PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DE UMA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Sofia Ruiz ¹, Cleber Cunha ¹, Carmen Lúcia Dias ², Raimunda Abou Gebran ²

¹ Discente do mestrado em Educação da UNOESTE. ² Docente do mestrado em Educação da UNOESTE.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo defender a ideia da aprendizagem dos docentes em culturas de colaboração como estratégia de desenvolvimento profissional, a qual possibilita a melhoria no processo educativo, garantindo, assim, a aprendizagem não só dos docentes, mas a dos alunos também. A aprendizagem colaborativa mantém os docentes atualizados sobre as novas metodologias de ensino e sobre as práticas pedagógicas mais eficientes. Assim, a partir da contribuição das teorias de Piaget, Vigotsky e Knowles, aborda-se a temática do processo de aprendizagem do adulto docente num contexto colaborativo, seguindo a relação causal entre a interação social e a mudança cognitiva do adulto, pois a participação de uma pessoa na resolução conjunta de um problema pode mudar seu entendimento. Dessa maneira, podem surgir culturas colaborativas no contexto escolar que favoreçam a disseminação do conhecimento entre seus membros e, como consequência, a profissionalização docente.

Palavras-chave: Aprendizagem adulta, cultura colaborativa, formação continuada, profissionalização docente, trabalho coletivo.

INTRODUÇÃO

Sem a colaboração entre seus membros, a sociedade não pode sobreviver, pois um dos fatores que garantiu a sobrevivência do homem foi o coletivismo, o qual possibilita a troca de conhecimento e agilidade no cumprimento de metas e objetivos compartilhados, uma vez que otimiza o tempo de cada pessoa e ainda contribui para conhecer outros indivíduos e aprender novas tarefas.

O trabalho em equipe ou trabalho de grupo surgiu após a Primeira Guerra Mundial e é um método muito utilizado pelas organizações para resolver problemas e aumentar a produtividade. A colaboração é estimulada nas equipes, a fim de que o trabalho em conjunto possa atingir objetivos comuns.

Embora tenha havido nos últimos anos muitas mudanças na educação, ainda existe certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. Uma das soluções apontadas para o fortalecimento da ação docente é o trabalho coletivo no interior da escola, a fim de estimular o crescimento profissional dos docentes, porque cada ação está ligada a fins comuns.

Nóvoa (2001) advoga que o resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar os modismos pedagógicos. Ao mesmo tempo, é necessário combater a mera reprodução

de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.

Dessa maneira, as ações individuais ganham um novo sentido, globalizadas na ação coletiva. Surge então um novo saber, não mais a informação propagada, recebida dos órgãos hierarquicamente superiores, mas um conhecimento que nasce da reflexão na e sobre a ação, que exige rigor objetivo e comprometimento. O conhecimento surge naturalmente, já que parte da realidade objetiva, da situação prática de trabalho, conciliando teoria e prática. A teoria não é mais teoria aprendida, mas a teoria apreendida da reflexão coletiva sobre a prática exercida (VALE, 1982).

Aderir ao coletivo implica engajamento no processo de construção de um perfil de cidadão que passa necessariamente pela cidadania dos educadores, e à medida que isto ocorre, revela mais um aspecto da ação coletiva, num contexto social abrangente, considerando que uma condição para a realização do trabalho coletivo é a clareza que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem devem ter da realidade existente e da que se deseja construir.

Formação continuada para a profissionalização docente

A formação continuada, em complementação a formação inicial, é uma das estratégias para evitar a “proletarização” docente, ou seja, que esses profissionais não sejam apenas executores de diretrizes estabelecidas por autoridades escolares, que fiquem alheios ao planejamento do currículo, da organização do trabalho, as tecnologias educativas, os espaços e tempo escolares. Trata-se da ideia que consiste em promover o desenvolvimento profissional tendo em vista a profissionalização do ofício de professor (PERRENOUD, 2002).

Para serem profissionais de forma integral, os docentes constroem e atualizam as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. Logo, a profissionalização depende da capacidade de reflexão em e sobre a ação, a qual está no âmago do desenvolvimento permanente.

Nóvoa (2001) também aponta a formação como questão crucial para a requalificação do educador, considerando que o docente é uma “pessoa inteira”, com uma história, uma vivência e que sua formação é um ciclo:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder

de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2001, p.12).

Para o autor, o desafio que se delineia para o profissional da área escolar é o de manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. A esse respeito, chama a atenção para a dificuldade que tem o professor para corresponder ao que lhe é imposto: A busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com uma instituição. Mas o mais importante é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada.

Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

Aprendizagem colaborativa entre docentes

Para entender teoricamente o que é colaboração, é possível fazer uma analogia com as abordagens socioconstrutivista de Piaget e sociocultural de Vigotsky.

Piaget (1974) sustenta que o conhecimento é construído a partir do conflito de pontos de vista. Ele argumenta que: "é acima de tudo, através da interação com outros, combinando sua abordagem de realidade com a de outros que o indivíduo conhece a fundo novas abordagens". As experiências a partir dessa perspectiva ocorrem entre indivíduos de idades e com conhecimentos anteriores semelhantes.

Já para Vygotsky (1987) a participação de uma pessoa na resolução conjunta de um problema pode mudar seu entendimento sobre ele, denominado de "apropriação". O conceito de "zona de desenvolvimento proximal" define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou

em colaboração com outro companheiro que a diferença entre quanto é possível para uma pessoa aprender sozinha e com ajuda de uma outra pessoa, é explicado por Vygotsky:

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução de um problema de forma independente e o nível potencial de desenvolvimento, como determinado através da resolução do problema sobre orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais aptos (VIGOTSKY, 1978, p. 86).

Em suma, a aprendizagem colaborativa aborda três áreas: a capacidade de aprendizagem do *indivíduo* por expressar suas ideias e de entender as ideias dos outros; a aprendizagem potencial do *grupo* em relação ao conjunto de habilidades e conhecimento dos seus membros, e a importância do *ambiente* onde a aprendizagem colaborativa acontece. Assim, a andragogia auxilia no entendimento da aprendizagem colaborativa entre os docentes. Para Knowles (1990), a andragogia não difere substancialmente do aprendizado de crianças. Esse pesquisador chegou a indicar que os dois conceitos formariam um *continuum* entre educação centrada no adulto e educação centrada na criança. Identificou alguns pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em referências de pesquisas.

O grupo de pesquisas sobre a aprendizagem do professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), liderado pela professora Vera Placco, identificou três processos que contribuem para a aprendizagem desses profissionais: o da subjetividade, o da memória e o da metacognição.

O processo da subjetividade é entendido como a característica própria de cada um em permanente constituição, construídas nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares a situações vividas (PLACCO; SOUZA, 2006).

A memória entrelaça aprendizados, pois é a função mental que, aliada à percepção e atenção, permite a construção do repertório dos signos, significados, sentidos, nossas histórias, pois a memória faz e refaz, afasta e aproxima, utilizando-se de objetos, indícios, imagens, palavras como verdadeiros passaportes para cenários de prazer, de alívio e de dor, trazidos para a situação atual. Ao interiorizar estímulos externos, por meio da mediação de caráter simbólico, a memória se amplia significativamente em relação a conteúdos culturais e emocionais (PLACCO; SOUZA, 2006).

A metacognição é o processo pelo qual o aprendizado se torna consciente. É pela metacognição que o sujeito torna-se espectador de seus próprios modos de pensar e das

estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los (PLACCO; SOUZA, 2006).

Pode-se inferir que os professores, como todo adulto, aprendem nas relações sociais, motivados pelas experimentações que suas necessidades e interesses podem ser satisfeitos. Eles selecionam suas aprendizagens, as quais não podem ser impostas, levando-se em consideração seu amplo repertório de experiências e saberes em diferentes campos do real.

Cultura colaborativa

Desenvolver a cultura colaborativa no contexto escolar é uma das estratégias para romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho compartilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como ambiente de desenvolvimento profissional.

As culturas colaborativas são contextos no quais os pares trabalham juntos e se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (FULLAN ; HARGREAVES, 2000).

Os elementos que distinguem uma cultura de colaboração são: a existência de metas compartilhadas, a implicação dos professores na tomada de decisões, a possibilidade de um trabalho conjunto e as oportunidades de aprendizagem dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, Hargreaves (1992, p. 226) afirma que a cultura de colaboração, longe de ser algo formalmente organizado, se caracteriza por invadir o trabalho cotidiano em todos os seus momentos, pormenores, e manifestações, sejam eles racionais ou afetivos, representando como que uma "forma de vida". No entanto, essas culturas não surgem espontaneamente de uma espécie de "fluxo de combustão emocional; elas como os bons casamentos, devem ser criadas e alimentadas".

As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos professores participar ativamente na construção do conhecimento profissional e aos alunos do conhecimento significativo. Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas.

Ao analisar o contexto atual, os docentes se deparam com um ambiente em constante mudança que gera expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho, fato que ocasiona

sobrecarga, é importante que eles trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos, defendem Fullan ; Hargreaves (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões expressas neste texto, é possível inferir que transformar as escolas em organizações aprendentes não é tarefa fácil, ao contrário, exige-se a reconstrução do perfil habitual dos docentes numa cultura de colaboração.

A partir das abordagens de Piaget, Vigotsky e Knowles, empreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento não são estanques no indivíduo e que não diferem substancialmente da aprendizagem das crianças.

É importante refletir sobre e na ação pedagógica, durante a qual a interação possa produzir novos patamares de desenvolvimento cognitivo, novos saberes, novas atitudes, novas identidades. Transformando esses ambientes em culturas colaborativas, certamente será garantida a formação continuada e, conseqüentemente, a profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

FULLAN, M. ; HARGREAVES, A. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**, 2.ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A. Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) **Understanding Teacher Development**. London: Cassell Villiers House, 1992.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species**. Houston, USA: Gulf, 1990.

NÓVOA, A. O professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, n. 142, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

PLACCO, V. M. N; SOUZA, V. L. T (Orgs). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

VALE, J. M. F. O Diretor de escola em situação de conflito. In: **Caderno Cedes: Especialistas do Ensino em Questão**. São Paulo, n. 6, p. 37-50, 1982.

VIGOTSKY L. **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. **Interaction between learning and development.** Mind in Society, Cambridge: Harvard University Press. 1978.