

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE PROFESSORES

Michelly Vital da Silva
Universidade Federal de São Paulo

Itale Luciane Cericato
Universidade Federal de São Paulo

Resumo: Este artigo apresenta dados preliminares de um estudo teórico que objetivou revisar a literatura existente a respeito da formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores. O interesse pelo tema surge em decorrência de a literatura especializada apontar que a formação continuada realizada por meio de cursos, palestras e seminários tem sido insuficiente para suprir as necessidades dos professores frente aos atuais desafios da profissão, evidenciando a conveniência de se conhecerem alternativas mais eficazes. Foram buscadas, a partir do descritor, formação continuada colaborativa em serviço, pesquisas empíricas recentes produzidas nos últimos cinco anos e publicadas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (Capes) e no portal de dados científicos *WorldWideScience.org*. Os resultados encontrados apontam que processos de formação continuada, realizados de modo colaborativo entre os professores, promovem mudanças na prática pedagógica e contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Colaboração profissional. Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada de professores.

Caracterização do estudo

Esta revisão de literatura integra uma pesquisa de mestrado em andamento que investiga as significações que professoras atuantes em um centro de educação infantil paulistano atribuem à formação continuada em serviço realizada na perspectiva da colaboração profissional.

Com o objetivo de melhor delimitar e contextualizar o fenômeno em estudo, buscamos compreender como a formação continuada, realizada na perspectiva da colaboração profissional entre professores, tem sido discutida pela literatura especializada, assim como as possibilidades e os limites dessa modalidade formativa. Para isso foram buscadas pesquisas empíricas recentes, realizadas nos últimos cinco anos, por meio do descritor, formação continuada colaborativa em serviço, na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no portal de dados científicos *WorldWideScience.org*. Ao

todo foram identificados 241 trabalhos. Desses, 71 na BDTD, sendo que seis atendiam ao proposto pelo estudo. No Portal de Periódicos da CAPES foram localizados 125 trabalhos, dos quais dois foram selecionados. Já no *WorldWideScience.org*, dos 45 estudos, apenas dois correspondiam aos critérios estipulados.

Os 10 trabalhos selecionados foram lidos em sua completude, buscando-se destacar a pertinência das investigações realizadas no campo da formação continuada colaborativa entre professores, sobretudo no que se refere às contribuições da colaboração profissional ao trabalho docente, às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Alinhados com o descrito por André (1983), este estudo situou-se como uma pesquisa qualitativa, pois se buscou compreender o objeto investigado em sua forma complexa e multidimensional. Para a autora, a pesquisa qualitativa busca capturar “diferentes significados de experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Delimitando conceitos

A formação continuada, a princípio, caracteriza-se como um complemento do conhecimento adquirido na formação inicial, visando a atualização do professor em vista de eventuais mudanças de paradigmas, concepções pedagógicas e legislações que possam surgir no cenário educacional, devendo “prosseguir de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio ensino” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 41).

Muitas vezes a formação continuada é confundida com o conceito de desenvolvimento profissional. Esse, por sua vez, pode ser concebido como “um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente” (GARCIA, 2009, p. 10).

A literatura especializada evidencia que os modelos clássicos de formação continuada de professores, baseados em práticas que são repetitivas e mecânicas, não favorecem um processo dialógico, reflexivo, colaborativo na identificação de problemas e resoluções em conjunto nas escolas. Por isso, repensar essa modalidade formativa requer ter como base fundamental que o lócus privilegiado seja a própria escola, que o processo de formação continuada deve ser referenciado no saber docente, respeitando as diferentes etapas do

desenvolvimento profissional de cada professor envolvido (CANDAU, 1996, 1997; IMBERNÓN, 2010, 2011; NÓVOA, 2013).

Para Imbernón (2011), a formação continuada que ocorre no interior da escola promove um maior protagonismo dos professores por envolver estratégias conjuntas entre formadores e docentes para melhor atender às necessidades da escola. Para o autor, esse tipo de formação carrega em si uma carga ideológica, valores, crenças e atitudes que podem despertar um “paradigma colaborativo” a partir de pressupostos como: reflexão-na-ação, reconstrução da cultura escolar, participação, respeito na capacidade dos professores e redefinição da gestão escolar, na medida em que se converte “em um processo de autodeterminação baseado no diálogo” e instala uma espécie de “compreensão compartilhada pelos participantes sobre tarefas profissionais e meios para melhorá-las” (IMBERNÓN, 2011. p. 91).

É nesse cenário que a formação continuada realizada na perspectiva da colaboração profissional entre professores aparece como uma estratégia possível para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Alguns autores diferenciam os termos “cooperação” e “colaboração”, como é o caso de Boavida e Ponte (2002, p. 4) que, ao analisarem a origem etimológica dessas palavras concluíram que, apesar de ambas possuírem o prefixo latino *co*, que significa ação conjunta, a palavra “cooperação” vem de *operare* (operar) e “colaboração” de *laborare* (trabalhar). Dessa maneira, possuem significados distintos. Operar remete à ideia de executar algo, realizar uma operação simples e definida; já trabalhar está relacionado ao desenvolvimento de uma atividade para atingir determinado objetivo, é também pensar, preparar e refletir (BOAVIDA e PONTE, 2002). Apesar de suas diferenciações conceituais, os termos “cooperação” e “colaboração” remetem às atividades de grupo que possuem um objetivo em comum, e “derivam de dois postulados principais: de um lado, o da rejeição ao autoritarismo, à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral” e, “de outro, trata-se de concretizar uma socialização não só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (TORRES, ALCÂNTARA e IRALA, 2004, p. 6).

Contribuição importante para o entendimento da colaboração profissional também é encontrada na psicologia proposta por Lev Vygotsky (1987), para quem a importância do outro para o desenvolvimento humano evidencia que “a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas através da internalização do processo cognitivo implícito na interação e na comunicação” (VYGOTSKY, 1987, p. 17). Segundo o autor, os ambientes de aprendizagem coletivos oferecem mais vantagens do que os ambientes individualizados e, dessa forma, a

perspectiva da colaboração profissional pode ser vista como uma forma potente de desenvolvimento de processos interpsicológicos, uma vez que ocorrem mediante a relação com outros sujeitos.

O processo de aprendizado em colaboração com o outro é explicado por Vygotsky (2007) a partir de uma perspectiva dialética através do conceito de mediação, no qual se enfatiza a possibilidade da aquisição do conhecimento por meio do que o autor denomina de zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (2007, p. 164), a zona de desenvolvimento proximal é a “distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados”. Embora Vygotsky (2007) se refira aqui às crianças, seus estudos são voltados para compreender o desenvolvimento humano. Portanto, pode-se estender esse conceito de mediação e de zona de desenvolvimento profissional também para as relações que os adultos estabelecem com outros sujeitos. Dessa forma, a colaboração profissional pode favorecer o aprendizado mútuo entre os professores, promovendo a passagem do nível real de desenvolvimento para o nível de desenvolvimento potencial, ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, como esclarece Cericato (2010), baseada nos preceitos vygotskyanos.

Fullan e Hargreaves (2001) e Thurler (2001) destacam a predominância de uma cultura de isolamento docente nas escolas, impedindo os professores de trabalhar juntos, aprender uns com os outros e melhorar as suas competências enquanto uma comunidade. Esse fato se deve, por exemplo, a fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente. No entanto, propor um trabalho colaborativo não significa negar a importância da atividade individual, da autonomia e independência dos professores, pois essas podem potencializar o trabalho dos professores quando somadas às atividades em grupo (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

Nas escolas onde há uma cultura de colaboração, são amplamente difundidas nas relações entre os professores atitudes e comportamentos como a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura. Além disso, nessas escolas está implícita a valorização dos indivíduos enquanto pessoas que são; também implícita está a valorização dos grupos dos quais esses indivíduos fazem parte. Segundo Fullan e Hargreaves (2001), os benefícios desse tipo de cultura podem incidir sobre a escola, o ambiente de trabalho, os alunos e a capacidade de os professores exercerem a crítica sobre eventuais mudanças, deixando de ter completa dependência das decisões externas impostas verticalmente. Já nas culturas individualistas, afirmam os autores,

“a incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente” para sustentar o “conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis” (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 75). O isolamento, que a princípio pode ser uma defesa dos professores aos julgamentos externos, acaba impedindo uma possível resolução de problemas em conjunto com os colegas de trabalho (THURLER, 2001).

Não é tarefa fácil levar os professores a abandonarem seu isolamento e a construírem coletivamente o sentido da mudança. A ausência de cooperação e diálogo pode estar relacionada a uma série de temores por parte dos professores, como, por exemplo, o fato de não se sentirem à vontade com a presença de outro professor em sua sala de aula, por associarem esse fato às lembranças de início de carreira, quando foram expostos à crítica dos formadores ou superiores, verificando e avaliando seu trabalho (THURLER, 2001).

Para Imbernón (2010), um dos procedimentos que pode ajudar a romper com o isolamento docente é a formação continuada colaborativa, que, ao ser desenvolvida com o grupo de professores por meio do “compromisso” e da “responsabilidade coletiva”, pode transformar a escola em um lugar de formação continuada, mediante um “processo comunicativo compartilhado” com vistas a ampliar o conhecimento e a autonomia docente (IMBERNÓN, 2010, p. 64). Essa modalidade formativa, segundo o autor, pressupõe atitudes de diálogo, de debate, de “consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve”, buscando manter “um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação” (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

A formação continuada colaborativa deve ter como premissa o reconhecimento do professor como produtor de conhecimento, e não apenas como um executor de tarefas que aplica novas orientações que vêm de fora da escola. Para isso, é preciso que o ambiente formativo favoreça o diálogo aberto dos professores e que eles se sintam à vontade para expor as ideias, os sentimentos e as aflições que acompanham sua profissão. Assim, como destaca Imbernón (2010, p. 71), é preciso que os professores participem “conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho”. Protagonismo esse que surge por meio “do debate e da construção de bases reais coletivas”, em direção “a uma maior cultura colaborativa” (IMBERNÓN 2010, p. 71).

Promover uma formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores é fugir à lógica econômica pautada no individualismo e na competitividade (SILVA JUNIOR, 2015). O ato de “intervir para contribuir significa para o professor exercer sua liberdade em favor da igualdade para com seus colegas e em favor da fraternidade dos professores entre si e de todos os alunos” (SILVA JUNIOR, 2015, p. 135).

É preciso observar, no entanto, como ressaltado por Candau (1996) – para quem as novas tendências para a formação continuada de professores trazem grandes contribuições, mas também podem apresentar algumas lacunas – que de nada adiantará uma renovação nas práticas formativas no interior das escolas se não estiverem articuladas “dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais” (CANDAU, 1996, p. 152).

A literatura sobre a formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores

Dentre as pesquisas empíricas encontradas, a realizada por Gabre (2016) investigou como a formação continuada colaborativa entre professoras de Educação Infantil e profissionais de um museu, possibilitaria a transformação da prática, o desenvolvimento profissional e o empoderamento profissional. O estudo, caracterizado como pesquisa intervenção, compôs-se de uma formação continuada colaborativa, cujas “narrativas construídas durante o processo formativo constituíram o corpus de análise desse estudo” (GABRE, 2016, p. 202). A pesquisa revelou que, em decorrência da formação implementada, nos envolvidos na investigação ocorreram transformações quanto às disposições para o conhecimento referente à criança, cultura infantil e arte; o trabalho em equipe possibilitou uma ampliação de saberes e protagonismo profissional dos participantes e, além disso, ajudou a promover uma horizontalidade nas relações entre os profissionais do museu e da escola, “gerando uma proximidade produtiva entre ambas as instituições”, conservando “o respeito às suas identidades” (GABRE, 2016, p. 204).

Bacco (2016) analisou a potencialidade de um processo formativo para o uso da mídia na escola, constituído a partir de um grupo colaborativo de professores de Ensino Fundamental I em Rede Municipal no interior de São Paulo. Em primeiro lugar, a pesquisadora realizou um levantamento das experiências sobre o uso de mídia na escola e, depois, constituiu a formação continuada colaborativa entre os professores. Verificou-se que o fato de ouvir e de refletir sobre as experiências vivenciadas pelos colegas de trabalho

transformou-se num importante recurso de apoio ao professor. Um exemplo de como esse processo se deu pode ser ilustrado pelo compartilhamento das dificuldades com o uso da mídia na escola. Esse problema levou os docentes a manifestar dúvidas e opiniões, livremente, sem medo ou vergonha de se expressar. Por essa troca de ideias, provocada pela tentativa de ajudar e, ao mesmo tempo, ser ajudado, o professor passou a ter uma nova compreensão sobre o assunto, e, assim, pôde definir qual a melhor atitude a ser adotada no contexto de sua sala de aula. Os resultados apresentados por Bacco (2016) demonstraram que a formação continuada colaborativa contribuiu para a superação das dificuldades do uso de novas tecnologias, tornando os professores autônomos e capazes de utilizá-las como uma ferramenta pedagógica.

Segundo a autora, o desenvolvimento de processos formativos realizados de modo colaborativo só será possível se as escolas oferecerem condições para sustentar a mudança do isolamento docente para uma cultura colaborativa e, se o atual sistema de ensino, que não garante tempo hábil para este tipo de formação, devido à carga de trabalho dos professores, for problematizado (BACCO, 2016). A maneira colaborativa como a formação foi concebida neste estudo gerou motivação, interesse e compromisso das professoras, que “recuperaram o desejo de participação ativa nos processos educativos” (BACCO, 2016, p. 119). Entre os aspectos limitantes da formação continuada colaborativa apontados na pesquisa de Bacco (2016) estão “as dificuldades para mediar os conflitos e assegurar que as relações sejam verdadeiramente horizontais, garantindo palavra e espaço para todos” (BACCO, 2016, p. 200). A autora afirma ser a escola um cenário favorável a essa modalidade formativa, pois, como já tem seu grupo de profissionais, pode agrupá-los de acordo com a temática de interesse de cada um e, assim, utilizar melhor o tempo disponível para o trabalho coletivo (BACCO, 2016).

Souza (2016) investigou como a colaboração e a tutoria auxiliam no desenvolvimento profissional de professores de Química, a partir da constituição de um grupo colaborativo de formação. Em seu estudo, foram realizados 38 encontros de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) entre os anos de 2012 e 2015; as tutorias foram realizadas por participantes do grupo colaborativo, ocorrendo de diversas maneiras a partir do interesse dos professores e da disponibilidade de tempo e trabalho dos participantes (SOUZA, 2016). Nos encontros de ATPC, os professores refletiam sobre o processo de ensino, expunham seus pontos de vista, problematizavam o ensino e compartilhavam experiências, na busca por possíveis soluções aos problemas postos no cotidiano escolar. Já as reuniões de tutoria com os professores foram dedicadas à observação de aulas que serviam de base para as reflexões dos

participantes. Os resultados da pesquisa demonstram ser o grupo colaborativo e a tutoria modos eficazes de promoção do desenvolvimento profissional, possibilitando aos professores romper com o isolamento docente, compartilhar experiências, refletir a respeito dos problemas do cotidiano de sala de aula e construir coletivamente soluções a partir da modificação das suas concepções educacionais (SOUZA, 2016). O autor salienta que, quando os professores trabalhavam em colaboração no ATPC, “seus interesses e necessidades profissionais foram conciliados de modo a atender à demanda de todo o grupo”, e essa decisão conjunta levava todos a refletir tanto sobre assuntos que julgavam ser importantes, quanto sobre aqueles que talvez não considerassem relevantes no contexto de ensino (SOUZA, 2016, p. 216). O estudo revelou que a qualidade da mediação no grupo e na tutoria é um fator crucial para o desenvolvimento profissional dos docentes; também é necessário o embasamento teórico nas reflexões, na troca de experiências e nas problematizações realizadas na formação (SOUZA, 2016).

O trabalho de Oliveira (2017), caracterizado com uma pesquisa colaborativa, buscou identificar e compreender as possibilidades e os limites da formação continuada colaborativa entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental por meio de suas narrativas durante o processo de implementação do currículo Integrador da Infância Paulistana da Rede Municipal de São Paulo. O grupo investigado “foi se constituindo colaborativo a partir de uma proposta de formação que buscava compreender as problemáticas internas”, desencadeando uma “abertura ao diálogo e à escuta do outro com reconhecimento de seus saberes” (OLIVEIRA, 2017, p. 114). Dentre os principais resultados apontados nesse estudo, estão: maior valorização ao trabalho dos colegas de etapas distintas; facilitação da implementação do currículo; constituição de uma comunidade de aprendizagem; trabalho colaborativo; diminuição do isolamento docente; postura, do grupo, investigativa em relação à prática; aceitação de críticas e sugestões; troca de experiências entre as professoras de etapas de carreira distintas, colaborando para ampliar a qualidade da formação e a relação com a profissão (OLIVEIRA, 2017). O estudo também evidenciou que a abertura à escuta, facilitada pela coordenadora pedagógica responsável pela formação continuada da escola, contribuiu para o desenvolvimento potencial de grupos colaborativos, pois as participantes se sentem acolhidas tanto como pessoa quanto como profissional e se tornam mais abertas a cooperar com os colegas de trabalho. A autora ressalta que esse caminho colaborativo de formação só foi possível pelo engajamento dos sujeitos envolvidos, que se mobilizaram em busca de um objetivo em comum (OLIVEIRA, 2017).

Speakes (2017) visitou, em sua pesquisa, a história de um programa de formação continuada colaborativa em serviço desenvolvido por e com professores de uma escola municipal de Ensino Fundamental em Vitória-ES. As experiências da formação em serviço compartilhadas pelos participantes da pesquisa revelaram uma valorização do estudo coletivo pautado na reflexão sobre as necessidades do cotidiano escolar, bem como benefícios tanto para os professores quanto para os alunos, tais como: a disposição para o trabalho coletivo, o desenvolvimento de projetos multi e interdisciplinares envolvendo docentes de disciplinas distintas e maior proximidade entre profissionais, famílias e comunidade (SPEAKES, 2017). O autor afirma que essa modalidade formativa promove a colaboração e a autonomia e pode fortalecer o grupo de professores de “tal forma que determina a atuação da escola, busca estratégias e práticas para manter estes princípios e manter-se, inclusive como forma de resistência para defender sua condição social e política” (SPEAKES, 2017, p. 18). A autonomia que essa formação possibilitou aos docentes e a escola foi, porém, traduzida pela Secretaria de Educação como uma espécie de insubordinação, ocasionando boicotes como, por exemplo, a extinção do horário de formação. Mesmo assim, o grupo de professores adequou a carga horária e os dias letivos para prosseguir com os trabalhos. Dentre as principais conclusões do autor acerca da potencialidade desta formação está o fato de que “se o professor pode elaborar e produzir conhecimento, ele pode também agir politicamente dentro da escola e na sociedade. E quando o faz de forma colaborativa, a escola pode ser um lugar de transformação e dar passos firmes no caminho da emancipação” (SPEAKES, 2017, p. 141).

Em conjunto com os docentes de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Especial e com o objetivo de analisar suas práticas, Bueno (2019) desenvolveu um programa de formação colaborativa entre esses professores, fundamentado no processo reflexivo da prática docente para atuação em um contexto inclusivo. Em primeiro lugar, a autora realizou uma caracterização da prática desses professores e, depois, constituiu uma formação colaborativa. De acordo com Bueno (2019), os participantes da pesquisa sinalizaram a necessidade de contato mais frequente e de trabalho comum entre os professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o que, para a autora, se refletiria nas práticas desses profissionais, no desenvolvimento do aluno Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, na permanência desses na escola (BUENO, 2019). O estudo revelou que essa modalidade formativa contribuiu para que os professores sejam atendidos nas suas demandas de trabalho junto “a grupos diferenciados de alunos”, por meio de um espaço onde se pode compartilhar “questionamentos e práticas

vivenciadas” a partir de reflexões em conjunto (BUENO, 2019, p. 118). Dentre os limites da formação apontados no estudo está a maneira como é organizada a escola e os momentos de reuniões coletivas, indicando que seja revista não apenas “a função e organização dos momentos coletivos de trabalho, para que sejam espaços produtivos, de engajamento e reflexão docente, partindo das necessidades e vivências dos professores” (BUENO, 2019, p.118), mas também a oferta de melhores condições de trabalho docente, no que se refere à carga horária e à inconstância do quadro docente no contexto da EJA, questões que requerem “uma reorganização do sistema educacional e de políticas públicas e educacionais, para que seja viabilizado o diálogo e trocas entre os professores”, que, conseqüentemente, repercutirão tanto no “processo de aprendizagem e inclusão escolar” como em “oportunidades igualitárias de acesso e permanência no espaço escolar aos educandos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e do PAEE (Público-alvo da Educação Especial)” (BUENO, 2019, p. 118).

Miranda e Pino (2018) realizaram uma reflexão acerca das perspectivas de efetivação de uma educação inclusiva no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Mato Grosso, tendo por objetivos tecer uma análise de discursos dos docentes sobre a importância da socialização das experiências para se pensar em práticas coletivas e instigar uma formação continuada colaborativa com foco na educação inclusiva (MIRANDA e PINO, 2018). Analisando a escuta desses profissionais, os autores revelaram, por exemplo, que muito docentes reclamaram da falta de apoio na instituição, o que, além de gerar um sentimento de desamparo, também resulta em um trabalho solitário dos professores, fazendo com que busquem ajuda externa de especialistas (MIRANDA e PINO, 2018). Assim, para que as práticas inclusivas se efetivem, os autores afirmam ser fundamental uma formação continuada colaborativa baseada no contexto da escola, considerando as percepções dos docentes e suas experiências individuais, mesmo aquelas que não alcançaram êxito, porque, ao serem compartilhadas, poderão “subsidiar a busca por novos caminhos para a instituição, que priorize a educação plural, que reconheça e contemple as diferenças em suas práticas diárias” (MIRANDA e PINO, 2018, p. 313), diminuindo a dependência de especialistas externos. Os professores também evidenciaram na pesquisa a importância de se pensar coletivamente, o que já é um grande passo para o caminho da colaboração. Os autores identificaram, porém, que, muitas vezes, “os interesses individuais distintos, às vezes conflituosos, incitados inclusive pela necessidade de crescimento pessoal no meio acadêmico”, bem como as “distintas formações e objetivos dos sujeitos-docentes” acabam impedindo a cooperação entre pares (MIRANDA e PINO, 2018, p. 303). Um aspecto revelado nesse estudo e que dificulta a implementação da formação continuada colaborativa nas

instituições é a dificuldade dos professores de uma mesma área dialogarem, o que se torna cada vez mais improvável se for com os de outras áreas; outro item apontado é a falta de tempo hábil para atividades de formação devido à sobrecarga de trabalho (MIRANDA e PINO, 2018).

Raposo e Freitas (2019) analisaram as contribuições de um processo de formação continuada de professores com base em uma proposta de aprendizagem vivencial e colaborativa com a intenção de ressignificar a prática docente apoiada nos desafios socioambientais atuais (RAPOSO e FREITAS, 2019). A investigação utilizou-se da metodologia da pesquisa ação-participante e contou com professores de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino (RAPOSO e FREITAS, 2019). O processo de formação revelou “a disposição de escuta do outro, a autonomia, a objetivação dos conhecimentos específicos que, no confronto com os conhecimentos do coletivo, assumiram perspectiva interdisciplinar na consideração dos objetos de estudo” (RAPOSO e FREITAS, 2019, p. 347). O trabalho colaborativo foi se desenhando “a partir da constituição do coletivo, materializado no compartilhamento dos conhecimentos específicos e de inserção prática de cada professor, em um processo dialógico e reflexivo, e das tomadas de decisões colegiadas para uma dada situação” (RAPOSO e FREITAS, 2019 p. 348). Na formação continuada colaborativa proposta pelos pesquisadores, os professores puderam exercer “o papel de protagonista do processo de formação, esquivando-se do estatuto de objeto”, através da construção de conhecimentos e de “aprendizagens mútuas” (RAPOSO e FREITAS, 2019, p. 348). O estudo demonstra que, ao compartilharem conhecimentos, experiências, práticas e ações, os professores tanto aprendem uns com os outros quanto ensinam uns aos outros, transformando o ambiente de trabalho em um lugar agradável e de respeito mútuo (RAPOSO e FREITAS, 2019).

Pesquisas realizadas em âmbito internacional também discorrem sobre as potencialidades e limitações da formação continuada colaborativa. O artigo de Trillo, Nieto, Martínez Domínguez e Escudero (2017) discorre sobre a formação continuada colaborativa entre professores no contexto espanhol. A partir da aplicação de questionários destinados a uma amostra de professores e Centros de Professores (CEP) em várias comunidades autônomas, os pesquisadores revelam, em primeiro lugar, a presença de colegialidade em ideias, práticas e a avaliação de seus benefícios; e, em segundo, a incidência e suas relações com outras dimensões da formação continuada de professores. Segundo Trillo, Nieto,

Martínez Domínguez e Escudero (2017, p. 21 – tradução nossa)¹, os resultados encontrados demonstram que “a colaboração dos professores no local de trabalho teve flashes dignos de apreciação, mas não parecem ir além de experiências e atividades isoladas”. Ainda persiste um modelo tradicional de formação continuada e são as que mais alcançam a participação dos professores e também são mais valorizadas por eles dentre outras possíveis modalidades (TRILLO; NIETO; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ e ESCUDERO, 2017). O trabalho coletivo - ancorado nas necessidades práticas, decisões e tarefas tomadas pelo grupo, conscientizando-se de que o individualismo deve dar origem a projetos colegiados e institucionais - surge na voz dos professores e formadores, porque mostra a clareza dos propósitos e contribuições da colaboração, pois melhora o aprendizado dos alunos e contribui para o estabelecimento de relações positivas e vínculos pessoais e sociais nas escolas. Mas, para os pesquisadores, é necessário que a colaboração profissional entre professores vá mais além e priorize a análise e a investigação sobre a melhoria nas práticas de ensino (TRILLO; NIETO; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ e ESCUDERO, 2017).

O trabalho de Lavonen, Korhonen e Villalba-Condori (2018) examinou os desafios da renovação da educação finlandesa no contexto da aprendizagem por competências no século XXI, bem como as estratégias planejadas para superá-los por meio de um programa de formação de professores em pré-serviço e em serviço e mediante a renovação da estrutura curricular nacional (LAVONEN; KORHONEN; VILLALBA-CONDORI, 2018). O declínio da proficiência dos estudantes da Finlândia, evidenciado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2012 e 2015, fez com que os responsáveis pelas políticas educacionais finlandesas concluíssem que o sistema educacional não estava promovendo as habilidades previstas para o século XXI, as quais remetem ao aprendizado do pensamento crítico e criativo, à solução de problemas e à ação de integrar melhor o uso de ferramentas e ambientes digitais ao ensino (LAVONEN; KORHONEN; VILLALBA-CONDORI, 2018). Dessa forma, em 2016, foi criado pelo Ministério da Educação o Fórum Finlandês de Formação de Professores, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes, particularmente no que diz respeito ao ensino de tecnologias e ferramentas digitais. Uma pesquisa sobre formação de professores eficazes foi solicitada a especialistas da área da educação e, com o resultado, foi construído um programa de formação docente baseado em redes de colaboração (LAVONEN; KORHONEN; VILLALBA-CONDORI, 2018). Os autores concluíram em seu estudo que a formação continuada baseada em rede de colaboração

“la colaboración docente en los lugares de trabajo ha tenido destellos dignos de aprecio, pero no parecen ir más allá de experiencias y actividades aisladas”.

contribui para criar as inovações educacionais para serem aplicadas em sala de aula, por atender tanto às necessidades dos professores quanto às dos alunos, incidindo sobre o seu aprendizado. Além disso, tal formação integra a resolução de problemas e a prática reflexiva como parte do desenvolvimento profissional dos professores (LAVONEN; KORHONEN; VILLALBA-CONDORI, 2018).

Considerações finais

Visando identificar a existência de alternativas ao modelo clássico de formação continuada de professores, este estudo empreendeu uma revisão da literatura existente sobre modalidades que desenvolvam essa formação com base na perspectiva da colaboração profissional entre professores. Tal intento buscou compreender as contribuições e as limitações que esse tipo de formação apresenta ao trabalho docente, elucidando as estratégias utilizadas e a conveniência de viabilizá-las nas escolas.

As principais contribuições da formação continuada colaborativa evidenciadas nas pesquisas foram: estimula o trabalho em equipe; proporciona a horizontalidade nas relações; diminui o isolamento docente; favorece a constituição de comunidades de aprendizagem; beneficia a produção e a ampliação do conhecimento docente; promove mudanças na prática; favorece o protagonismo e a autonomia profissional; facilita a implementação de currículos; auxilia na superação das dificuldades diante dos novos desafios da profissão; promove o desenvolvimento profissional docente. Outra contribuição observada é que os professores passam a valorizar o trabalho dos colegas.

As medidas estabelecidas pela escola que se traduziram em apoio ao trabalho docente, oferecendo a eles segurança e confiança, também foram mencionadas nas pesquisas como possíveis de proporcionar maior engajamento dos professores e, conseqüentemente, igualmente possíveis de fazer com que eles se sintam mais motivados a colaborar uns com os outros.

As pesquisas destacaram ainda que o desenvolvimento de processos de formação realizados de modo colaborativo deve contar com medidas que proporcionem: abertura à escuta facilitada pela coordenação pedagógica responsável pela formação continuada da escola; engajamento dos sujeitos envolvidos na formação; melhora das condições de trabalho docente; reorganização do sistema educacional e de políticas públicas e educacionais, de forma a promover espaço e tempo para o diálogo e troca entre os professores e a assegurar relações horizontais que garantam posicionamentos democráticos (GABRE, 2016; BACCO,

2016; OLIVEIRA, 2017; SOUZA, 2016; SPEAKES, 2017; MIRANDA e PINO, 2018; BUENO, 2019; RAPOSO e FREITAS, 2019).

Apenas a pesquisa de Speakes (2017) apresentou a formação continuada colaborativa em serviço como um procedimento construído a partir da própria escola e pelos professores. Esse dado revela que essa modalidade formativa ainda é uma realidade incipiente, mas que tem potencial para se constituir a partir dos próprios sujeitos inseridos no contexto de trabalho. As demais pesquisas apresentaram a formação continuada colaborativa como decorrente de uma intervenção externa, ou seja, implementada por pesquisadores como parte de uma investigação científica, aspecto que torna possível questionar se, depois de finalizadas, tais formações tiveram continuidade de modo a se consolidarem nas escolas. É possível que, uma vez praticada por motivação externa, a formação realizada na perspectiva da colaboração profissional entre professores não se sustente de forma plena e duradoura como uma prática na escola, uma vez que o engajamento em processos formativos dessa natureza depende da motivação dos professores.

Leontiev (1989) afirma que o que estimula psicologicamente o sujeito a executar determinada atividade é o motivo que lhe corresponde. Para esse autor, o motivo “designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p. 103). Assim, é possível dizer que o motivo, ao atender uma necessidade, tem o potencial de orientar o professor a agir em sua realidade. Portanto, se o que se almeja é construir relações colaborativas entre os docentes, é preciso encontrar maneiras de motivá-los, seja por meio da escuta de suas necessidades, seja pela valorização do seu conhecimento ou pelo oferecimento de condições dignas de trabalho.

Garcia (1999, p. 47) esclarece que qualquer tentativa de mudança ou inovação na prática educativa no âmbito das instituições escolares deve se ater ao que o autor denomina “dimensão pessoal da mudança”, que se refere aos impactos que a proposta de inovação pode ter sobre as crenças e os valores dos professores. Isto envolve processos reflexivos sobre si mesmo no contexto profissional do professor, implicando um autoconhecimento pessoal e profissional, pois, segundo o autor, uma mudança na cultura docente só se desenvolverá se for concretizada no professor.

Por fim, sendo a formação continuada na perspectiva da colaboração profissional entre professores uma temática ainda relativamente pouco presente na literatura, sugere-se a realização de novas investigações empíricas, de forma que, somadas às contribuições das

pesquisas aqui analisadas, tragam aprofundamento aos estudos já produzidos e melhor conhecimento sobre a contribuição dessa prática aos processos formativos docentes.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 66-71, maio, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BACCO, Thaisa Sallum. **Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141971>. Acesso em: 30 out.2019.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11076/BUENO_MelinaBrandt_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2019.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GTI (Orgs.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CANDAU, Vera Maria F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15974>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GABRE, S. D. F. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151253>. Acesso em: 15 out. 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 12 dez. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza.** Tradução de Silvana Cobucc Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVONEN, J.; KORHONEN, T., & VILLALBA-CONDORI, K. Description of collaborative strategies to meet the challenges of Finnish education. **Referência Pedagógica**, Cuba, n.1. ISSN: 2308-3042, p. 86-100, 2018. Disponível em: <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/download/142/166>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MIRANDA, Fernanda Luzia de Almeida; PINO, José Cláudio Del. O desafio de transformar experiências individuais em práticas coletivas: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. **Revista Prática Docente**, Mato Grosso, v. 3, n. 1, p. 295-315, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/130>. Acesso em: 17 out. 2019.

NÓVOA, A. Nada substituí um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores; *In: GATTI, B. A. et al. (orgs.). Por uma política nacional de formação de professores.* São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Adriana Beatriz de. **Grupo colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/anais-formep.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

RAPOSO, Elinete Oliveira; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Coletivo de estudos, formação e práticas em educação para o desenvolvimento sustentável: itinerários de uma formação. **Revista Exitus**, Santarém, Pará, vol. 9, n. 2, p. 322-350, abr./ jun. 2019.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/865>. Acesso em: 5 nov. 2019.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. *In*: SILVA JÚNIOR *et al.* (Orgs.). **Por uma revolução da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SOUZA, F. L. de. **Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional**. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-15052017-150408/publico/Fabio_Luiz_de_Souza.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. **Rebeldes com causa**: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola. 2017. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20264>. Acesso em: 05 out. 2019.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>. Acesso: 05 dez. 2019.

TRILLO, F.; NIETO, J. M.; MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B.; ESCUDERO, J. M. El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n.117, p. 1-28, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VIGOTSKI, L.V. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L.V. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre os autores/as:

Michelly Vital da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE; Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores – GEPEPINFOR. E-mail:

michellyvital23@gmail.com

Itale Luciane Cericato

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São

Paulo – UNIFESP, Brasil; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente – PRODOC. E-mail: italecericato@hotmail.com