

UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES SOB O VIÉS DO TRABALHO COLABORATIVO

Juliana Orsini da Silva¹

Considerações iniciais

Os sentidos para colaboração vêm sendo discutidos atualmente por vários pesquisadores, tanto da área da educação como de outras áreas do conhecimento (JOHN-STEINER, ROTH, NEVIN, THOUSAND, VILLA, MAGALHÃES & FIDALGO, CLARKE, DAVIS, RHODES, BAKER, PHELAN, MATEUS).

Para pensar colaboração, precisamos considerar, primeiramente, o contexto sócio-histórico em que vivemos para assim observar que ela é hoje a palavra de ordem no mundo dos negócios. Competir em um mercado globalizado demanda muita colaboração interna e externa. Isso porque a produção se dá em rede. E o profissional almejado é aquele multi-disciplinar, multi-tarefa, multi-cultural e multi-outros. Não é mais possível desempenhar tarefas isoladamente, mas a integração, a colaboração une forças para a construção conjunta do conhecimento para a realização de tarefas.

Nesse caminho, segue também a educação, não mais centrada no mestre que ensina e no aluno que aprende, mas nas interações sociais, com participação ou atitude responsiva ativa; interação com o professor, com os colegas, com o material didático, com o mundo fora da escola e com o mundo dentro da escola.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão e professora de Língua Inglesa no Centro Universitário Metropolitano de Maringá – UNIFAMMA.

Por isso, discussões relacionadas à educação e à formação de professores ligadas a colaboração são arroladas por pesquisadores da área. Este trabalho, assim, tem como objetivo traçar um panorama dos conceitos e características de colaboração por meio de uma revisão bibliográfica da literatura contemporânea. Tal interesse surgiu a partir da participação como aluna da disciplina *Formação colaborativa de professores de línguas: questões teóricas e metodológicas*, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Este foi um primeiro contato com as discussões atuais de colaboração/formação colaborativa e nos serviu de motivação/ interesse em adentrar mais a fundo o universo da colaboração, uma vez que, enquanto professora e aluna de pós-graduação, entendemos que precisamos, primeiramente, nos valer dos conceitos e características, bem como conhecer as pesquisas que já foram ou estão sendo desenvolvidas com o tema, para, posteriormente, podermos vivenciar experiências colaborativas em nossa prática profissional e acadêmica.

Para tanto, dividimos o presente estudo em três partes; na primeira, discutimos aspectos relacionados ao contexto sócio-histórico e o conceito de colaboração; no segundo momento, aspectos relacionados às práticas escolares e ao conceito e características da colaboração e, por fim, às conclusões a que chegamos por meio deste trabalho.

Contexto sócio-histórico e o conceito de colaboração

Decorência do contexto sócio-histórico, o conceito de colaboração vem da necessidade do mercado de trabalho, cerceado pela ideologia, de contratar profissionais multifuncionais. Isso porque há uma necessidade para sobreviver no âmbito do trabalho diante da grande concorrência que se faz presente no mundo globalizado. A tendência individualista das empresas dá lugar às parcerias, ou seja, as empresas hoje se fundem, unem seus potenciais, qualidades e características próprias para ampliar, superar os limites de um

trabalho individualista. Por isso, há um traçado histórico, uma ideologia que marca os limites do individualismo e amplia o modo de significar as relações humanas, exigindo mudanças nas práticas sociais.

Consequência desse novo paradigma, discussões quanto ao conceito de colaborar são traçadas na literatura contemporânea e revelam outros modos de ver o mundo, de compreender o humano.

Para John-Steiner (2000), os humanos constituem-se e amadurecem na relação com o outro. Colaboração é vista como opção de vida, como um modo de existir, sendo possível considerar sentido de colaboração como ontológico, uma vez que só existimos porque convivemos com o outro, porque colaboramos.

“Através da colaboração podemos transcender os limites da biologia, do tempo, de hábito, e alcançar uma plenitude, além das limitações e dos talentos do indivíduo isolado²” (JOHN-STEINER, 2000, p.188).

Nesse viés, diferenças no modo de pensar criam oportunidades para expansão. As dinâmicas colaborativas, segundo a autora, são relevantes para as pessoas em diversas esferas da vida. No entanto, a tarefa de construir colaborações duradouras é árdua, especialmente quando se trata de questões de grande porte que não podem ser resolvidas por esforços individuais. A realização de parcerias produtivas sustentadas requer tempo e esforço, exige a formação de uma linguagem comum, os prazeres e os riscos de um diálogo sincero, e a busca por um terreno comum.

Em esforços de colaboração aprendemos uns com os outros.
Por ensinar o que sabemos, nós nos engajamos na
apropriação mútua. Em parcerias nos vemos através dos olhos

² Through collaboration we can transcend the constraints of biology, of time, of habit, and achieve a fuller self, beyond the limitations and the talents of the isolated individual.

dos outros, e graças ao seu apoio que se atrevem a explorar novas partes de nós mesmos³ (JOHN-STEINER, 2000, p.204).

Ao asseverar que colaboração é algo complexo, constituindo-se por uma carga cognitiva e emocional, a autora arrola algumas características típicas do movimento colaborativo enfatizando que “para alcançar uma união, os parceiros precisam ouvir cuidadosamente uns aos outros, a fim de ouvir suas palavras ecoarem as do colaborador, e ouvir as palavras dos outros com atenção especial para um propósito comum⁴” (JOHN-STEINER, 2000, p.190). Além disso, é crucial, em um trabalho colaborativo, a crença na capacidade do outro envolvido no processo.

Por isso, “quando os conflitos surgem em parcerias eficazes, os participantes trabalham em métodos para negociar resoluções⁵” (JOHN-STEINER, 2000, p.133). Em relacionamentos efetivos de longo prazo, os parceiros aprendem a se adaptar uns aos outros, negociar e ser capaz de dar espaço um ao outro quando a necessidade de solidão surge.

Portanto, colaboração intensa é frequentemente transformadora e pode fornecer enormes benefícios intelectuais e emocionais para os participantes (JOHN-STEINER, 2000, p.141).

Práticas escolares e o conceito de colaboração

Diante do panorama delineado acima, a escola como parte da sociedade também produz um novo cenário que vai ao encontro das práticas que são realizadas socialmente. E é por isso que, para compreender as mudanças e os

³ In collaborative endeavors we learn from each other. By teaching what we know, we engage in mutual appropriation. In partnerships we see ourselves through the eyes of others, and through their support we dare to explore new parts of ourselves.

⁴ (...) to achieve such bonding, partners need to listen carefully to each other, to hear their words echoed through those of the collaborator, and to hear the words of the other with a special attentiveness born of joint purpose.

⁵ When the conflicts arise in effective partnerships, the participants work on methods to negotiate resolutions.

avanços na educação, é preciso pensá-los a partir de uma perspectiva histórica, uma vez que pensar em processo é considerar a sua historicidade (VYGOTSKY, 1991).

Reportando-nos à Idade Média, Brunner (2004, p.20) nos permite ver que

(...) o surgimento da escola paroquial no começo da Idade Média, modelo essencial da escola tal como hoje a conhecemos, representa, em si mesmo, uma primeira revolução tecnológica na história do ensino. A tecnologia da instituição-escola, por assim dizer, vem, com efeito, pôr fim a um ensino de tipo clássico estreitamente ligado a um estilo de vida aristocrático.

No entanto, frequentava a escola a camada mais alta da sociedade e o ensino, por longos anos, manteve-se acoplado ao poder. Ser professor era privilégio de advogados, padres, intelectuais que detinham prestígio ao ocupar tal função. A forte marca do conhecimento individual estava acoplado ao poder. Só possuía conhecimento suficiente para ensinar aquele que ocupava uma hierarquia social.

No que concerne ao modo como era concebido, ensinar passou pelo conceito de transmissão de pensamento e de conhecimento. A sala de aula constituía um espaço em que o professor era o detentor do conhecimento e o aluno o receptor, cuja mente era uma tabula rasa que precisava ser preenchida pelo saber escolar, que era de domínio do professor. Nesse formato, professor e aluno eram vistos como indivíduos que respectivamente ensinava porque dominava o conhecimento e aprendia porque era vazio de conteúdos escolares. O modelo configurava-se como uma via de mão única, em que conhecimento seguia em linha reta sem retorno.

Nesse contexto, o foco dos alunos estava em uma única direção, professor e quadro negro, as carteiras dispostas em filas, configurando a metáfora de um ônibus, com um aluno atrás do outro, sem conversas, só ouvindo o que o mestre tinha a lhes ensinar.

Caminhando na mesma direção da sociedade, com a Revolução Industrial, o mercado de trabalho passa a exigir técnicos, ou seja, pessoas treinadas para operar as máquinas. A escola, então, adota um ensino mecanicista, de treino, de siga modelo, de raciocínio lógico.

Vários anos passaram-se, várias mudanças foram introduzidas/realizadas - nos conceitos, nos valores, nas crenças, na tecnologia, nas várias áreas do saber/da atuação.

Diante de concepções mais atuais de ensino-aprendizagem, com foco nas interações sociais, com participação ou atitude responsiva ativa, não é possível mais ver o aluno como uma tabula rasa, tampouco ver o professor como o detentor do saber. Aluno vem para a escola com uma bagagem de vida, de cultura, de mundo, o professor com conhecimentos teóricos que o levam a considerar e valorizar o conhecimento prévio de seu aluno. E é a partir da relação entre eles, que o conhecimento escolar passa a ser construído e sistematizado.

Sendo assim, escola, professor e sociedade não mais podem esperar a mesma cena de sala de aula que descrevemos anteriormente, ou seja, hoje, o foco recai, como já apontado, na interação social; interação com o professor, com os colegas, com o material didático, com o mundo fora da escola e com o mundo dentro da escola. E uma das possíveis pontes a mediar essa interação é o professor. Por essa razão, não mais concebido como detentor do saber, mas como mediador, aquele que contribui para a construção conjunta do conhecimento e de sua articulação com diversos campos do saber, considerando as práticas sociais neles manifestados.

Nesse cenário, o que precisa acompanhar o novo modo de significar as relações na escola é a formação de professores. Por isso, uma das discussões entre os pesquisadores é a formação de professores ligada a colaboração. Liberalli (2006) argumenta que introduzindo transformações nas condições sociais, culturais e políticas de pensar e agir na escola envolve-se a criação de

um locus para os participantes a aprender a olhar e organizar a linguagem para analisar as questões em jogo.

Magalhães & Fidalgo (2010, p.778), por sua vez, acreditam que o processo colaborativo permite que professores aprendam a organizar a linguagem para compreender suas práticas e refletir criticamente sobre elas mostrando uma transformação dos sentidos individualista do que é ser professor e o que significa ser um estudante nos modelos, historicamente, base da cultura escolar⁶. Em contextos assim desenvolvido, a criatividade é possível e é co-construída nas tentativas constantes de ambos os reconhecer e resolver problemas, de forma complementar. Isso porque, a criatividade prospera em ambientes colaborativos (MORAN & JOHN-STEINER, 2003 *apud* Magalhães & Fidalgo, 2010, p.779).

Para Magalhães & Fidalgo (2010, p.779), ainda, a compreensão do conceito de colaboração que engloba a ideia de criatividade, de intervenção (mas não de cima para baixo - eu mais o outro), de complementaridade, de confiança, de criticamente ouvir o outro e para si (sem trazer valor- carregado de julgamentos, mas com vista para o desenvolvimento) é fundamental.

Nevin *et al* (2009) entendem que ensino colaborativo pode-se caracterizar em qualquer experiência acadêmica em que dois professores trabalham juntos na concepção e ensinam um curso que se utiliza técnicas de aprendizagem em grupo. Também, quando duas ou mais pessoas trabalham juntas para a partilha de responsabilidade em educar alguns ou todos os alunos em sala de aula. No entanto, citando autores como Cochran-Smith & Zeichner (2005) e Darling-Hammond (1996, 2005), alegam que, para ser efetivo no trabalho colaborativo, os futuros professores precisam de

⁶ (...) teachers learning how to organize language to understand their practices and to reflect critically about them have shown a transformation of the individualistic senses of what being a teacher and what being a student means in the models that have historically based school culture.

oportunidades para praticar e aprender sobre a decisão compartilhada de decisões, de comunicação e de planejamento⁷.

Dessa forma, Miller & Stayton (1999) *apud* Nevin et al (2009, p.570), argumentam que as universidades devem alterar substancialmente as atuais estruturas, isso porque impede a colaboração inter-disciplinar que daria o maior benefício para a formação de professores.

Por meio de pesquisas internacionais já realizadas, Nevin et al (2009) asseveram que resultados levaram os pesquisadores a concluírem que são necessárias mais investigações para determinar o impacto do ensino colaborativo nos programas de formação de professores em relação ao desempenho do aluno. Contudo, os resultados experimentais da literatura relativamente escassa sobre ensino colaborativo em programas de formação de professores é que ele parece ser um modelo viável.

Um dos problemas apontados pelos autores é o fato de que a forma como os professores percebem uns aos outros e interagem um com o outro são aspectos negligenciados da vida universitária, mas que não devem ser ignorados. Professores estão intensamente dedicados ao desenvolvimento de suas pesquisas e bases de conhecimento, mas pouco tempo ou atenção é gasto em como eles interagem com os alunos da sua universidade ou como eles interagem uns com os outros.

Estudos qualitativos apontados por Nevin et al (2009) revelam que os professores que co-ensinam aprendem uns com os outros e mudam suas estratégias de ensino, como resultado da participação em um processo colaborativo.

Por isso, para Magalhães & Fidalgo (2010), transformação é essencial para qualquer trabalho colaborativo, mas a transformação não significa uma obra *a priori* formatada para ser aplicada. Transformação requer dos participantes que todos se envolvam na criação deste locus de trabalho

⁷ (...) to be effective in collaborative work, future teachers need opportunities to practice and learn about shared decision making, communication, and planning.

colaborativo, ou seja, ao invés de ter um grupo em que os recebe e outra no final dando continuidade, é preciso uma mudança significativa na divisão do trabalho.

Phelan *et al* (1996) argumentam, com base em pesquisas devolvidas com o tema, que para os alunos que estão aprendendo a se tornarem professores, a melhor situação possível é aquela que os incentiva a participar na construção conjunta de conhecimento com pesquisadores/professores experientes. Um método proposto é o de unir formadores e professores em formação no seu próprio desenvolvimento profissional e engajá-los em projetos colaborativos de pesquisa ação.

Cochran-Smith *apud* Phelan *et al* (1996, p.3360) a seu turno enfatizam que provavelmente a única maneira de aprender a ser um professor reformador é trabalhar ao longo do tempo na companhia de professores experientes que estão comprometidos com a colaboração e reforma em suas próprias salas de aula, escolas e comunidades⁸.

Phelan *et al* (1996, p.336) asseveram que, por meio da colaboração, é possível exercer uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse é o primeiro passo para provocar mudança na própria prática, embora não seja ela própria uma condição suficiente. Segundo os autores, mudança surge quando começamos a fazer as coisas de maneira diferente, e quando a linguagem que usamos para executar essas ações também muda. Novas significações, novas regras constitutivas, novos conceitos e novas metáforas ajudam a dar origem a novas formas de falar sobre nossas práticas sociais.

Nesse sentido, pensar na natureza da essência humana, para Mateus (no prelo), implica a compreensão de que “somos constituídos por aquilo que é externo a nós mesmos, por aquilo que é o outro”. Em outras palavras, “na

⁸ (...) probably the only way to learn to be a teacher reformer is to work over time in the company of experienced teachers who are committed to collaboration and reform in their own classrooms, schools, and communities.

experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser”.

A existência de um *eu* só é possível por meio do encontro permanente desse *eu* com muitos *outros* que constituem a cultura; encontro esse mediado por práticas sócias e discursivas particulares e prenhes de ideologias. É por meio do *outro* que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos nossas identidades profissionais, raciais, sexuais, étnicas, religiosas e incontáveis outras que se forjam no interior das relações que vivemos (MATEUS, no prelo).

Para Mateus, o encontro com o outro e, por consequência, o trabalho colaborativo exige responsabilidade mútua, “encontrar-se com o outro significa *com-viver, com-partilhar, com-laborar, com-unidade, com-paixão*”.

Dooner *et al* (2008, p.565) assevera que, para a eficácia de um trabalho colaborativo, inicialmente, os professores precisam conhecer as demandas inerentes ao processo de colaboração. Isso porque embora os indivíduos possuam suas próprias expectativas de trabalho em grupo, eles precisam definir as ações uns dos outros para que “se encaixem” para criar uma prática compartilhada⁹.

No entanto, os conflitos surgem quando há um grupo que se une para um propósito comum. Há os “conflitos intragrupos”, que, segundo Dooner *et al* (2008, p.565), são de ordem cognitiva e afetiva. Conflito cognitivo está relacionado à resolução de problemas; a consideração cuidadosa dos comentários críticos e pontos de vista alternativos. Ele, portanto, reforça ideias coletivas do grupo¹⁰. Já o conflito afetivo é mais de ordem pessoal e quando as tensões profissionais são interpretadas como ataques pessoais, há o mais destrutivo “conflito afetivo” que é marcado por sentimentos de frustração, de atrito e conflitos de personalidade.

⁹ (...) teachers need to appreciate the demands inherent in the collaborative process. Although individuals come with their own expectations of group work, they need to define each others’ actions so that they “fit together” to create a shared practice.

¹⁰ cognitive conflict is related to problem-solving; the thoughtful consideration of critical feedback and alternative viewpoints enhances the group’s collective ideas.

Por isso, Mateus (no prelo) lembra que essas experiências não são fáceis ou harmônicas. E nem devem ser, uma vez que é na tensão, em situações-limites que se dão as transformações (FREIRE *apud* MATEUS). Também, “porque as relações dialógicas só existem como relações, ao mesmo tempo de convergência-e-divergência, harmonia-e-tensão, encontro-e-embate, aceitação-e-rejeição, adesão-e-recusa”.

Portanto, corroborando as palavras de Mateus (no prelo)

é precisamente a dualidade entre o trabalho que desejamos e aquele que, de fato, realizamos que mantém o movimento da atividade transformadora. O desafio está em reconhecer que essas tensões e limitações fazem o fluxo da história e em ter coragem para lidar com o desconforto do confronto.

Considerações finais

O presente estudo procurou traçar um panorama do conceito e características de colaboração na literatura contemporânea. Observamos que o movimento colaborativo está intrínseco as mudanças histórico-sociais e, por consequência, trabalhos são trazidos a baila na academia para mostrar a relevância e/ou a possibilidade de se trabalhar com essa visão dentro da formação de professores.

No entanto, como apontam autores especialistas na área, ainda são muito tímidas as pesquisas já realizadas com esse tema. Por isso, há a necessidade de mais investigações para determinar o impacto do ensino colaborativo nos programas de formação de professores em relação ao desempenho dos alunos.

Os resultados experimentais da literatura relativamente escassa sobre ensino colaborativo em programas de formação de professores é que ele parece ser um modelo viável e pode contribuir para outros modos de significar as práticas de ensino-aprendizagem.

Por isso, vemos que há um rico campo de pesquisa para aqueles que

desejam mergulhar e se arriscar no universo colaborativo. Aprender é um desafio prazeroso, mas aprender com o outro pode se tornar um desafio para o crescimento pessoal e profissional na medida em que imergimos no processo de colaborar.

Referências

BRUNNER, J.J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J.C. (Org). **Educação e Novas Tecnologias**: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

CLARKE, M. A.; DAVIS, A; RHODES, L. K.; BAKER, E. D. Principles of Collaboration in School-University Partnerships. In: **TESOL Quarterly**, Vol. 32, No. 3, Research and Practice in English Language Teacher Education (Autumn, 1998), p. 592-600. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3588130>.

JOHN-STEINER, V. Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In: _____. **Creative Collaboration**. New York: OUP, 2000, p. 123-150.

JOHN-STEINER, V. Thought Communities. In: _____. **Creative Collaboration**. New York: OUP, 2000, p.187-204.

MAGALHÃES, M; FIDALGO, S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MATEUS, E. **Ética como prática social de cuidado com o outro**: implicações para o trabalho colaborativo. (no prelo)

NEVIN, A.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? In: **Teaching and Teacher**



Education. 25, 2009, p. 569-574

PHELAN, A; McEWAN, H; PATEMAN, N. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. In: **Teaching & Teacher Education**, vol.12, n.4, p.335-353, 1996.