissionais distintos, no contexto educacional tem sido fortemente defendida, por constituir-se em um modo viável e ‘ideal de se promover o desenvolvimento profissional de professores ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem’ (RICHIT; PONTE; TOMKELSKI, 2020, p. 4).

Longe de negarmos as tensões que são próprias das relações humanas, acreditamos ser possível construir docências coletivas e plurais; construção esta que passa por outras mudanças mais profundas na escola, desde o projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula, conforme cada contexto. Em nosso entendimento, as diferenças são intrínsecas aos sujeitos e, portanto, às práticas educativas. Sendo assim, se faz necessário reconhecê-las e valorizá-las no contexto da escola (CANDAU, 2020), em direção a uma perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo e a construção de uma sociedade na qual todos sejam reconhecidos e tratados como cidadãos.

Considerações: argumentos que se entrelaçam, caminhos que não se esgotam

O conjunto de argumentos apresentados teve o propósito de contribuir com a (re)elaboração de processos de formação de professores em perspectiva contínua, multidimensional e colaborativa. Nesse percurso, se mostrou importante um aprofundamento acerca das ideias de colaboração, suas características, desafios e potencialidades, a partir das ideias apresentadas por pesquisadores que já têm se debruçado sobre este assunto. Da mesma forma, foi relevante promover e assumir uma postura dialógica entre autores dos campos da formação de professores, do currículo e da didática, identificando articulações e contribuições para as reflexões acerca da formação de professores, da profissão docente e seus desdobramentos.

Retomando brevemente os argumentos tecidos, percebemos que uma formação de professores em perspectiva colaborativa oferece condições para a sensibilização do aspecto humanizador intrínseco à Educação, bem como para a sua efetivação nas relações diversas estabelecidas nos cursos de licenciatura e no cotidiano escolar. Evidenciamos, também, que a colaboração, entendida como parte da cultura profissional docente, pode fomentar a produção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional, potencializando o fortalecimento e a

construção da autonomia na própria profissão. Não são menos importantes os impactos possíveis nas práticas pedagógicas dos professores, por meio dos movimentos coletivos de reflexão, da busca por caminhos em comum e pelas relações mais estreitas entre universidade e escola.

Não pretendemos, aqui, esgotar as reflexões sobre o assunto; ao contrário, reconhecemos haver ainda muitas possibilidades de abordá-lo e ressaltamos a importância de que outros trabalhos continuem e aprofundem a discussão. Buscamos, por meio de uma proposta de sistematização, preencher algumas lacunas e subsidiar ações que fomentem a colaboração cotidiana entre os professores, as reflexões coletivas e autorais sobre as práticas pedagógicas e as aproximações entre a universidade e a escola básica enquanto princípios fundamentais da profissão docente.

Vale destacar que a importância dada à temática da formação de professores não prescinde de outras mudanças necessárias à escola e à educação, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos didáticos, curriculares, estruturais e políticos. No entanto, não podemos desprezar o significado de se promover uma formação de professores que, conforme aponta Nóvoa (2019a), favoreça a metamorfose da escola e do próprio trabalho docente.

Há que se assumir, portanto, na discussão sobre a formação de professores, a importância de cada momento da formação e do exercício da carreira, no percurso de desenvolvimento profissional. Um movimento coletivo de reflexão e investigação permanente de e sobre as práticas pedagógicas se apresenta como uma configuração desejável e que pode apresentar importantes pistas para se pensar uma formação de professores de abordagem colaborativa, com seus desafios, possibilidades e limites nos diversos espaços/tempos formativos brasileiros.

A partir de tais pressupostos, compreendemos ser urgente e possível que, em colaboração, os professores construam, experimentem e compartilhem outras docências, em direção a um exercício profissional coletivo, democrático, reflexivo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *In*: GTI (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, Portugal: APM, 2002. p. 43-55.
- CANDAU, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- CONTRERAS, J. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. *In*: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra T. Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, p. 9-23, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/28115/1/Crecci2013Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2993>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- FIALHO, I.; SARROEIRA, L. Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. **Educação: Temas e problemas**, Évora, v. 9, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62455423.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 47-76.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

- NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Mm8xztGfGW37CXqyVcWWDbK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 jan. 22.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- NÓVOA, A. Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. **Revista de currículum e formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 211-222, jul./set. 2019b. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- OLIVEIRA, M. R. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. In: CANDAU, V.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020. p. 213-229.
- PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p.143-241, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- RICHIT, A.; PONTE, J. P.; TOMKELSKI, M. L. Desenvolvimento da prática colaborativa com professoras dos anos iniciais em um estudo de aula. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69346>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ROLDÃO, M. do C. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. (org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto/PT: Porto Editora, 2014. p. 93-104.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p.479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 01 fev. 2022.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Nossa saudação ao Grupo Formar-FEUFF (Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas), do qual fazemos parte, por nos possibilitar viver experiências investigativas e formativas na perspectiva da colaboração.

Financiamento: Não houve.

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Autora 1: Participação ativa no desenvolvimento da pesquisa teórica, sistematização das ideias centrais e escrita do texto. Autora 2: Contribuição substancial na escrita do texto e revisão do manuscrito.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

