

Como os professores aprendem via aprendizagem colaborativa?

How do teachers learn via collaborative learning?

¿Cómo aprenden los profesores a través del aprendizaje colaborativo?

Thaysa Diovanna Bortoncello¹

Graziela Escandiel de Lima²

Doris Pires Vargas Bolzan³

Resumo

Este artigo enfoca as principais reflexões de uma pesquisa narrativa sociocultural de cunho qualitativo, cujo objetivo foi compreender os elementos necessários à aprendizagem docente por meio de um trabalho colaborativo. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul com professoras e gestoras. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram Entrevistas Semiestruturadas e Rodas de Conversa guiadas por tópicos. Dentre as considerações, evidencia-se a importância da relação teoria e prática e a abertura para aprender continuamente, buscando refletir, estudar e (re)criar teorias. Outro elemento importante é o trabalho colaborativo, que oportuniza o compartilhamento de saberes e a construção de novos conhecimentos. Sendo assim, o professor aprende por meio de uma rede de relações, proporcionada no contexto escolar, em que cada elemento é fundamental e contribui para a construção do conhecimento compartilhado.

Palavras-chave: Formação; Aprendizagem; Colaboração; Conhecimento compartilhado.

Abstract

This article focuses on the main reflections of a qualitative sociocultural narrative research, whose objective was to understand the elements necessary for teacher learning through collaborative work. The research was developed in a municipal school in the interior of Rio Grande do Sul with teachers and administrators. The instruments used for data collection were Semi-structured Interviews and Conversation Circles guided by topics. Among the considerations, the importance of the theory and practice relationship and the openness to continuous learning, seeking to reflect, study and (re)create theories, are highlighted. Another important element is the collaborative work, which makes it possible to share knowledge and build new knowledge. Thus, the teacher learns through a network of relationships, provided in the school context, in which each element is fundamental and contributes to the construction of shared knowledge.

Keywords: Education; Apprenticeship; Collaboration; Shared knowledge.

Resumen

Este artículo se centra en las principales reflexiones de una investigación cualitativa de narrativa sociocultural, cuyo objetivo fue comprender los elementos necesarios para el aprendizaje docente a través del trabajo colaborativo. La investigación se desarrolló en una escuela municipal del interior de Rio Grande do Sul con profesores y administradores. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron Entrevistas Semiestruturadas y Ruedas de Conversación guiadas por temas. Entre las consideraciones, se destaca la importancia de la relación teoría y práctica y la apertura al aprendizaje continuo, buscando reflexionar, estudiar y (re)crear teorías. Otro elemento importante es el trabajo

¹ UFSM, Santa Maria/RS – Brasil. E-mail: ysa2db@gmail.com. ORCID: [0009-0000-8983-8026](https://orcid.org/0009-0000-8983-8026).

² UFSM, Santa Maria/RS – Brasil. E-mail: graziescandiel@gmail.com. ORCID: [0000-0003-4176-136X](https://orcid.org/0000-0003-4176-136X).

³ UFSM, Santa Maria/RS – Brasil. E-mail: dbolzan19@gmail.com. ORCID: [0000-0002-1704-008X](https://orcid.org/0000-0002-1704-008X).

colaborativo, que permite compartir conocimientos y construir nuevos conocimientos. Así, el docente aprende a través de una red de relaciones, prevista en el contexto escolar, en la que cada elemento es fundamental y contribuye a la construcción del conocimiento compartido.

Palabras clave: Educación; Aprendizaje; Colaboración; Conocimiento compartido.

Introdução

Este artigo aborda a temática formação continuada de professores e a aprendizagem docente, apresentando reflexões importantes oriundas de uma dissertação de mestrado, cujo o objetivo foi compreender como professoras e gestoras de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul aprendem por meio de um trabalho docente colaborativo.

A formação de professores é constituída por meio de um processo permanente de aprendizagem, pois ela não é concluída ao final de um curso de graduação, desenvolve-se ao longo da trajetória profissional docente, nos vários espaços em que o profissional está inserido. Ao mesmo tempo, aprende-se a ser professor na interação com o outro, na troca de saberes entre os pares, com alunos e/ou comunidade em geral, pois é assim que os seres humanos se desenvolvem desde o nascimento, por meio da ação mediada pelos sujeitos que participam do processo.

Portanto, a aprendizagem docente se desenvolve por meio do diálogo, troca de ideias, relatos de experiências, na construção colaborativa de conhecimentos e pela reflexão constante, tecida por uma rede de relações.

Este escrito apresenta o resultado de um pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem narrativa de cunho sociocultural, cujos instrumentos para a coleta de dados foram Entrevistas e Rodas de Conversa.

A formação permanente de professores e o trabalho docente colaborativo

A formação de professores envolve aprendizagens que são constituídas ao longo da trajetória profissional docente. Isso quer dizer que essas aprendizagens não se resumem em aprender metodologias e teorias, pois somente esses elementos não são suficientes se o docente não estiver constantemente refletindo sobre essas relações.

O professor precisa perceber-se como eterno aprendiz, compreendendo que a formação inicial é a base do seu conhecimento, porém ela não está acabada, necessita ser constantemente reelaborada. É um processo que se constrói por meio de estudo, tanto individual, quanto coletivo, uma vez que a aprendizagem docente requer constante aperfeiçoamento e atualização, para que acompanhe o movimento histórico-social.

Assim, a formação de professores se desenvolve a partir de uma “[...] necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática e na formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender” (IMBERNÓM, 2009, p. 16).

Compreender que a formação é um processo contínuo constituído durante toda a trajetória docente é um dos saberes necessários para a formação do professor (FREIRE, 1996). Segundo o autor,

[...] A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1996, p. 33).

A consciência do inacabamento envolve sujeitos que reconhecem as relações de aprendizagem com as demais pessoas, que sejam humildes em reconhecer que todos constroem saberes e podem contribuir com os outros. Dessa forma, se faz necessário criar espaços de formação nas escolas, propiciando a reflexão constante acerca das relações teoria e prática.

Segundo Freire (1996, p. 13), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esse processo gera a valorização dos diferentes saberes e culturas, sendo que cada indivíduo aprende com o outro a partir das diferentes experiências e concepções.

O professor que reflete sobre sua própria prática e percebe a importância das interações sociais, aprende e reconstrói seus saberes, cria e recria novos conhecimentos em comunhão com os demais.

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico (BOLZAN, 2002, p. 17).

Dessa forma, o professor torna-se um pesquisador que reflete constantemente sobre as relações teoria e prática, buscando a melhoria em seu trabalho, como também o compartilhamento de seus saberes. O saber da pesquisa (FREIRE, 1996) exige do professor se assumir como pesquisador, buscando pensar criticamente sobre sua prática, tomando por base os conhecimentos teóricos estudados e buscando qualificá-los.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, pôr elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 22).

Sendo assim, o professor que reflete criticamente sobre a teoria e a prática aprende a questionar sobre as mesmas, (re)criando-as e tornando-se protagonista de sua aprendizagem e atuação profissional. Portanto, a formação continuada de professores necessita de reflexões sobre os problemas vivenciados no dia a dia da escola.

Bolzan (2002) destaca que na reflexão sobre sua prática e na interação com seus colegas, o profissional pensa nas experiências vividas, fazendo relações com as demais situações, dialogando e confrontando ideias diferentes, em um processo de ação-reflexão colaborativa.

Assim, os professores podem buscar estratégias para, coletivamente, pensarem sobre as situações do cotidiano e os possíveis encaminhamentos para minimizar as dificuldades. Muitas das respostas para os problemas podem estar dentro das próprias escolas e os profissionais que atuam nesses locais podem encontrar estratégias para sua solução. Para isso, é fundamental o trabalho colaborativo.

Segundo Imbernóm (2009), a participação coletiva dos professores em propostas dentro do contexto escolar potencializa a formação continuada, proporcionando momentos formativos significativos no próprio ambiente de trabalho, que se torna também um espaço de aprendizagem e de construção colaborativa de saberes. Portanto,

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 11).

Isso quer dizer que a escola é um espaço potente para o desenvolvimento da formação continuada de professores, uma vez que é nele que a teoria e a prática se materializam cotidianamente, oportunizando aos professores uma investigação de sua própria realidade e uma possível intervenção.

Evidencia-se, assim, que a formação continuada adquire sentido e significado para os profissionais, estando em íntima relação com a realidade escolar e a necessidades de cada equipe. Surge, então, a necessidade da criação de espaços formativos cujos atores principais sejam os próprios professores movidos pelas incertezas e angústias do seu dia a dia docente, buscando auxílio para a qualificação de seu trabalho, potencializando aprendizagens e (re)construindo coletiva e colaborativamente conhecimentos.

Dessa forma, infere-se que o trabalho colaborativo ocorre por meio do compartilhamento de conhecimentos, possibilitando aprendizagens e influenciando positivamente o trabalho docente, pois o que hoje representa para o professor uma dificuldade, amanhã poderá ser algo que consegue realizar com maestria, e, da mesma forma, pode também auxiliar outro colega. Esse processo pode ser entendido a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediata que, segundo Vygotsky (1991, p. 97), é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Fica evidente com essa definição que a zona de desenvolvimento proximal implica mediação, pois para ocorrer a aprendizagem e o consequente desenvolvimento humano é necessário a interação entre duas ou mais pessoas através da mediação. Da mesma forma, para que haja a aprendizagem docente é necessário interação e mediação entre pares,

sendo que o trabalho colaborativo alavanca o processo, gerando o conhecimento compartilhado.

O conhecimento compartilhado “[...] favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente” (BOLZAN, 2002, p. 62). Dessa forma, o “[...] trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p. 218).

O trabalho colaborativo apresenta-se como uma possibilidade para a construção do conhecimento compartilhado, pois oferece aos professores a oportunidade de trocar experiências, o diálogo e a reflexão sobre suas práticas, tornando-os mais unidos e confiantes no exercício da profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Artigo 7º, enfatizam que o trabalho colaborativo é efetivado através do diálogo entre profissionais para que reflitam sobre os aspectos da própria prática, “[...] sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo” (BRASIL, 2020, p. 05).

Contudo, é necessário que as escolas organizem espaços e tempos para que o trabalho colaborativo aconteça, apoiando os professores e oferecendo-lhes oportunidades de escuta e fala, interagindo, estudando, compartilhando experiências e saberes. Dessa forma, “[...] o espaço escolar se constitui em um local privilegiado, onde os professores irão organizar e reconstruir o conhecimento pedagógico de forma compartilhada” (BOLZAN, 2002, p. 56).

Portanto, através do diálogo, os professores podem desenvolver ainda mais sua atividade e compreender de forma mais ampla a teoria. Bolzan (2002, p. 13) observa que

[...] todo o ato de fala sobre um entendimento comum pode tornar evidente a compreensão do outro. Frequentemente, um indivíduo pode ter uma compreensão parcial de aspectos de uma teoria, mesmo permanecendo sem compreendê-la no seu todo, pois nunca a discutiu com ninguém, nem mesmo confrontou pontos de vista comuns e divergentes.

Por meio do diálogo esses indivíduos podem trocar ideias, confrontar hipóteses, tirar dúvidas e até mesmo gerar outras dúvidas, ampliando seu campo de visão e criando novos conhecimentos, construídos a partir das relações entre as interações e mediações que ocorrem no exterior da pessoa que aprende (processo interpsicológico), com o seu interior (processo intrapsicológico), favorecendo as trocas cognitivas e avanços em suas construções. (BOLZAN, 2002).

Nesse sentido, uma formação continuada que proporcione aos professores o trabalho colaborativo, protagonismo e o diálogo, tem grande potencial, uma vez que pode alavancar o sucesso dos processos de ensinar e aprender nos contextos em que os

professores atuam. Sobre isso, Imbernóm (2006, p. 80) afirma que “[...] a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.”

Além disso, um ambiente de ajuda mútua e de aprendizagens torna-se um local agradável e que propicia bem-estar e acolhimento a todos que dele participam, o que influencia diretamente na qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, na educação naquele contexto. Para que isso aconteça, o Imbernóm (2006, p. 80) elenca uma série de pressupostos, um deles é tornar “[...] a escola como foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Com essa afirmação, o autor sustenta a ideia de que a inovação na escola não deve ser algo imposto de fora, ela deve ser realizada dentro do contexto escolar, pelos sujeitos que dela fazem parte, a partir de uma postura crítica, reflexiva e colaborativa. Dessa forma, terá condições “[...] para uma reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade cultural” (IMBERNÓM, 2006, p. 81). Concretiza-se, desse modo, uma escola constituída de forma autônoma, participativa e democrática.

Para tanto, “[...] a colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho” (IMBERNÓM, 2006, p. 81). Sendo assim, o trabalho colaborativo não pode ser algo imposto, em que apenas parte do grupo o compreenda, necessita que os participantes do grupo se sintam responsáveis, instigados e motivados a trabalharem uns com os outros, em um processo em que o compartilhamento de saberes e a troca de ideias andem lado a lado com a compreensão e ajuda mútua.

O trabalho colaborativo, portanto, tem a capacidade de gerar mudanças dentro dos ambientes escolares, favorecendo o fortalecimento de vínculos e a colaboração, sendo que cada pessoa inserida no contexto é importante e tem a sua parcela de contribuição no processo, isso porque, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

É a partir do compartilhamento de ideias, experiências, desafios e conquistas que os seres humanos aprendem, imersos por sua cultura, ao longo de sua história, construindo e reconstruindo conhecimentos conjuntamente. Na parte que segue, estão enfatizadas as principais reflexões decorrentes das narrativas docentes oriundas da pesquisa junto ao corpo docente e gestores de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul.

As narrativas e algumas reflexões

A investigação realizada neste trabalho contou com uma abordagem qualitativa, desenvolvendo-se por meio de pesquisa narrativa de cunho sociocultural. Segundo Bolzan (2002, 2009) a abordagem qualitativa sociocultural afirma que para o pesquisador compreender o contexto social e cultural no qual o pesquisado está inserido, necessita ouvi-lo atentamente, em um exercício constante de reflexão sobre o que está ouvindo e percebendo.

Portanto, com este trabalho, pretendeu-se a partir de falas e relatos de experiências, oportunizar às professoras a partilha de ideias e exposição de suas histórias, oferecendo subsídios para a interpretação e compreensão de suas narrativas e do contexto em que estão inseridas, revelando aspectos importantes relativos a sua constituição profissional e concepção educativa.

Nessa perspectiva de abordagem de pesquisa, concebemos que o sujeito só se constrói na interação e na colaboração com seus pares. Essa constatação nos leva a outra concepção de pesquisador e pesquisado, cuja relação e inter-relação é caracterizada pela colaboratividade e pelo compartilhamento, circunstância na qual aprende com o outro, mesmo existindo uma assimetria de papéis entre esses sujeitos (FREITAS, 2002 *apud* BOLZAN, 2019, p. 65).

A pesquisa narrativa sociocultural não busca pesquisar o sujeito, e sim, em conjunto com o sujeito, sendo que “[...] ambos se constituem como parceiros do estudo, onde a linguagem ocupa papel central” (SANTOS, 2007, p. 53). Dessa forma, os participantes da pesquisa encontram oportunidades para exporem suas experiências, pontos de vista, emoções, tornando-se protagonistas do processo e capazes de refletir sobre sua prática, preparando-se e/ou consolidando-se um terreno fértil para o trabalho colaborativo.

A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras e gestoras de uma escola municipal de uma pequena cidade localizada na região central do Rio Grande do Sul. Cada participante foi nomeada por uma cor, preservando o sigilo sobre seus dados. O objetivo geral do trabalho foi compreender os elementos necessários para que as professoras e gestoras de uma escola aprendam por meio de um trabalho colaborativo.

Os objetivos específicos foram identificar as necessidades formativas das professoras e gestoras, reconhecer de que forma os processos formativos impactam na construção de suas aprendizagens, como elas constituem a rede de relações produzida na escola e propor uma estratégia formativa capaz de possibilitar o trabalho colaborativo a partir da teoria histórico-cultural.

Os instrumentos utilizados foram Entrevistas Semiestruturadas e Rodas de Conversa, sendo a entrevista narrativa, definida por Bauer e Gaskel (2003, p. 95), uma das formas da entrevista não estruturada, por ser considerada como alternativa ao modelo de pergunta/resposta realizada na maioria das entrevistas. Seu objetivo é tornar o momento o mais convidativo possível, para que as pessoas possam se sentir à vontade, assim como em uma conversa informal.

Utiliza-se a seguinte organização ao realizar uma entrevista narrativa: seleção de um tema ou tópicos guia, ordenação de perguntas e verbalização das mesmas com linguagem simples. Em relação aos tópicos guia, é possível afirmar que são “[...] temas gerais que servem de ponto de partida para a formulação de perguntas ou problematizações que auxiliam na organização de uma entrevista” (BOLZAN, 2019, p. 27).

Com as entrevistas realizadas, partiu-se para uma pré-análise, buscando recorrências nas narrativas e os aspectos mais relevantes destacados em cada fala. Sendo assim, foi organizada a segunda parte da pesquisa de campo, através das Rodas de

Conversa. Essas se caracterizam como um meio para coleta de dados potente na perspectiva da pesquisa narrativa, pois, por meio delas,

[...] o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 25).

A Roda de Conversa pode ser um importante instrumento para que as múltiplas vozes de um contexto sejam ouvidas, tanto pelo pesquisador, quanto pelas pessoas que fazem parte dele, tornando o momento significativo e rico em aprendizagens colaborativas. Procurou-se realizar um espaço dialógico não hierarquizado, levando-se em conta os saberes experienciais e a reflexão sobre as práticas, constituindo-se numa ferramenta potente para a formação continuada.

Para a compreensão dos dados, por meio da abordagem histórico-cultural e dos estudos de Bolzan (2002, 2019), foi definida como categoria a aprendizagem docente; como dimensões categoriais, a formação docente, a relação teoria e prática e conhecimento compartilhado; e como elementos categoriais: consciência do inacabamento e a relação ensino e aprendizagem; ação + reflexão + ação e estudo; trabalho colaborativo e segurança/motivação.

A pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios instituídos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da avaliação cuidadosa dos riscos e benefícios da pesquisa às envolvidas, levando em consideração os diferentes pontos de vista, o respeito ao outro, sem constrangimentos e com linguagem acessível e compreensível.

A categoria aprendizagem docente é constituída por aquilo que professores e professoras aprendem ao longo de sua trajetória e está intrinsecamente ligada às suas experiências e ao momento histórico e social que vivenciam, já que cada pessoa aprende de forma diversa, como também cada processo formativo é constituído por suas diferentes caminhadas e escolhas.

A formação do professor é um processo e, como tal, está composto por fases claramente diferenciadas em seu conteúdo curricular. A cada etapa da trajetória docente, as exigências e necessidades remeterão o professor à busca de caminhos capazes de maximizar sua atuação profissional. A maneira como os docentes aprendem afeta sua atividade prática, o que os coloca diante da responsabilidade pela própria formação (BOLZAN, 2019, p. 20).

As narrativas das participantes da pesquisa evidenciaram que a aprendizagem docente é um caminho longo e cheio de desafios, os quais nos instigam a continuar buscando aprimoramento. Sua base inicia-se no curso de formação para professores (magistério e/ou graduação) e é construída durante toda a carreira por meio dos cursos de formação continuada, estudos e reflexões individuais coletivas.

O saber docente, que segundo Freire (2021) é fundante da prática educativa e da formação docente, é o saber da inconclusão assumida.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (...) É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2021, p. 57).

É possível afirmar que a consciência do inacabamento é primordial para o aperfeiçoamento do trabalho e aprendizagem docente, uma vez que pressupõe a constituição de um professor questionador e pesquisador, protagonista de sua prática.

A participante Amarela afirma que a aprendizagem docente

[...] ocorre de forma contínua, nunca acaba, com determinação, empenho e compartilhamento de experiências e troca de conhecimentos entre colegas e alunos... Sempre se colocando no lugar de mediador e não de detentor do saber, né... Aprendendo e ensinando ao mesmo tempo (Participante Amarela, Roda de Conversa).

Sendo assim, é possível inferir que, para aprender e ensinar, também é necessário humildade para se reconhecer como aprendiz, que aprende tanto com os professores, como com seus próprios alunos, pois são eles, com seus anseios e necessidades que impulsionam o desejo de aprender mais, em busca de um melhor ensino.

A participante Azul enfatiza que a aprendizagem docente perpassa vários caminhos e um deles é a experiência do dia a dia com os alunos e colegas professores, dizendo que *“[...] é na experiência, é na prática da sala de aula que a gente vai adquirindo essa experiência e aprende todos os dias”* (Participante Azul, Roda de Conversa).

A experiência pode levar a uma nova ação somente se o professor estiver disposto a aprender, se ele se reconhecer como eterno aprendiz, e entender que, com as pessoas ao seu redor - adultos e crianças - é possível estabelecer relações de ensino e aprendizagem.

É importante pensar, a partir dessa narrativa, sobre os elementos que constituem a aprendizagem docente. Um deles é a experiência. Porém, não é somente a prática da sala de aula que auxilia o professor na criação de seu conhecimento. A relação teoria e prática é indissociável, uma vez que é por meio dela que a reflexão é constituída. Sem a reflexão sobre a prática, que é realizada baseada na teoria, não há aprendizagem e, sim, reprodução.

Nessa direção, a participante Azul afirma que *“[...] as experiências práticas servem para nos ajudar, não para trazer uma receita de bolo, porque a gente sabe que não existe receita, mas ajudam a gente a enxergar o que no dia a dia a gente não consegue ver sozinha em sala de aula”* (Participante Azul, Roda de Conversa). Porém, se não há “receita”, haverá prática ou experiência compartilhada que, por si só, auxilie na aprendizagem docente?

A experiência compartilhada poderá se tornar um elemento importante na constituição de aprendizagens se for pensada e refletida dentro do contexto específico da

pessoa que ouve. Com base no que ouviu, essa pessoa fará uma nova elaboração da ideia apresentada, partindo dos seus próprios conhecimentos e experiências, para então organizar seu novo pensamento e ação.

Contudo, os processos formativos citados pelas professoras, como os que ocasionaram maiores impactos em suas trajetórias, foram os momentos de compartilhamento de experiências, tanto os proporcionados em cursos de formação continuada, como os que ocorreram informalmente em espaços da escola, como a sala de professores.

A participante Amarela destaca que todos os processos formativos contribuem em alguma medida para a formação docente, já que a sua expectativa quando participa de um encontro formativo é “[...] *buscar mais conhecimento, auxiliar nas estratégias para os problemas. E também poder compartilhar e trocar experiências na tentativa de compreender melhor a situação*” (Participante Amarela, Roda de Conversa).

Ao relatarem as suas experiências, cada profissional volte seu olhar para a sua prática, em um processo de constante reflexão sobre a relação teoria e prática. Dessa forma é importante que se possa “[...] desenvolver uma rigorosidade metódica no processo de ensinar, permitindo-lhe que se coloque como alguém que suspeita do que produz, e, portanto, precisa posicionar-se como um pesquisador da própria prática” (BOLZAN, 2019, p. 20).

A relação indissociável entre teoria e prática é algo que gera muitas tensões e contradições, visto que, uma teoria sem embasamento prático é na verdade apenas uma falácia, e, ao mesmo tempo, uma prática que não possui embasamento teórico, é apenas uma ação sem direção, ou, metaforicamente, um ‘tiro no escuro’. Ou seja, “[...] a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 25).

A questão é que as teorias nascem das práticas, e não há práxis sem uma teoria, ou seja, uma não exclui a outra.

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 128).

Ainda há dúvidas e debates sobre a relação teoria e prática, pois o pensamento de que, a teoria é associada a técnicas que devem ser aprendidas para posteriormente serem colocadas em prática, é concepção de uma educação tecnicista, marcada pela busca de uma “receita” para todos os problemas, em que não há reflexão, o professor simplesmente aprende uma técnica e a desenvolve. É possível perceber na fala da participante Verde esse posicionamento:

[...] a formação docente que eu tive na minha época, há muitos anos, ela foi naquela época, eu acho que ela foi mais válida, do que está acontecendo hoje. Porque na minha época,

apesar de ter estudado pouco, eu comecei fazendo o segundo ano profissionalizante, que seria o magistério, mas o magistério foi muito específico, direcionado muito pra sala de aula. (Participante Verde, Entrevista).

A afirmação acima remete a discussão do quão importante é problematizar nos encontros de formação continuada sobre a relação teoria e prática, proporcionando momentos de indagação e empoderamento docente, visto que o professor precisa perceber-se como alguém capaz de refletir sobre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, criar novas teorias, percebendo que, não há técnica pronta para a resolução dos problemas, cada situação demanda uma reflexão específica e muito estudo pessoal e coletivo.

A participante Laranja afirma, ao relatar sobre os encontros formativos que atenderam suas expectativas: *“Realmente, as que atenderam minhas expectativas, posso dizer que 100% delas traziam experiências práticas (Laranja, Roda de Conversa)”*. Todavia, é importante perceber que se considerarmos a prática como um elemento único e isolado na constituição da aprendizagem docente, não estamos considerando a importância de refletir teoricamente sobre a mesma.

Segundo Imbernón (2009, p. 47) a formação

[...] deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz.

Sendo assim, a formação que prioriza o compartilhamento de experiências pode se tornar um momento propício para a aprendizagem docente, porém é necessário oportunizar a relação entre a teoria e a prática, propiciando a reflexão. Para Freire (2001, p. 39), “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”.

Na visão da participante Azul, a formação e a aprendizagem docente se desenvolvem em vários espaços e por meio de muito estudo: *“[...] E isso vai também do interesse em procurar por outras formas de aprendizagem, né... Estudar, buscar desde a graduação projetos de pesquisa e extensão, e continuar estudando depois de se tornar professor”* (Participante Azul, Entrevista).

Faz-se necessário, nessa perspectiva, repensar a ideia de que a formação docente é receber orientações, atualizar-se e adquirir informações teóricas, que geralmente são descontextualizadas da prática e da realidade escolar. É preciso estudar e perceber-se responsável pela sua própria formação e pela reconstrução constante de teorias e práticas, através da ação / reflexão / ação e de muito estudo, individual e coletivo.

Imbernón (2001, p. 48) afirma que

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

É por meio do estudo e da constante reflexão sobre a ação, reelaborando e reconstruindo saberes, habilidades e competências, que se constrói a aprendizagem docente, assim como afirma a participante Roxa:

Aprendizagem é um processo no qual adquirimos habilidades e competências, ou seja, os conhecimentos que vamos ao longo da nossa vida construindo. Através das experiências, vivências, estudo, e de mediação com o meio, o que está à nossa volta. Pra mim, no meu entendimento, é resultado da nossa formação, ação, reflexão, um conhecimento que a gente adquire historicamente, e culturalmente também. Também socialmente e cientificamente... É a capacidade de solucionar problemas e construir conhecimentos novos. (Participante Roxa, Roda de Conversa).

Essa afirmação indica que a aprendizagem docente necessita estudo, ação e reflexão constante, possibilitando ao professor a capacidade de solucionar problemas e reconstruir novos conhecimentos. Com isso, pode-se inferir que outro saber importante a ser construído é a criticidade, que envolve a curiosidade epistemológica, com a superação de métodos rigorosos e de experiências sem reflexão crítica (FREIRE, 2021).

A prática docente crítica surge da curiosidade epistemológica, e a força propulsora dessa curiosidade é a convicção do inacabamento, de assumir-se como eterno aprendiz, na busca por fazer melhor e pensar sobre esse fazer.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 12).

Assim como a sociedade, a educação está em constante transformação e, por isso, o professor necessita adaptar-se a essa realidade, adaptando e reconstruindo todos os dias seus saberes e fazeres. Os desafios diários e a busca pela resolução dos problemas faz com que os docentes busquem estudar e refletir sobre suas ações, pois “[...] *cada turma, cada aluno, é uma especialidade diferente, é uma prática que tu tens que adaptar conforme a realidade de cada turma*” (Participante Amarela, Entrevista).

Conforme a professora Amarela, é preciso enfrentar os desafios e buscar alternativas, adaptando-se os fazeres docentes às necessidades dos alunos, aliando a teoria já estudada ao que será estudado, como também às práticas. Santos e Powaczuk (2012, p. 11) afirmam que

[...] o enfrentamento e a busca de alternativas para as situações e os acontecimentos pedagógicos dar-se-ão a partir de uma indagação reflexiva. É, pois, através da ação reflexiva sobre os fazeres e os saberes pedagógicos que as transformações podem acontecer, havendo, assim, compromisso entre os participantes desse processo.

Esse compromisso tem relação com a consciência do inacabamento que leva ao estudo, tanto individual, quanto coletivo, juntamente com as colegas de profissão. Assim sendo, responsabilizando-se pela sua formação, num movimento de autoformação. Para tanto,

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 2007, p. 18).

Assumir essa postura requer um incansável movimento reflexivo e autônomo, em uma busca por se constituir professor em sua individualidade e ao mesmo tempo no grupo, uma vez que “[...] o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2007, p. 44).

Segundo Isaia (2006, p. 352), a autoformação docente é um processo em que os professores buscam formação porque sentem a necessidade e desejam aprender mais. Por isso, são eles próprios os responsáveis pela sua formação, estudando e desenvolvendo ações de forma consciente, controlando o seu processo formativo.

A participante Azul destaca que procura por conta própria por formação continuada, buscando por temas de seu interesse. Ela também afirma que “[...] *ser professor, é isso, é a gente, nós somos seres inacabados, né, a gente tem que ir atrás do conhecimento, a gente nunca sabe tudo, e quando a gente tem alguma dúvida, uma inquietação, a gente tem que ir atrás, a gente tenta fazer algum curso ou alguma coisa que te instigue a resolver aquele problema ali*” (Participante Azul, Roda de Conversa).

Sendo assim, “[...] não é possível falar-se em um aprender generalizado sobre ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam” (ISAIA, 2006, p. 377). É com base nas suas escolhas formativas e por meio das relações estabelecidas em seu meio social e nos contextos de trabalho, que o docente aprende a ser professor, ou seja, cada um aprende a ser professor de forma particular, relacionada ao seu próprio percurso.

Cada um precisa trilhar seu caminho, a partir de sua maneira de ser e de sua história, internalizando os bens culturais de seu meio social, ao mesmo tempo que estuda e reflete sobre os mesmos e aprende a modificá-los, numa reconstrução constante de saberes e conhecimentos. Para tanto, quanto mais ricas forem as experiências e mais dialógicas forem as interações sociais, maiores são as possibilidades para o professor se constituir como um profissional que reflete sobre seu próprio trabalho.

Neste sentido, nas interações sociais, segundo Bolzan (2002), ocorre o compartilhamento de ideias e concepções, o que possibilita a ativação da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediata. Sendo assim, nas interações entre professores, por meio de um trabalho colaborativo, surgem possibilidades para a construção do conhecimento compartilhado.

A participante Amarela afirma

Aprender a docência pra mim é uma doação. É um compartilhamento de ideias. Eu ensino a eles (alunos), mas eu também aprendo e absorvo através deles umas coisas

que eu possa dar continuidade pra próxima etapa. Da mesma forma com minhas colegas, aprendo muito conversando com elas e trocando experiências para enfrentar os desafios do dia a dia. (Participante Amarela, Entrevista).

Com base neste excerto e na teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, é possível destacar que o desenvolvimento humano acontece por meio de uma ação mediada, na qual cada pessoa, ao interagir com as outras e por meio de instrumentos e signos, desenvolve capacidades para a resolução de problemas. Dessa forma, para o desenvolvimento das funções superiores, em um contexto de interação e mediação, é preciso que haja a interiorização de instrumentos e signos, ocorrendo assim, a formação de conceitos.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema (VYGOTSKY, 1999, p. 73).

Assim, compreendida como o principal signo criado e utilizado pelo ser humano, a linguagem ou a palavra é usada para ensinar algo ou lembrar alguma situação. A fala é um dos principais meios de interação social, sendo este intrinsecamente ligado ao processo de mediação, em que a palavra e a linguagem são fundamentais para que ocorra aprendizagem. Neste sentido, a participante Azul afirma que

[...] Aprender com a fala do outro, o colega fala como é que tá sendo as experiências dele em sala de aula, o outro fala, e muitas vezes a gente se enxerga na fala do outro, né, assim como um colega relata o que deu certo pra ele, e eu posso pensar, será que pode dar certo comigo? (Participante Azul, Roda de conversa).

Ao apresentar o excerto destacado na fala de Azul, é possível refletir sobre duas questões importantes. Uma delas envolve retomar a discussão sobre a relação teoria e prática, pois se uma professora somente ouvir a outra e tentar reproduzir o que ela fez, isso não acarretará em aprendizagem docente, mas em reprodução. Ao mesmo tempo, esse posicionamento confirma a importância dos signos, do diálogo, do compartilhamento entre professores, isso porque, a interação e a mediação podem gerar aprendizagens docentes, constituindo-se como momentos importantes de formação e aprendizagem. Esse processo de interação e mediação é fundamental para que ocorra o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento compartilhado.

Os benefícios do trabalho colaborativo entre professores, segundo Damiani (2008) e Damiani, Porto e Schlemmer (2009), são extremamente perceptíveis, pois em suas pesquisas são inúmeras as evidências de que ao trabalharem em conjunto, os professores aprendem. Segundo as autoras, o trabalho colaborativo possibilita a criação de interconexões pessoais entre os docentes, gerando alívio de tensões, e, “[...] isso, juntamente com o incremento da iniciativa e da motivação individuais, leva a uma qualificação do seu trabalho” (DAMIANI; PORTO; SCHLEMMER, 2009, p. 28).

Nesta direção, a participante Verde destaca que o trabalho colaborativo entre as professoras da escola é efetivamente vivenciado, “[...] *a gente se dá muito bem trabalhando junto, aprendendo uma com as outras, uma colabora, outra colabora e acaba que no todo funciona, o trabalho funciona*” (Participante Verde, Roda de conversas). As participantes Rosa e Azul concordam com essa afirmação, destacando: “[...] *a gente aprende uma com a outra*” (Rosa, Roda de conversa); “[...] *realmente, a gente aprende durante a convivência*” (Azul, Roda de conversa).

O espaço escolar possibilita aprendizagens e compartilhamento de ideias e experiências, se tornando um verdadeiro ambiente formativo, local em que as professoras mobilizam seus saberes e refletem conjuntamente, a fim de construir estratégias que possam auxiliá-las nos desafios diários.

Assim, podemos destacar que a escola é um espaço em que o trabalho colaborativo e o conhecimento compartilhado são os pilares que sustentam as práticas e as aprendizagens, oferecendo aos professores maiores condições para se sentirem motivados e seguros no exercício da profissão.

Damiani, Porto e Schlemmer (2009) afirma que trocar ideias e experiências, percebendo o que cada um tem a oferecer, pode “[...] influenciar a autoestima do professor, o que se constitui em um ganho considerável”. Corroborando com os autores, destacamos o excerto da participante Amarela, que destaca o trabalho colaborativo, sendo esse fundamental para o pleno desenvolvimento das ações dentro da escola, favorecendo o bem estar das pessoas que dela fazem parte.

[...] A equipe está junto, está organizada. Então é nesse sentido aquele velho ditado. Não posso puxar eu pro meu lado e deixar os outros. Então se a gente estiver unida, a escola é muito unida. A gestão é unida e eu acho que é isso o importante. Não é aquele peso, dá vontade de tu ir trabalhar, dá vontade de tu fazer a coisa realizada e tu não te sente sozinho, tu não te sente desamparada. (Participante Amarela, Entrevista).

Na mesma direção Magalhães (2012) afirma que o trabalho colaborativo é transformador, à medida que proporciona ao docente a compreensão de si e do outro, criando, assim,

[...] um contexto de confiança e respeito entre os participantes que possibilite que, intencionalmente, escutem uns aos outros e, com base em valores e necessidades, receios, conhecimentos, desconhecimentos, dúvidas, conflitos, emoções, questões problemáticas, concordâncias e discordâncias em relação aos próprios sentidos, quanto ao objeto em construção, e aos outros, repensem a si mesmos (MAGALHÃES, 2012, p. 22).

A participante Roxa destaca que “[...] *trabalhar em equipe é extremamente necessário, porque passamos por tantas situações difíceis que, se não for a ajuda do outro, tudo fica mais difícil*” (Participante Roxa, Roda de Conversa). As participantes Verde e Vermelha concordam com a afirmação da participante Roxa e relatam:

É verdade, não conseguimos fazer muita coisa se não tivermos uns aos outros para nos apoiar. Cada uma ajuda de uma forma, uma com a experiência, outra com um saber que

só ela tem. E tudo fica mais fácil. Todas aprendem e também se sentem bem em trabalhar juntas. (Participante Verde, Roda de conversa).

Sim, é isso mesmo. Eu já disse mais que uma vez e falo denovo. Se não fossem vocês terem me apoiado e me ajudado, eu não teria conseguido. Tinha muito medo de assumir a turma no início do ano, por falta de experiência, por ser minha primeira turma. Mas todas vocês foram importantes para que eu superasse esse medo, me passando tranquilidade e me ajudando com atividades. (Participante Vermelha, Roda de conversa).

Assim, um espaço formativo que priorize a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos proporciona a cada docente “[...] compartilhar outras maneiras de pensar possibilitando a expansão dos próprios entendimentos” (MAGALHÃES, 2012, p. 22), bem como, possibilita a cada professor a oportunidade de falar, questionar, aprofundar conceitos, explicitar ideias, solicitar explicações, relacionar a teoria e a prática e descobrir novos significados (MAGALHÃES, 2012).

Destaca-se, ainda, a fala da participante Azul, ao afirmar que os momentos formativos, tanto das reuniões pedagógicas quanto das conversas informais que vivencia nas escolas em que trabalha, são muito importantes para sentir-se segura do que está fazendo e também para aliviar alguma tensão.

Eu acho isso muito importante. Eu até comento com as colegas: Ah, como eu gosto desses momentos! E isso pra mim é uma forma de formação continuada também, porque a gente aprende com o outro, com os pares. Então, uma das coisas que eu gosto muito é a troca com os próprios colegas, os próprios colegas professores, onde cada um tem a oportunidade de falar sobre sua prática. (Participante Azul, Entrevista).

A professora apresenta o mesmo posicionamento em outro momento, afirmando

[...] eu acho isso fantástico, aprender com o outro, muitas vezes as que são um pouquinho mais experientes ajudam as que estão entrando, isso é fundamental. E eu sempre tento dizer, assim, que ninguém é melhor do que ninguém, a gente tem saberes diferentes, e uma ajuda a outra, e as um pouquinho mais experientes sempre aprendem também com a mais nova e vice e versa, embora as mais novas se sintam inseguras, mas é assim, a gente tá sempre aprendendo. (Participante Azul, Roda de Conversa).

Por meio desse trabalho de colaboração, as professoras podem construir conhecimentos de forma compartilhada. Para Isaia e Bolzan (2007, p. 73), o conhecimento compartilhado “[...] trata de um conhecimento amplo, implicando no domínio do saber-fazer, estratégias pedagógicas e orientações didáticas e do saber teórico e conceitual e suas relações com os conhecimentos experienciais da docência.”

Para a participante Laranja, “[...] o conhecimento compartilhado é a troca com pares, a aprendizagem que acontece quando eu troco experiências com as colegas. Essa troca de saberes é fundamental para nós, tanto a iniciante quanto as demais, com mais experiência (Participante Laranja, Roda de Conversa). Já a participante Rosa afirma que o conhecimento compartilhado se constitui “de forma humanizada, onde todos podem trocar ideias, dar opinião, ouvir e ser ouvido. Vindo a amenizar muitas situações, ações, entendimentos e principalmente dúvidas” (Participante Rosa, Roda de Conversa).

As participantes Verde, Vermelha e Amarela se posicionam concordando com as afirmações acima, dizendo que o conhecimento compartilhado *“Se constitui de forma grupal seja com alunos, colegas e a comunidade escolar, unindo esforços de todos os envolvidos”* (Participante Verde, Roda de Conversa). Para a participante Vermelha, é *“Soma dos conhecimentos em busca de um melhor desempenho”* (Participante Vermelha, Roda de Conversa). Para a Amarela, *“É um compartilhamento de ideias”* (Participante Amarela, Roda de Conversa).

As participantes são unânimes quando instigadas a falarem sobre seus posicionamentos a respeito do impacto do conhecimento compartilhado na formação e na aprendizagem docente. Para a participante Roxa, *“[...] todo tipo de conhecimento impacta de alguma forma. O compartilhado, transmite sabedoria e confiança daquilo que a outra pessoa já passou. Permite aos colegas ter uma ideia e querer saber mais, para procurar alternativas ou respostas”* (Participante Roxa, Roda de Conversa).

O conhecimento compartilhado, segundo Isaia (2006, p. 380), com base em Bolzan (2022):

[...] refere-se às trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda ou estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

Portanto, é possível inferir que o conhecimento compartilhado impacta positivamente na aprendizagem docente, visto que é um processo dinâmico, que tem por essência a ação colaborativa, oportunizando as pessoas avançarem muito mais e com maior qualidade do que se estivessem vivenciando somente processos formativos de forma individualizada. aprendendo sozinhos.

Assim, é instaurada uma rede de relações, pois

[...] a rede de interações e mediações se faz à medida que se instaura o processo de troca entre pares tendo o estímulo auxiliar como elemento preponderante nesta construção coletiva. E, neste sentido, a tessitura desta rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento das participantes (BOLZAN, 2002, p. 145).

A constituição dessa rede de relações acontece por meio do desenvolvimento das narrativas e da reflexão sobre os saberes e experiências das professoras, sendo a atividade discursiva a “[...] forma de construção conjunta mais poderosa e significativa” (BOLZAN, 2002, p. 144). Portanto, de forma compartilhada e dialógica, geram-se ideais que se desenvolvem em novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares (crianças e/ou adultos). Ambos os processos implicam em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 73).

Nas narrativas das professoras é possível perceber que, ao compartilharem experiências, expõem suas angústias, falam sobre suas ideias e pontos de vista, tendo oportunidade para serem ouvidas e ouvirem as colegas, puderam criar novos conhecimentos com base no que já sabiam e refletir sobre o que ouviram.

Por isso, a criação de espaços formativos que proporcionem esse compartilhamento é fundamental para que a aprendizagem docente seja constituída, e esses espaços podem ser representados pelos momentos destinados à formação continuada, fora do espaço escolar, como também nas escolas.

Assim, podemos supor que a rede de conhecimento se amplia à medida que o olhar que se lança em cada espaço pedagógico (reuniões docentes, sala de aula etc.), podendo ser pensado a partir de perspectivas individuais e coletivas, mesclando-se atividades conjuntas (interpessoais) e individuais (intrapessoais) durante todo o processo interativo” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 73).

Para tanto, as escolas passam a ser locais onde são gerados constantemente o ensino e a aprendizagem, tanto de alunos quanto das professoras, e fundamentalmente, se constituem como ambientes de colaboração, compartilhamento, solidariedade e acolhimento. Locais onde as pessoas sintam-se valorizadas e dispostas a estudar, trabalhar e aprender. E é essa ideia que nós, professoras, precisamos construir constantemente nos espaços em que estamos inseridas.

A proposta de encontros formativos – Rodas de Conversas Pedagógicas – tem como objetivo possibilitar o compartilhamento de conhecimentos, visando a construção colaborativa de aprendizagens docentes. Os roteiros desses encontros são constituídos por momentos de diagnóstico, problematização/discussão, plano de ação e reflexão sobre a ação.

Esses momentos foram pensados para que sejam discutidas situações reais que necessitam de reflexões, potencializando o saber/fazer docente e as possíveis mudanças, trazendo à tona, assim, os elementos necessários à aprendizagem docente. Seguem as principais considerações da pesquisa e alguns dos elementos percebidos nesse processo.

Considerações da pesquisa

As principais constatações decorrentes desta pesquisa estão relacionadas à importância de a reflexão crítica fazer parte do dia a dia do professor, pois é necessário estar constantemente colocando o saber/fazer em dúvida, pois. “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 15). Podemos dizer que, além de reconhecer-se como seres inacabados, e eternos aprendizes, é necessário que os professores construam um olhar de pesquisador, percebendo-se como profissionais capazes de questionar e criar teorias, assumindo o protagonismo sobre a sua própria prática. Freire (1987, p. 142) afirma que “[...] somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador, eles se realizam.”

Assim, a partir da busca inicial de investigar quais os elementos necessários para que as professoras construam aprendizagens por meio de um trabalho colaborativo, situa-se como um dos elementos fundamentais a construção do conhecimento compartilhado; construção que não acontece meramente pela partilha de atividades ou fala/escuta de experiências, mas sim pela disposição em aprender em conjunto, transformando esses saberes em novas práticas e teorias.

Para que isso ocorra, ouvir e falar são indispensáveis, porém, de nada adianta ouvir e falar sem uma reflexão crítica sobre o que se ouviu e falou. Reflexão que gera respostas e ainda mais dúvidas, mas, principalmente, a reelaboração de conhecimentos e saberes e, em consequência, de teorias e práticas.

Professores estudiosos e pesquisadores são capazes de duvidar das teorias existentes e (re)criar novas teorias, pois o local onde atuam, a escola, é um local privilegiado em que as práticas se desenvolvem, e por esse motivo, é onde as teorias são geradas.

É necessário, para que isso ocorra, o empoderamento dos professores, acreditando na sua capacidade criadora, e segurança do que estão fazendo. Ainda, necessitam estar engajados aos colegas, ajudando-se, apoiando-se, entendendo que só se faz educação de qualidade quando as pessoas envolvidas no processo possuem objetivos congruentes, trabalhando juntas de forma respeitosa e harmônica.

Contudo, respeitar o colega e aspirar harmonia no local de trabalho não indica que não haverá conflitos e ideias diferentes, até porque é refletindo a partir de ideias diferentes que é possível avançar. É percebendo e respeitando as diferenças que os seres humanos se constituem, nas experiências boas e ruins, exitosas ou fracassadas, sempre aprendendo alguma coisa.

Outro elemento importante nesse processo é a consciência do inacabamento, pois aquele que não está aberto para aprender, não aprenderá com seu colega, tampouco com teorias e práticas. É entendendo que hoje se sabe mais do que ontem, porém menos do que amanhã, ou ainda, duvidando daquilo que aprendeu, para reconstruir algo novo, que se aprende constantemente, dia após dia, em todos os ambientes.

Isso também requer humildade, pois ainda é muito presente o pensamento de que o professor deve saber tudo, deve ser o detentor dos conhecimentos. Muitos professores acabam não rompendo com esse pensamento e acreditam que já aprenderam tudo o que precisam no curso de formação inicial.

A humildade é outro elemento difícil de aplicar, porém importante. Precisamos dela para tomar as decisões que antecedem as mudanças, pois se eu não reconhecer que ainda necessito aprender, também não terei motivos para mover esforços para a transformação da minha prática e do meu saber.

Outro elemento fundamental é a vontade de estudar, que tem relação intrínseca com a consciência do inacabamento. Estudar é um dos elementos base da aprendizagem docente, pois é a partir do estudo que os professores se tornam aptos à profissão, indo em busca da formação inicial. Porém, somente nos qualificam-se como profissionais se continuarem estudando durante toda a trajetória docente.

As reflexões sobre os objetivos específicos da pesquisa apontam que as necessidades formativas das professoras e gestoras vem ao encontro do desejo de compartilhar experiências e ouvirem-se umas às outras. Essa conclusão foi facilmente encontrada ao ler a transcrição de suas falas. Porém, não é somente de momentos para a troca de experiências que professores necessitam, pois a aprendizagem docente vai além de uma mera transmissão de conhecimentos ou troca de atividades.

É necessário, dessa forma, que os encontros formativos possibilitem a reflexão sobre a relação teoria e prática. Sendo assim, muito mais do que simplesmente ‘trocar figurinhas’, as experiências das colegas podem se tornar aprendizagens no momento em que possibilitam o pensamento crítico e teórico sobre elas.

Portanto, é possível evidenciar que os processos formativos impactam positivamente na construção das aprendizagens docentes, pois eles possibilitam que as professoras reflitam sobre suas práticas, reelaborem saberes e construam novos conhecimentos, contribuindo com a consciência do inacabamento e a busca pelo estudar e (re)criar teorias. Dessa forma, elas podem se tornar pesquisadoras e protagonistas de suas práticas. Importante destacar, ainda, que não é somente um elemento que gera a aprendizagem docente, e sim uma rede de relações que são produzidas no dia a dia do ambiente escolar que dão suporte a essa aprendizagem.

Fazem parte dessa rede de relações as experiências, os conhecimentos e os saberes compartilhados, a relação teoria e prática, a consciência do inacabamento, a humildade, as relações ensino e aprendizagem, o estudo, individual e coletivo, o trabalho colaborativo e a motivação, que, entrelaçados e totalmente imbricados, proporcionam ao docente a constituição do aprender a ser professor.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* [Recurso Eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com som e imagem: um manual prático*. Trad. de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 1, 2010.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas (org.). *Pesquisa narrativa sociocultural: estudos sobre a formação docente*. Grupo de pesquisa sobre formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior (GPFOPE). Curitiba: Appris, 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e Base Nacional Curricular para Formação*. Disponível em: <https://portal.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 7 jan. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperon.; SCHLEMMER, Eliane. *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para aprender*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996/2021.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. *30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo, Cortez: 2006.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa. (org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep/Ries, 2006. v. 2.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas (org.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL. In: LIBERALI, Fernanda Coelho

(org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento possível. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.5, n.15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>. Acesso em: 10 set. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 07 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência* [Recurso Eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos. *Construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita: um estudo com professoras alfabetizadoras*. 2007. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2007.

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e desenvolvimento profissional docente: A aprendizagem da docência universitária. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/35843/23273>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Como citar este documento:

BORTONCELLO, Thaysa Diovanna; DE LIMA, Graziela Escandiel; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Como os professores aprendem via aprendizagem colaborativa? *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, e14826, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14826>.