

DIALOGOS ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA COLABORAÇÃO E AS REFLEXÕES DE ZEICHNER SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Thiago Weslei de Almeida Sousa ¹
Milton Basto Lira ²

RESUMO

A formação de professores é um cenário que merece destaque quando se objetiva a superação de diversas problemáticas enfrentadas pela educação, isto porque o educador continua sendo um ponto estratégico para as mudanças significativas que podem ser implementadas nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, o que hoje se observa é que a formação docente acaba sendo deficitária, escassa e desconexa da prática escolar. Com isso, as formações precisam ser repensadas, resignificadas e otimizadas de modo a propiciar melhores padrões de qualidade na educação. Zeichner, um dos mais relevantes pesquisadores no que tange a formação de professores, contribui com essa discussão ao abordar em seus estudos pontos como: o processo de reflexão que o professor deve praticar em seu cotidiano, a relevância do que está sendo produzido nas universidades para a cultura escolar e a estruturação de uma nova estratégia para se formar professores. Ainda no mesmo cenário, diversos autores têm percebido a importância da prática colaborativa no campo da formação de professores como meio bastante eficaz. Acredita-se que a constituição de um grupo colaborativo instiga os docentes a refletirem sobre a própria prática através do compartilhamento de saberes. Objetivou-se, então, fazer interconexões entre os principais apontamentos na obra de Zeichner e os pressupostos da colaboração, buscando subsídios para relacioná-los. Pôde-se perceber que muitos dos pressupostos da colaboração parecem ser a resposta prática para vários questionamentos levantados por Zeichner e tal fato culmina em maior credibilidade para ambos os posicionamentos por se fortalecerem ideologicamente.

Palavras-chave: Grupo Colaborativo, Reflexão, Práxis.

INTRODUÇÃO

O ensino ofertado aos educandos há muito tempo tem sido uma questão bastante complexa e acaba perpassando em diversos planos da educação, assim como currículo, materiais didáticos, metodologias, barreiras epistemológicas, infraestrutura escolar e tantos outros. Porém, um cenário que deve ter destaque é a formação de professores, isto porque perante todos os complexos aspectos já citados, o professor continua sendo um ponto estratégico para as mudanças significativas que podem ser implementadas nos processos de ensino e aprendizagem. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem passado por entraves há muito tempo e desde quando os processos educativos começaram a

¹ Doutorando do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, tsqi@msn.com;

² Doutorando do Programa de Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, milton.basto@gmail.com.

ser ressignificados, começou-se também a questionar as formações do educadores no que tange seus conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos, quanto à leitura que fazem da cognição do aluno e, principalmente, dos aspectos de sua didática (MENDONÇA *et al.*, 2010).

Infelizmente, o que hoje se observa é que a formação inicial dos docentes acaba sendo deficitária e a formação continuada, escassa e desconexa da prática docente. Com isso, existe uma carência de espaços para que os educadores possam dar prosseguimento ao aprimoramento de sua formação profissional, e a ausência deste lugar de reflexão ocasiona o isolamento do professor, que se vê ilhado pelo trabalho docente que tem se mostrado exageradamente automatizado e rotineiro (CELESTINO, 2016). A inexistência da reflexão entre os pares e até mesmo a reflexão do próprio professor consigo mesmo (sendo a primeira ainda mais importante na perspectiva adotada neste trabalho) acaba sendo um dos maiores problemas que o campo educacional tem enfrentado (FÁVERO *et al.*, 2013).

Pacca e Scarrinci (2012) salientam que além de escassas, as poucas formações que existem enfretam ainda a problemática da maneira com a qual são idealizadas, organizadas e realizadas. Para as autoras, essas formações, que meramente surgem a partir da visão de um especialista, desprestigiam o que realmente ocorre no ambiente escolar e findam por não contemplar aspectos importantes para os saberes profissionais dos professores. O que tem sido oferecido aos educadores é um amontoado de conhecimentos sem significado algum para os mesmos.

Rosa *et al.* (2003) ratificam o exposto afirmando que desde a década de 60 as formações se resumem em apenas reciclagens, capacitações e treinamentos que contam como alicerce apenas o paradigma da racionalidade técnica. E sobre o abismo entre a pesquisa produzida na universidade e a sua aplicação na escola, os autores dizem que as atividades sugeridas pelos especialistas da universidade se esvaziam de significado quando são aplicadas na realidade escolar e nos dizeres dos próprios professores: ‘não funcionam’. O que Rosa defende é que:

A epistemologia da prática não precisa estar alicerçada em saberes válidos exclusivamente no campo empírico, mas sim, na possibilidade de retradução de saberes de diferentes naturezas que estabelecem diálogo com as situações práticas. (ROSA *et al.*, 2003, p.64)

Logo, percebe-se que existe aí um entrave que, segundo Mizukami (2005), pode ser superado ao se articular a formação de professores tanto em aspectos teóricos quanto práticos, sem menosprezar nenhum destes saberes, ainda que acreditem que as discussões devam surgir destes últimos.

Com isso, fica claro que a formação de professores precisa ser repensada, ressignificada e otimizada de modo a propiciar melhores padrões de qualidade na educação. E as questões relacionadas à importância da reflexão do educador têm ganhado grande destaque nesse processo. Neste cenário, um autor que aborda esse assunto com maestria e posicionamento bastante crítico é Zeichner, sendo considerado um dos maiores expoentes da atualidade quando se trata de formação de professores. Dentre os pontos elencados por este autor em sua obra, tem relevância para este trabalho a parte que trata da reflexão como ação social, a criação de um novo espaço para a formação de professores e o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e o interior da escola (ZEICHNER, 1993).

Ainda com a intenção de trazer inovação às formações, buscando desvinculá-las do modelo tradicional - que costuma trazer conteúdo desconexo à realidade dos professores e não os motiva a trabalhar em equipe - surge a colaboração, sendo o que há de mais sofisticado na atualidade para se formar professores e já conta com pesquisas e resultados muito promissores (MARCONDES *et al.*, 2018; HUMMEL *et al.*, 2017; IBIAPINA, 2008).

Em princípio, colaboração pode ser definida como um processo que envolve pessoas de diferentes contextos, com diferentes vivências e experiências profissionais, trabalhando conjuntamente, como iguais, tendo em vista benefícios mútuos (STEWART, 1997). Stewart (1997) também detalha que colaboração é o esforço concertado de um conjunto de membros de universidades e escolas para desenhar e proporcionar oportunidades, visando a melhoria do ensino e da formação de professores.

Diante do que foi explanado e levando em conta a necessidade de melhorias dos cursos de formação de professores, este artigo se propõe a *fazer interconexões entre os principais apontamentos na obra de Zeichner e os pressupostos da colaboração, buscando subsídios para relacionar intimamente a reflexão coletiva e a criação do “terceiro espaço”, proposto e defendido por Zeichner, com a existência assertiva de grupos colaborativos.*

O interesse na pesquisa sobre formação de professores tem se intensificado ao longo dos anos e cada vez mais os investigadores se concentram em conhecer melhor o campo da prática docente e as transformações necessárias para que se vislumbre uma educação de qualidade. Com isso, a análise dos cursos de formação de professores torna-se fundamental.

Roehrig (2016), em sua pesquisa, investigou as contradições emergentes do processo de uma formação continuada tradicional para professores de física. A autora e os próprios professores, durante a ministração do curso, chegaram à conclusão de que para haver efetividade da proposta seria necessário que ela fosse construída de forma colaborativa.

Vaciloto (2017), por sua vez, tratou das dificuldades conceituais apresentadas por professores participantes de um grupo Zeichner, um exponencial na formação de professores.

Um dos grandes focos da maioria dos países do globo é a melhoria da qualidade da educação, com isso o processo de formação docente torna-se um tema fundamental neste cenário. Tal fato se deve à impossibilidade de se refletir e implementar melhorias educacionais se não houver, concomitantemente, também a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores (PACCA & SCARRINCI, 2012).

Cabe ressaltar que tratar da qualidade da educação pede um posicionamento quanto à matriz político-epistemológica que fundamenta a práxis educativa. Para este trabalho, assume-se a educação como crítico-emancipatória, isso por acreditar na radicalidade da mesma na direção da humanização, da luta por uma sociedade mais justa e da superação de todas as formas de opressão, assim como foi proposto por Paulo Freire (MACIEL, 2011).

Adotar essa matriz de educação consequentemente influencia a visão que se tem da formação de docentes. Dentro da proposta crítico-emancipatória, a obra de Kenneth M. Zeichner destaca-se por defender que a educação seja pública e democrática, podendo contribuir com a redução de desigualdades ao promover a justiça social. Tratando-se especificamente da formação de professores, Saul e colaboradores apontam que

Zeichner tem insistido na necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma educação crítica e de alta qualidade para os filhos de todos. (SAUL *et al*, 2004, p. 2213)

Atualmente lecionando na Universidade de Washington, Zeichner é hoje um dos mais relevantes pesquisadores no que se refere à formação de professores e seus trabalhos datam desde a década de 1970, abarcando diversos aspectos da formação docente dos Estados Unidos e de outros países, como o Brasil. Sua obra inclui trabalhos publicados em espanhol, português, alemão e francês. Zeichner é autor e/ou coautor de 22 livros, tem mais de 90 artigos publicados em revistas de referência no campo educacional e, somente na plataforma Google Scholar, conta com mais de 15 mil citações de seus artigos. Nas palavras do próprio pesquisador:

Ao longo da minha carreira, concentrei-me em apoiar esforços para fornecer professores bem preparados e de alta qualidade para as crianças de todos os povos, a importância e a dignidade do ensino e o papel central das escolas públicas fortes em uma sociedade democrática. (ZEICHNER, 2016, <https://www.kenzeichner.com/>)

Segundo Saul *et al* (2004), Zeichner também aprofunda seus estudos na compreensão das trajetórias históricas de diferentes abordagens de formação docente, tendo seus apontamentos baseados nos princípios de justiça social. Além disso, fazem parte da gama de vertentes pesquisadas por Zeichner: análises críticas de programas aligeirados de formação de professores ao redor do mundo; o impacto das recentes políticas de responsabilização e privatização da educação e a pesquisa-ação, chamada de “investigação crítica da própria prática”, como forma de desenvolvimento profissional dos professores e dos formadores de professores.

Especificamente para a discussão deste trabalho, ganham relevância os estudos de Zeichner no que se refere ao processo de reflexão que o professor deve praticar em seu cotidiano, à relevância do que está sendo produzido nas universidades para a cultura escolar e a estruturação de uma nova estratégia para se formar professores. Ainda neste trabalho todos estes tópicos serão abordados em momento pertinente.

Indo em outra direção, e baseando-se nas conclusões de Roehrig (2016) e Vaciloto (2017), e de tantos outros autores, percebe-se a relevância da prática colaborativa no campo da formação de professores. Acredita-se que a constituição de um grupo colaborativo, em que a adesão dos partícipes é voluntária, pode propiciar o trabalho interdisciplinar dos conteúdos. Tal afirmação parte da premissa que estes grupos instigam os docentes a refletirem sobre a própria prática através do compartilhamento de saberes. Diferente das formações tradicionais, a integração em grupos colaborativos possibilita a constante formação profissional de seus partícipes através da promoção contínua do questionamento crítico sobre a posição do próprio educador.

Fiorentini (2004) em seus estudos aponta que existe no ser humano a vontade de trabalhar e estudar em conjunto com outras, e isso provém de um sentimento de inacabamento e incompletude como profissionais. Bakhtin (2000) diz que nosso pensamento nasce e posteriormente se forma quando está em interação com o pensamento dos outros. “O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica”. Quando se considera valioso o outro, que algumas vezes pode enxergar o que não conseguimos, as pesquisas têm viés colaborativo, o que acaba por intensificar as reflexões, compreensões e interpretações (BAKHTIN, 2000).

Passos e colaboradores (2006) afirmam que as práticas colaborativas vêm se revelando como catalisadoras do desenvolvimento profissional e que são aquelas nas quais o professor passa a se constituir como ator de sua cultura profissional e de seu desenvolvimento docente. Neste sentido sugere-se a criação grupos de estudo dentro das próprias instituições para que ocorra, então, práticas de formação contínua, e não cursos em programas de “capacitação”,

que na maioria das vezes, são impostos aos educadores por políticas públicas sustentadas pelos modelos neoliberais de educação e economia.

Este tipo de formação, em grupos colaborativos, é um movimento contínuo que acontece de dentro para fora e por isso deve iniciar no próprio professor e não deve ser imposto através de um treinamento planejado, que quase sempre é idealizado por instituições de nível superior e imposto ao docente como formação. Partir desta visão tradicional para fazer refletir a formação docente pressupõe crer que a atuação do docente é pura e unicamente técnica, consistindo em apenas executar normas impostas por superiores, e isso não representa toda a complexidade do fazer docente (COELHO, 2017).

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que da forma como vem acontecendo a formação continuada, “simplesmente não há oportunidades nem encorajamento suficiente para os professores atuarem em conjunto, para aprenderem uns com os outros e para melhorarem sua qualificação como uma comunidade”. Com isso, percebe-se que não existe apenas um obstáculo e sim vários problemas, a citar: o conservadorismo e a resistência à inovação no ensino; os professores iniciantes sem apoio; os diretores que são, em muitos casos, burocratas; as tendências aos modismos e às soluções rápidas; a pressão, por parte dos que elaboram as políticas, por resultados imediatos.

O professor não é só o produtor de conhecimento, como também deve ser o ator das pesquisas realizadas no campo educacional. Cochran-Smith e Lytle (2009) defendem que deve haver a valorização do “conhecimento local”, que acaba sendo marginalizado pela existência do “conhecimento formal”.

É válido tornar claro que a pesquisa colaborativa não possui um modelo fixo que oriente sua prática, isso porque o exercício docente exige improvisação e habilidade pessoal no seu dia a dia. Assim sendo, muitos pesquisadores do cenário nacional, assim como Ferreira (2003), Fiorentini (2004) e Nacarato (2005), têm dado preferências as investigações que tratam da formação docente em situações de colaboração. Souza (2016) sintetiza o que vem a ser a colaboração:

Entende-se [...] a colaboração entre professores como uma estratégia de formação continuada baseada na promoção da reflexão orientada sobre a prática docente, considerando tanto os conhecimentos adquiridos pelos professores em suas experiências profissionais quanto saberes pedagógicos teóricos, com vistas à superação de seus desafios educacionais e à promoção do desenvolvimento profissional docente (SOUZA, 2016, p.27).

Contribuindo para a discussão, Ibiapina (2008) afirma que “escolher investigar de forma colaborativa significa envolver os pesquisadores e professores em trabalhos comuns

que possam beneficiar tanto a instituição de ensino quando o desenvolvimento profissional dos educadores”.

No grupo colaborativo os docentes debatem suas práticas pedagógicas, tendo a oportunidade de ressignificar seus saberes e trazendo o apoio do outro para resolver os problemas e o resultado disso é o desenvolvimento profissional, ora, agora as relações se baseiam na colaboração onde os partícipes se movem em um trabalho conjunto, voluntário, no sentido de alcançar propostas comuns (IBIAPINA, 2008).

Um aspecto importante quando há a constituição de um grupo que trabalha de forma colaborativa é o surgimento da disposição para discutir e pesquisar problemáticas próprias da prática pedagógica, tendo como norte a teoria. Com isso os docentes universitários, pesquisadores da área podem e devem formar, junto com educadores das demais instituições, um grupo que conte com a bagagem de distintas percepções, onde cada participante contribui de forma igualitária, almejando o desenvolvimento de todos. Neste sentido, para a efetivação do trabalho colaborativo é necessário que exista confiança, comprometimento, partilha de ideias e experiências, participação espontânea e respeito mútuo nas interações entre os membros (IBIAPINA, 2008).

METODOLOGIA

No que tange aos caminhos metodológicos, esta investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa (GIL, 1999) e constituiu-se em uma revisão do tipo narrativa (CORDEIRO *et al.*, 2007), tratando-se de uma pesquisa exploratória, mas também descritiva. A perspectiva exploratória é advinda da busca pelo esclarecimento da natureza do problema (ZIKMUND, 2000), enquanto a parte descritiva é explicitada pelo estabelecimento de relações entre as variáveis, objetivando desvendá-las (GIL, 1999).

O levantamento bibliográfico foi realizado com o objetivo de responder a questão de pesquisa e para isso foram consultados livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, teses e dissertações. Por também apresentar intenção exploratória, não foi delimitado marco temporal para a seleção do *corpus* da pesquisa.

A busca nos bancos de dados foi realizada utilizando descritores que levassem a trabalhos que versassem, em primeiro momento, sobre as discussões de Zeichner, e posteriormente e separadamente, sobre os pressupostos da colaboração.

O critério de inclusão para a composição do *corpus* desta investigação foi o contexto dos trabalhos ser a formação de professores. Como critério de exclusão, não foram incluídos

documentos que discutissem a prática colaborativa entre alunos e as discussões de Zeichner sobre outros temas, senão os relacionados aos processos formativos de docentes.

Por fim, realizou-se uma exaustiva análise do *corpus* da pesquisa, buscando averiguar se há convergências entre as discussões de Zeichner e a prática colaborativa como método para a formação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pontos importantes que Zeichner explicita em sua obra surgem de sua crítica ao modelo de professor reflexivo proposto por Schön (1983), que em síntese refutava o tecnicismo na formação dos professores e que teve grande adesão após os anos 70, uma vez que foi um movimento reacionário ao viés tecnicista que invadia os cursos de formação da época. Uma das inquietações de Zeichner (1993) neste molde de professor reflexivo é a supervalorização do individualismo profissional, pois, para o mesmo, se a reflexão ocorre de forma isolada, corre-se o risco de fazer julgamentos equivocados e as chances de perpetuação de práticas e ideias errôneas é enorme.

Sendo um dos principais assuntos abordados por Zeichner (1993), a reflexão, em sua concepção, deveria ter três características para que fosse benéfica ao sistema educativo. Primeiramente, a reflexão deve ser vista tanto no campo epistemológico quanto em termos de fatores contextuais em que ela interfere na prática. A intenção do autor ao fazer esse apontamento era que as questões sociais que permeiam o ensino não pudessem simplesmente ser removidas ou desconsideradas, uma vez que estas podem favorecer ou dificultar o processo educativo, a depender da situação. O segundo ponto é que o educador deve aceitar o caráter político em que o seu trabalho está embebido e com isso ele deve agir considerando as desigualdades e injustiças sociais (ZEICHNER & DINIZ-PEREIRA, 2008).

O terceiro ponto, e para este trabalho o mais relevante, é que a reflexão deve ser vista como prática que deve ser realizada coletiva e socialmente, não como um momento individualizado e isolado, podendo então os professores se apoiarem entre si e estabelecerem vínculos que permitam o crescimento profissional de cada participante que esteja inserido nessa teia social. Nas próprias palavras de Zeichner:

Uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas dos professores, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm

mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem uma palavra sobre o desenvolvimento de sua profissão (ZEICHNER, 1993, p.21).

Segundo Zeichner (1993), a reflexão pode ser compreendida sob quatro percepções que se diferem historicamente, sendo elas a tradição acadêmica, a tradição da eficiência social, a tradição desenvolvimentista e a tradição da reconstrução social. Considerando a matriz epistemológica adotada neste trabalho, ganha destaque a tradição da reconstrução social, perspectiva essa que deixa ainda mais acentuado o papel sócio-político do educador, sendo que este deve vislumbrar um ensino que possibilite a construção do meio social mais justo e humano.

Quando o educador escolhe refletir isoladamente as questões do ensino e da sua didática, ele acaba tendo a sensação de que os entraves próprios do campo educacional são apenas seus. O intuito da reflexão com os pares vai além da troca de experiências entre os professores, sendo também um momento para que eles encontrem apoio e motivação para superarem os problemas que surgem em seu cotidiano escolar. Logo, se a reflexão é vista como uma prática social, o educador acaba contando com apoio, segurança e diminuição da carga de trabalho através da socialização de saberes (ZEICHNER, 1993).

Neste cenário é interessante tomar nota que a *colaboração* é uma metodologia que se coloca também em oposição à cultura do individualismo. Apesar das suas inúmeras vantagens, a colaboração aberta e colegial, a observação mútua e o profissionalismo interativo ainda não fazem parte integrante do trabalho da maioria dos professores. As relações colaborativas são relativamente novas no cenário educacional, onde as relações formais de aprendizado têm sido tradicionalmente preservadas (IBIAPINA, 2008). Isso ocorre provavelmente devido ao fato de que o desenvolvimento de relações colaborativas exige uma mudança monumental na visão tradicional da epistemologia que é implicitamente vivida dentro dos atuais contextos sociais das instituições educacionais (HOOKEY *et al.*, 1997).

Tomar a reflexão como prática social (ZEICHNER, 1993) sugere que a colaboração efetivamente aconteça. Dentro deste contexto, os integrantes ali inseridos passam a ser membros cooperativos que respeitam as ideias individuais. O compartilhamento cotidiano de dúvidas e sugestões em relação a um assunto em comum, as decisões tomadas em conjunto e o foco num mesmo objetivo são pressupostos da colaboração, mas que parecem se encaixar perfeitamente naquilo que Zeichner chama de reflexão social.

No contexto da colaboração, tanto como fundamentação teórica ou metodológica, a reflexão é tida como cíclica, sendo conduzida pelo que é do interesse dos partícipes, e conta com a mediação do pesquisador, sendo este um fomentador das discussões (SOUZA, 2016).

Mais especificamente, segundo Souza (2016), quando há colaboração os professores definem quais conteúdos e atividades querem conhecer e vivenciar a cada encontro; cada nova proposta de atividade implementada pelos professores é sujeita novamente à reflexão crítica nos encontros subsequentes; os pesquisadores buscam problematizar as experiências de ensino relatadas pelos professores, fornecem subsídios pedagógicos quando solicitados e auxiliam na mediação das discussões sobre as atividades a serem realizadas.

Nos grupos colaborativos os membros são induzidos a reflexão individual e expostos a momentos de reflexão coletiva, possibilitando a construção e reconstrução de conceitos, por meio da prática de compartilhar erros e acertos, adaptando pontos de vista. Tal cenário acaba implicando em resultados importantes na sala de aula e é neste ambiente (grupo colaborativo) que existe o tipo de reflexão da forma como Zeichner sugere, como prática coletiva. São nestes grupos que surge a verdadeira produção de saberes, uma vez que possibilitam a superação de lacunas que existem entre as pesquisas que nascem na universidade e as discussões que ocorrem no interior da escola, é com o diálogo e intercâmbio entre esses dois campos (ZEICHNER, 2010; TARDIF, 2000).

Zeichner (1993) também pondera que a simples existência da reflexão conjunta não garante que não haja a perpetuação de idéias errôneas, mas que, em sua trajetória, o que ele pôde visualizar foi que nos momentos reflexivos construídos coletivamente dos quais ele participou, houve uma série de questionamentos sobre como se dá a aprendizagem, o fazer docente e todo o sistema educativo. Da mesma forma, para os grupos colaborativos, Boavida e Ponte (2002) advogam que “o simples fato de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração”.

É no momento da reflexão que os impasses do cotidiano docente podem (e devem) ser problematizados, para que sejam incorporadas novas percepções, tendo como resultado uma nova análise dos problemas. O que se tem, neste sentido, é um aumento do repertório de recursos pessoais para que o docente esteja pronto para contornar os obstáculos que surgirem no seu fazer didático. Zeichner (1993) sintetiza este pensamento dizendo que a reflexão como uma prática social tem o poder de incorporar novos elementos à análise de problemas que antes eram vistos e analisados de forma restrita à verdade do próprio professor, assim como também faz a colaboração.

Outro problema levantado por Zeichner na proposta de Schön (1983), sobre o professor reflexivo, é o apelo em fazer com que o professor adotasse a prática como único requisito na construção do saber docente, desconsiderando qualquer contribuição da fundamentação teórica (ZEICHNER, 2010). Sabe-se hoje que, no meio educacional, que a

práxis deve ser o embasamento dos cursos de formação de professores, uma vez que esta é a ressonância entre teoria e prática. Tal posicionamento oferece ao professor uma formação muito mais sólida do que as polarizadas em teoria ou em prática (SILVA, 2018).

Indo na mesma direção, consideram-se tanto os conhecimentos adquiridos pelos professores em suas experiências profissionais quanto saberes pedagógicos teóricos, com vistas a superação de seus desafios educacionais e a promoção do desenvolvimento profissional docente (IBIAPINA, 2008). Com isso, o que a colaboração toma como pressuposto vai ao encontro do que Zeichner prega sobre a importância da teoria e da prática, em igual importância, como suportes para a formação de professores.

Em suas pesquisas, Zeichner também trata do distanciamento que há entre a academia e o que realmente acontece nas escolas da rede de educação básica (ZEICHNER, 2010). Este autor enxerga, assim como na colaboração, que grande parte do fracasso das formações de professores se encontra no isolamento profissional que os professores estão culturalmente dispostos em suas escolas. Indo nesta direção, Santos Junior (2009), ao justificar a ocorrência da colaboração, revela o seguinte pensamento:

Quando se imagina um professor, a primeira imagem que é formada é de alguém exercendo seu trabalho só: não importa em que nível, se na pré-escola ou na universidade, o professor está trabalhando sem a presença do outro. Essa situação também é encontrada em outras categorias profissionais, mas, para os professores, esse isolamento é visto como algo natural; na verdade, acredita-se que trabalhar isolado não torna um professor melhor ou pior (SANTOS JÚNIOR, 2009, p.22).

Para Zeichner (2010, 1993), a supervalorização do conhecimento acadêmico em detrimento do prático acaba sendo a principal barreira para uma parceria efetiva entre universidade e escola, com isso, ele traz um novo conceito, o qual chamou de “terceiro espaço”. Mas ora, o que ele chama de terceiro espaço é propriamente o que a colaboração sugere como prática de formação de professores.

Este novo espaço, para o autor, seria um espaço híbrido em que os cursos de formação de professores reuniriam educadores da educação básica e docentes e pesquisadores do ensino superior e o resultado disso seria a reunião de saberes práticos, profissionais e acadêmicos, havendo então a promoção de debates com o intuito de ressignificar a formação dos acadêmicos e dos professores já atuantes (ZEICHNER, 1993).

Essa proposta proporciona aos participantes trocas de experiências e aprendizados igualitários, desta forma, os pesquisadores não têm papel de superioridade perante aos professores da educação básica, o que ocorre, na verdade, é uma parceria. Tal cenário difere totalmente do que é visto nas “parcerias” tradicionais entre as escolas e as universidades, em

que, na maioria das vezes, as relações entre os participantes se dão levando em conta a hierarquia que é estabelecida pela tradição acadêmica (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER, 1993). Quando se trata dos grupos colaborativos algo semelhante ocorre, isso porque “a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem” (BOAVIDA & PONTE, 2002, p.03).

Este espaço de formação de professores que busca a aproximação do meio acadêmico e o escolar, defendido por Zeichner, e que tem trazido resultados satisfatórios, parece ser exatamente o que hoje é nomeado por grupos colaborativos, ainda que este termo não tenha sido utilizado pelo autor, sua fundamentação teórica tem o mesmo objetivo. Esses grupos que refletem coletivamente podem ser conceituados como

[...] grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente (WENGER *et al*, 2002, p.4).

Para o literato (Zeichner), é preciso que os “terceiros espaços” sejam construídos de maneira planejada e sua orientação deve ter enfoque na aprendizagem dos educadores. O que acontece no cotidiano do professor, ou seja, a sua prática, não pode ser desprestigiada neste espaço, devendo os estudos estarem articulados a concretizar a aprendizagem verdadeiramente significativa, possibilitando reformulações no fazer docente dos professores do ensino básico (ZEICHNER, 2010). Enquanto que Fiorentini (2004), com pensamento semelhante, diz que a constituição de grupos colaborativos em que estejam envolvidos diversos atores da cultura educacional (professores, especialistas, pesquisadores, licenciandos, etc.) é uma alternativa competente para as formações ao trazer uma inovação curricular mais efetiva. Mais que isso, a existência destes grupos colaborativos reintroduziria os docentes na posição de protagonistas das transformações que ocorrem no meio educacional, deixando para trás a sensação do professor como idiota cognitivo, ou seja, tendo como função apenas reproduzir o que foi formulado e imposto por terceiros (TARDIF, 2000).

Agora observe, o “terceiro espaço” parece ser o mesmo “lugar” apontado pela colaboração e isto pode ser percebido com mais clareza quando são explicitados os objetivos do grupo colaborativo (SOUZA, 2016).

- Exposição pelos professores de seus reais problemas e desafios profissionais;
- Problematização de tais situações pelos professores ou por um mediador (pesquisador ou professor mais experiente);

- Busca de soluções pelo grupo para os problemas, recorrendo às experiências individuais, elaborações coletivas e conhecimentos práticos e teóricos externos ao grupo;
- Relato das experiências de implementação das soluções propostas pelo grupo.

Na perspectiva de Fiorentini (2004), para que aconteça a colaboração é preciso que haja voluntariedade, identidade e espontaneidade; liderança compartilhada ou co-responsabilidade; apoio e respeito mútuo. Todos estes quesitos apontam o grupo colaborativo como estratégia ideal para que se concretize a reflexão coletiva no “terceiro espaço”, espaço esse idealizado por Zeichner.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda reflexão realizada neste trabalho, conseguiu-se fazer interconexões entre os principais apontamentos na obra de Zeichner e os pressupostos da colaboração, conseguindo subsídios para relacionar intimamente a reflexão coletiva e a criação do “terceiro espaço”, propostos e defendidos por Zeichner, com a existência assertiva de grupos colaborativos.

A discussão levantada em torno do encontro entre a filosofia da colaboração para os cursos de formação de professores e as ideias de Zeichner quanto a este mesmo tema mostrou-se relevante, uma vez que se pôde constatar que estas duas perspectivas, apesar de não terem um elo teórico explicitamente estabelecido, acabam defendendo os mesmos pressupostos e chegando em pontos coincidentes. Tal fato culmina em maior credibilidade para ambas as teorias, já que se fortalecem ideologicamente.

Zeichner, com prestígio inquestionável, é um dos maiores pesquisadores no que se refere à formação de professores, e a colaboração tem ganhado lugar de destaque como fundamentação teórico-metodológica para este mesmo campo de pesquisa. A sensação que se tem é que todos os apontamentos teóricos discutidos por Zeichner foram colocados em prática através da colaboração. Em primeiro lugar, é sugerido por Zeichner a criação de um “terceiro espaço”, termo esse que poderia tranquilamente ser substituído por grupos colaborativos, sem nenhum prejuízo epistemológico. Quando este autor questiona o distanciamento entre a academia e a cultura escolar, a colaboração propõe que as pesquisas aconteçam em conjunto entre pesquisadores universitários, especialistas e os próprios professores. No que tange a reflexão, Zeichner defende que ela seja vista como uma prática social, e a colaboração traz o grupo como espaço em que os professores e os pesquisadores constroem os saberes profissionais. Este autor aponta inclusive que o embasamento das formações deve ser a práxis,

e isso vai ao encontro do que a colaboração preconiza. Ambos também concordam que nenhuma das racionalidades (prática e teórica) deve ser priorizada, ainda que acreditem que as discussões devam nascer da vivência cotidiana, ou seja, da prática.

Como perspectiva futura, tem-se o intuito de aprofundar epistemologicamente a discussão sobre as semelhanças entre os argumentos de Zeichner e a colaboração, buscando também averiguar se existem pontos divergentes entre estas duas frentes. Pretende-se também fazer análise semelhante à apresentada nesta investigação, porém utilizando outros autores importantes na pesquisa sobre a formação de professores, assim como Tardif, Shulman, Gauthier e Pimenta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOAVIDA, A. M., PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Refletir e investigar sobre a prática profissional** (p. 43-55). Lisboa: APM, 2002.

CELESTINO, J. R. Uma Reflexão Acerca da Formação de Professores e a Realidade Educacional na Contemporaneidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v.9, n.01, p. 85-98, 2016.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teacher College Press, 2009.

COELHO, M. A. V. M. P. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n.2, p.345-361, 2017.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, v.38, n.2, p.277-288, 2013.

FERREIRA, A. C. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de Matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C; ARAUJO, J.L. (Org) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOOKEY, M., NEAL, S., DONOAHUE, Z. Negotiating collaboration for professional growth: A case of consultation. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** (pp. 69-81). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

HUMMEL, E. I., VARONI, A. K., BARRETO, D. C. M. Grupos colaborativos: a formação de professores do atendimento educacional especializado. **Revista Caderno Pedagógico**, v.14, n.3, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v.2, n.2, p.326-344, 2011.

MARCONDES, M. E. R., SANTOS JUNIOR, J. B., SOUZA, F. L. Estágios da colaboração: um instrumento para investigar a evolução das interações de professores de Química inseridos em um grupo colaborativo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.17, n.2, p.360-379, 2018.

MENDONÇA, V. M., NASCIMENTO, F., FERNANDES, H. L. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p.225-249, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, 2005.

NACARATO, A. M. A escola como lócus de formação e de aprendizagem: possibilidades e riscos da colaboração. In D. Fiorentini & A. M. Nacarato (Eds.), **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

PACCA, J. L. A., SCARINCI, A. L. Professores e formadores na Formação Continuada (atores e diretores na construção de um personagem). **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.12, n.1, p.161-179, 2012.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise dos estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v.15, p.193-219, 2006.

ROEHRIG, S. A. G. **Formação continuada de professores de física: contradições e (im)possibilidades de transformação da atividade docente**. 2016. 293f. Tese (Doutorado em Educação), USP.

ROSA, M. I. F. P., SENE, I. P., PARMA, M., QUINTINO, T. C. A. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. n.3, v.1, p.58-69, 2003.

SANTOS JÚNIOR J. B.; **Colaboração mediada entre professores como ferramenta na reestruturação do sistema de crenças pedagógicas sobre ensino e aprendizagem do professor de química** - São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2009.

SAUL, A., ZEICHNER, K. M., DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, v.12, n.03, p.2211-2224, 2014.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**, v. 18, n.2, Pg. 121 – 135, 2018.

SOUZA, F. L. **Grupo colaborativo e tutoria como estratégias de formação continuada para professores de química visando ao desenvolvimento profissional.** São Paulo, 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. 245f.

STEWART, H. Metaphors of interrelatedness: Principles of collaboration. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), **Recreating relationships: Collaboration and educational reform** (pp. 27-53). New York, NY: State University of New York Press, 1997.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000.

VACIOTO, N. C. N. **Formação continuada de professores de química em grupo colaborativo: conhecimentos e práticas sobre eletroquímica, equilíbrio químico e cinética química.** (Dissertação de Mestrado) USP São Paulo, 2017.

WENGER, E., MCDERMOTT, R., SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice.** Harvard University Press, 2002.

ZEICHNER, K. M., DINIZ-PEREIRA, J. E. **Justiça social: desafio para a formação de professores.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** Educa, Lisboa 1993.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v.35, n.3, p.479-504, 2010.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods.** 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.
Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Rev. Col. Bras. Cir.*, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CORDEIRO A. M., OLIVEIRA G.M., RENTERÍA J. M., GUIMARÃES C. A. Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro (GERS-Rio). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.** 2007;34(6):428-431.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.