

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

AUTONOMIA, COLABORAÇÃO E REFLEXÃO: O DIÁLOGO PROMOVENDO A EMANCIPAÇÃO DE PROFESSORES

Míriam Lúcia dos Santos JORGE (Universidade Federal de Minas Gerais)

ABSTRACT: This work focuses on the concept of Collaborative Dialogue based on Freire's and Vygostky's work. The cognitive and political dimensions of Collaborative Dialogue practices in teacher education and empowerment are emphasized, as Collaborative Dialogue is seen as a form of interaction that can foster autonomous and collaborative development for teachers.

KEYWORDS: teacher education; collaborative dialogue; reflective teaching

0. Conceituando o Diálogo Colaborativo

Baseando-me nos trabalhos de Wink e Putney (2002), Vygotsky (1987), Chang e Wells (1989) e Freire (1970), revisados em Jorge (2005) conceituei o Diálogo Colaborativo (DC) como um meio pelo qual, através do uso da linguagem, da colaboração e da negociação de sentidos, os participantes criam um conhecimento comum, próprio a um determinado espaço de intersubjetividade, vinculado a uma realidade sociocultural e que pode ser apropriado pelo indivíduo para construções de novos sentidos. Também em Jorge (2005), afirmo que para que uma interação seja efetivamente um DC é necessário que haja entre os participantes a intenção, mais ou menos abstrata ou explícita, de solucionar um problema. Além disso, o diálogo colaborativo, como o concebo, não pode ser retórico ou ritualizado, não pode ser constituído em uma relação marcadamente hierárquica ou assimétrica entre os participantes, de forma que possa ser um encontro em consonância com a idéia freireana de colaboração, na qual a pronúncia do mundo é uma construção coletiva. Finalmente, o diálogo colaborativo apresenta os valores de comunidade, busca pelo conhecimento e pela verdade, pela unidade e pelo respeito, de acordo com as discussões de Muir e Blake (1999).

Situando o DC como um meio de promoção de aprendizagem, retomo a idéia segundo a qual, na abordagem sociocultural, os processos

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

cognitivos surgem da interação entre os indivíduos, de forma que, inicialmente, o desenvolvimento cognitivo acontece no plano interpsicológico e, por meio de um processo de apropriação, o conhecimento gerado na esfera social passa a ser representado no indivíduo intrapsicologicamente. Neste modelo de aprendizagem, a linguagem é o principal meio de mediação disponível para os indivíduos engajados na interação social, sendo que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente enraizados nas interações sociais (Vygotsky 1991a, 1991b).

Dessa forma, o Diálogo Colaborativo apresenta-se como um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças. Nas trocas interpessoais, um aprendiz poderá funcionar como um andaime para a aprendizagem do outro. Ao aprendiz, portanto, é dada a oportunidade de processar experiências, de co-construir problemas e soluções e de facilitar a apropriação do conhecimento coletivamente construído. Acrescento às possibilidades cognitivas do DC, suas perspectivas políticas, destacando que, para Freire (1970), é pelo diálogo que os homens se transformam, pois o diálogo é um instrumento de libertação, é o encontro entre pessoas mediado pelo mundo a fim de nomear o mundo e não deve ser uma *doação do pronunciar de uns para os outros* (1970:81).

1. O Diálogo Colaborativo na formação de professores

Pensando em professores em formação, além da apropriação e construção de conhecimento, o Diálogo Colaborativo permite ao participante tornar-se consciente dos constituintes e das lacunas de seu conhecimento, ou mesmo observar questões que ainda não haviam sido postas e que surgem como problemas da prática, que tendem a se apresentar na forma de estruturas caóticas e indeterminadas (Schön, 2000). Assim, o DC apresenta-se com um meio de grande potencial para a formação de professores reflexivos.

Este trabalho baseia-se no pressuposto de que, pelo exame do diálogo colaborativo entre os professores em formação continuada¹ voltados para o processo de construção e solução de problemas encontrados na própria prática, pode-se identificar alguns aspectos de suas abordagens de ensinar e, a partir dessa identificação, gerar parâmetros para propostas de ação na formação de professores. Além disso, pretende-se compreender os modos de participação (Jorge, 2005) que oportunizam a colaboração e reflexão, que podem culminar em

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

mudanças significativas na prática do professor. Sendo assim, parto para a apresentação de dados que evidenciam o potencial do DC para a reflexão de professores. A seguir, é apresentada, de maneira muito breve, algumas das descobertas da pesquisa de Jorge (2005), resultantes de duas análises diferentes do mesmo conjunto de dados.

1.1 Sobre o que versa o DC?

A pesquisa por mim realizada, analisando diálogos colaborativos entre cinco professoras de inglês da rede pública de ensino da Grande Belo Horizonte (Jorge, 2005), permitiu a identificação do conteúdo dos Diálogos entre as participantes, que discutiam suas próprias aulas gravadas em vídeo. Os tópicos foram categorizados e organizados em três grupos, de acordo com as formas em que os assuntos se constituíam intra e intertextualmente. Sendo assim, o primeiro grupo “*a escola e o aluno*” foi formado por aqueles tópicos que se referiam às questões que afetam a escola e também se relacionavam às percepções que os professores tinham dos alunos. Esse grupo foi constituído, portanto, pelos assuntos a) *Escola Plural e inclusão*, b) *retenção/reprovação*, c) *caracterização dos alunos*, e d) *disciplina e sucesso do aluno*. No segundo grupo de tópicos, foram reunidos assuntos que tratavam, novamente, das questões da escola, desta vez mais relacionadas ao currículo e ao professor. Assim, o grupo “*a escola, o currículo e o professor*”, englobou os tópicos: a) *a língua inglesa na escola ou no curso livre?*, b) *a língua inglesa no currículo: status e legislação*, c) *condições de trabalho* e d) *a formação do professor e o impacto no seu trabalho*. O terceiro e último grupo de tópicos, “*metodologia de ensino de inglês*” foi constituído pelos tópicos a) *estratégias de aprendizagem*, b) *planejamento do ensino*, c) *uso de L1 e L2*, d) *motivação* e e) *escrita*.

Os tópicos identificados nas interações entre as participantes do DC evidenciam que, na maioria das ocorrências, a metodologia de ensino de inglês, uma das preocupações tradicionais da Linguística Aplicada, nunca foi discutida sem que fosse atrelada a outros tópicos relativos ao cotidiano escolar ou à condição docente. A trama discursiva que constitui o DC reflete a complexidade da prática do professor e, conseqüentemente, a complexidade das demandas para a sua formação. A natureza da ocorrência dos tópicos tão diferentes, mas tão interligados, evidencia a necessidade de uma formação de caráter altamente transdisciplinar e sempre voltada para a prática, seja na formação inicial, seja na formação continuada, pois é a prática que expõe (e impõe) as possíveis necessidades

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

e demandas para o conhecimento dos professores e das possíveis maneiras de posicionar-se diante delas.

1.2 Como as participantes constroem o DC?

Uma outra análise dos dados identificou e levou à discussão do conjunto de ações e estratégias discursivas que possibilitaram a identificação de *como* e *o quê* as participantes faziam para promover um ambiente colaborativo no DC que favorecesse a aprendizagem e reflexão sobre a prática. Chamamos essas estratégias e ações de “*modos de participação*”. Os modos de participação categorizados na pesquisa foram: *histórias*, *sugestões*, *avaliações*, *manifestações de intenções de mudança*, e *perguntas*, conforme definidos a seguir:

Histórias: Referências a experiências na forma de uma narrativa sobre diferentes aspectos da prática do professor.

Sugestões: Sugestões de ações relacionadas aos aspectos práticos, políticos, profissionais e institucionais do contexto escolar .

Avaliações: Avaliações explícitas de aspectos da prática do professor, evidenciados nas aulas assistidas em sessões de visionamento ou apresentados no Diálogo Colaborativo, qualificados como positivos ou negativos.

Manifestações de intenções de mudança: Explicitação de intenções de mudança, identificação de problemas ou planos para o futuro.

Identificação de problemas: Identificação de problemas e necessidades da prática.

Perguntas: Perguntas que solicitam esclarecimentos sobre as aulas assistidas nas sessões de visionamento, podendo ser bem específicas ou mais abrangentes.

Ao identificar os *modos de participação*, pude perceber algumas das maneiras pelas quais uma conversa entre pares se difere de uma sessão de avaliação entre supervisores e professores, encontros colaborativos mais comumente pesquisados em estudos como Oprandy, Golden e Shiomí (1999) e Romero (1998). O processo de análise da organização dos diálogos colaborativos evidenciou o quanto as

participantes exibem sabedoria e sensibilidade nas escolhas de seus modos de ações, demonstrando que é possível que o DC seja um instrumento de aprendizagem que pode dispensar a presença de um especialista, tal como um professor formador ou um supervisor, sendo um poderoso instrumento de auto-aprendizagem para os professores, se souberem como organizar o trabalho, promovendo, por exemplo, sessões de visionamento que propiciem a identificação de problemas que serão explorados nos DC.

Esta análise dos dados de Jorge (2005) trouxe à tona evidências de que houve colaboração e reflexão por parte das participantes, além de ter oferecido suporte para a afirmação de que o evento estudado tratava-se realmente de um Diálogo Colaborativo conforme o conceito que elaborei, apresentado no início deste artigo. O DC mostrou-se também como um modelo de prática para a formação de professores que permite aos participantes assumirem o *status* de outros significativos (*significant others*) que, ao trazerem aos colegas novas perspectivas sobre suas práticas, possibilitam o desejo e a efetivação de mudanças na prática dos participantes.

2. Implicações para a formação de professores de línguas (ou de outros conteúdos)

As duas análises realizadas por Jorge (2005) apresentadas neste artigo podem subsidiar reflexões sobre a formação de professores de línguas no que diz respeito, principalmente às demandas dos contextos reais de ensino, ao papel do formador, à importância e à complexidade da formação situada.

Quanto às demandas dos contextos reais de ensino, o DC mostrou que não se discutem problemas da prática perfeitamente delineados em torno de uma questão específica da metodologia de ensino de inglês. Estas questões são, na grande maioria das vezes, discutidas à luz de outras questões relacionadas a educação, em uma trama complexa de percepções dos problemas e posicionamentos diante deles. Assim, os contextos reais de ensino irão demandar que o professor tenha uma sólida formação, não só referente às questões específicas de ensino de seu conteúdo, como também àquelas que se fazem evidentes nas discussões sobre a escola, tais como disciplina, inclusão e exclusão, condições de trabalho do professor, projetos políticos, etc. Como consequência de tais demandas, o professor formador também precisa ter esse tipo de conhecimento para orientar a prática de seu aluno, quer em formação continuada, quer em formação inicial?”. Nós, pesquisadores em

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

Linguística Aplicada envolvidos com o ensino de línguas ou com a formação do professor, temos que nos preocupar com nossa própria formação continuada e ver na transdisciplinaridade uma forte aliada ao nosso trabalho. Não podemos deixar de conhecer as pesquisas sobre os participantes e o contexto educativo em que atuará o professor, que conhecimento formal temos sobre os tópicos apresentados pelas participantes da pesquisa de discutida neste artigo? Além disso, considero que qualquer proposta de formação precisa ter fortes vínculos estabelecidos com contextos reais de ensino, pois só a experiência do cotidiano escolar pode fazer emergir os possíveis problemas que o professor poderá encontrar. Assim, o currículo da formação será constituído a partir das demandas do real, e não do ideal que, muitas vezes, insistimos em não reconhecer ou legitimar em nossas aulas.

3. Conclusão

Este trabalho apresentou uma síntese de duas das análises desenvolvidas em Jorge (2005). Procurei apresentar o Diálogo Colaborativo como um meio que se mostrou bastante produtivo na criação de oportunidades de reflexão crítica e colaboração entre professores, que pode ser praticado com autonomia por professores interessados em promover sua auto-formação em serviço. A pesquisa corrobora a idéia de que a formação do professor deve ser sempre pautada na prática situada, em práticas em contextos reais de ensino, pois é a realidade que demanda a definição do conhecimento necessário ao professor e formador de professores. A sala de aula idealizada, das quais nós formadores muitas vezes falamos, dificilmente evidenciará a complexidade da atuação profissional dos professores, pois nenhuma de suas ações será desvinculada do contexto social, cultural e econômico em que a escola se insere. O currículo da formação do professor não pode ser constituído por práticas isoladas umas das outras, mas articuladas por vínculos transdisciplinares, que ajudem a compreender o enredamento dos tópicos discutidos nas interações dos participantes da pesquisa aqui discutida. Da mesma forma, fica posto ao formador o desafio de sua própria formação, que precisa transcender os muros de um só campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHANG, G. L e WELLS, G. The literate potential of collaborative talk In: MACLURE, M., PHILIPS, T.; WILKINSON, A. (Ed.). *Oracy Matters* Milton Keynes, England: Open University, 1989.

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- FREIRE, P. *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- JORGE, M.L.S *O Diálogo Colaborativo na Formação de Professores de Inglês*. (tese de doutorado em lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). UFMG. Belo Horizonte, 2005.
- MUIR, G. G.; BLAKE, S. Foundations of Collaboration In: *The POD Network Teaching Excellence Essay Series*, packet 2, Ft. Collins, CO: POD Network, 1999.
- OPRANDY, R., GOLDEN, L. e SHIOMI, K. Teachers talking about teaching: Collaborative conversations about an elementary ESL class In: GEBHARD, J. G. e OPRANDY, R. *Language Teacher Awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. New Your: Cambridge University Press, 1999.
- ROMERO, T. R. S. R. *Interação Coordenador e Professor: Um Processo Colaborativo?* (tese de doutorado em lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). PUC-SP. São Paulo, 1998.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo desafio para a aprendizagem* trad. Roberto Cataldo da Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum, 1997.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991 a.
- _____. *A formação social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.
- WINK, J. ; PUTNEY, L. *A Vision of Vygotsky*. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
-