

APRENDIZAGEM POR DESIGN E TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO

LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO

Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Professora do curso de Letras Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da UFCG. lucianaparnayba@gmail.com.

MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do curso de Letras Língua Inglesa do Centro de Humanidades da UFCG. marcoantoniomcosta@gmail.com.

RESUMO

Pesquisas apontam que professores iniciantes têm uma alta taxa de desestímulo e desistência da profissão (MAJOCHA *et al.*, 2017), o que, muitas vezes, é ocasionado pela solidão do trabalho docente (DAMIANI, 2008; CASSÃO, CHALUH, 2018). Assim, o objetivo geral deste texto é analisar as contribuições da Aprendizagem por Design (COPE; KALANTZIS, 2005) para o trabalho docente colaborativo, como uma forma de contribuir para a mudança desses resultados. Os objetivos específicos são: (1) introduzir as principais noções sobre a Aprendizagem por Design; (2) apresentar um breve panorama dos obstáculos da profissão docente; e (3) relatar uma experiência com o uso da Aprendizagem por Design para fomentar o trabalho colaborativo de professores em exercício e em formação. Para isso, analisamos pesquisas sobre o trabalho docente em âmbito geral (BRONCKART, 2006, entre outros), sobre o início da docência e sobre os obstáculos e as dificuldades da profissão (HUBERMAN, 1992; MAJOCHA *et al.*, 2017), além de estudos que enfocam o trabalho docente colaborativo (MARTINS, 2002; DAMIANI, 2008). Em seguida, apresentamos, em linhas gerais, a Aprendizagem por Design (COPE; KALANTZIS, 2005; ARVANITIS; VITSILAKI, 2015) e suas contribuições para um trabalho docente colaborativo. Por fim, relatamos e analisamos uma experiência desenvolvida em curso de extensão baseado na Aprendizagem por Design. Concluímos apontando as contribuições da abordagem para o engajamento dos professores e para um trabalho docente reflexivo e colaborativo.

Palavras-chave: Trabalho docente, Trabalho colaborativo, Aprendizagem por design.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior (CASTRO, 2017),¹ analisamos a prática de sala de aula de alunas de Estágio Curricular Supervisionado IV de um curso de Letras – Língua Inglesa, em uma universidade pública paraibana, em busca de escolhas pedagógicas relacionadas aos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por Design (COPE; KALANTZIS, 2005), abordagem de ensino que será apresentada adiante. Na análise dos dados, deparamos com diversos obstáculos enfrentados pelas estagiárias, tais como insegurança, tanto em relação a sua falta de experiência de sala de aula quanto a sua pouca fluência na língua inglesa; dificuldade de saírem de sua zona de conforto; dificuldades nas relações com professores, diretores e coordenadores pedagógicos, entre outros.

Isso nos fez refletir sobre as dificuldades de professores em exercício, sobretudo os iniciantes na docência, levando em conta que eles, muitas vezes, passam pelos mesmos problemas relatados acima, experienciados por alunos de estágio. Refletimos, também, sobre meios de transformar esse quadro, compreendendo esses percalços como naturais da docência, mas também acreditando que eles podem ser superados, especialmente quando há solidariedade entre os sujeitos que constituem esses espaços, quando eles trabalham em cooperação e colaboração, compartilhando conhecimentos, materiais, recursos, ideias e experiências.

A Aprendizagem por Design, mencionada anteriormente, influenciou essas reflexões, por se tratar de uma abordagem que enaltece a importância do trabalho colaborativo de professores e alunos e que vem sendo utilizada em diversos contextos educacionais, tanto objetivando uma aprendizagem mais significativa para estudantes, quanto um trabalho mais colaborativo por parte dos professores. Para compreender melhor essa abordagem, vejamos, a seguir, como ela surgiu.

No manifesto *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais*,² os pesquisadores do New London Group (NLG)³ explicam que,

1 Pesquisa de mestrado aprovada pelo CEP/CFP/UFCG em 05 de abril de 2016 (Parecer n. 1. 478.798).

2 *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*.

3 Um grupo de pesquisadores da linguagem e da educação, provenientes da Austrália, dos Estados Unidos e da Inglaterra (Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough,

para o desenvolvimento dos multiletramentos em contextos escolares, é importante que haja a presença de quatro componentes: a *prática situada*, isto é, um ensino pautado na atenção aos contextos de vida dos estudantes e seus conhecimentos prévios; a *instrução explícita*, que é compreendida pelos autores como a apresentação e a discussão de fatos e informações nos momentos em que os professores julgam relevantes; o *enquadramento crítico*, ou seja, o estímulo ao questionamento do que é ensinado e aprendido; e a *prática transformada*, que se dá por meio do que os estudantes serão capazes de realizar a partir do que é aprendido na escola.

Então, com base nessas quatro dimensões, Cope e Kalantzis (2005) desenvolveram a Aprendizagem por Design, uma abordagem que foi pensada de forma a possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os alunos da contemporaneidade, levando em conta suas individualidades e subjetividades, seus contextos socioculturais, conhecimentos prévios, assim como as questões globais que envolvem a todos, como as rápidas transformações tecnológicas que a sociedade vinha testemunhando desde meados dos anos 1990, cenário a partir do qual os multiletramentos foram pensados. Tomando por base os quatro componentes dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2005) formularam o que eles chamaram de *movimentos do conhecimento*, ou processos de aprendizagem que, segundo eles, podem ser observados em diversos contextos educacionais. São eles: *experienciar* (baseado na prática situada); *conceitualizar* (baseado na instrução explícita); *analisar* (baseado no enquadramento crítico); e *aplicar* (baseado na prática transformada).

Pensando na relevância de todos esses aspectos da Aprendizagem por Design, decidimos, então, investigar suas contribuições para um trabalho colaborativo entre professores de língua inglesa. Desse modo, nosso objetivo geral é analisar as contribuições da Aprendizagem por Design para o trabalho docente colaborativo. Como objetivos específicos, temos: (1) introduzir as principais noções sobre a Aprendizagem por Design; (2) apresentar um breve panorama dos obstáculos da profissão docente; e (3) relatar uma

Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), se reuniu na cidade de New London, Connecticut, Estados Unidos, em 1994, a fim de discutir novas formas de se pensar os processos de letramento em uma sociedade que estava vivenciando rápidas transformações sociais e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos que vinham ocorrendo mais aceleradamente. O encontro, que durou em torno de uma semana, teve como fruto o mencionado manifesto: *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, no qual eles cunharam o termo *multiliteracies* (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

experiência com o uso da Aprendizagem por Design para fomentar o trabalho colaborativo de professores em exercício e em formação.

Iniciaremos a discussão trazendo estudos que tratam do trabalho docente colaborativo em um âmbito geral (DAMIANI, 2008; MAJOCHA *et al.*, 2017; CASSÃO; CHALUH, 2018). Em seguida, discutiremos a Aprendizagem por Design e suas contribuições para o trabalho docente colaborativo (COPE; KALANTZIS, 2005; ARVANITIS; VITSILAKI, 2015). Por fim, relataremos uma experiência de um curso de extensão com essa temática e teceremos nossas considerações finais.

Esperamos que o presente texto possa suscitar reflexões acerca do trabalho docente colaborativo, lançando um olhar para as contribuições que a Aprendizagem por Design pode trazer para esse contexto, contribuições observadas em nossa experiência de extensão e que, acreditamos, podem ser igualmente percebidas em outros contextos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se insere no paradigma interpretativista, pois, para atingir os objetivos traçados, não podemos ignorar o contexto sócio-histórico no qual ela se enquadra, o que a diferencia de uma pesquisa positivista, conforme explica Bortoni-Ricardo (2008).

Portanto, é uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho bibliográfico, visto que serão analisadas teorias e pesquisas diversas, incluindo um relatório de um curso de extensão, cuja proposta se alinha às teorias e à abordagem pedagógica descritas a seguir.

O referido curso foi realizado de junho a agosto de 2021, remotamente, via Google Meet, com encontros síncronos semanais e atividades assíncronas, somando um total de 30 horas. As atividades síncronas consistiram em compartilhamento de experiências, explanações teóricas, discussões de textos e apresentações de planos de ensino. As atividades assíncronas se deram por meio de leituras de textos teóricos, discussões e compartilhamentos em chats e elaboração de planos de ensino, os quais foram desenvolvidos em duplas, buscando promover ainda mais o trabalho colaborativo. Ao final, todos os planos foram compartilhados entre os membros do grupo, com o intuito de que as atividades e ideias ali desenvolvidas pudessem inspirar todos os participantes ao planejarem aulas futuras, seguindo as orientações de Cope e Kalantzis (2005) acerca do registro e compartilhamento de materiais.

O público-alvo foram professores de língua inglesa em exercício e, sobretudo, destes últimos, aqueles que já tinham tido experiência em sala de aula ou em programas como o Residência Pedagógica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou Estágio Curricular Supervisionado, pois acreditamos que o curso seria mais significativo para quem se encaixasse nesses perfis. Foram oferecidas 50 vagas, tendo sido preenchidas 40; no entanto, apenas 16 cursaram até o fim, cumprindo com a atividade de culminância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Obstáculos do trabalho de professores iniciantes de língua inglesa

Bronckart (2006) alerta para a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de pensarmos o trabalho prescrito do professor sem levarmos em conta as características de seu trabalho real, que é permeado por desafios e obstáculos inerentes a essa atividade. Pensando nas relações entre professores e alunos, podemos destacar obstáculos tais como a indisciplina dos alunos, que deve ser gerenciada pelo professor, as dificuldades de aprendizagem, as questões afetivo-emocionais, para citar algumas. No que tange à relação entre o professor e a escola, há dificuldades referentes às relações com diretores e coordenadores pedagógicos, às questões de falta de material escolar, à compreensão e aplicação de documentos educacionais norteadores, entre outras. No entanto, propomos abordar, especialmente, as relações entre os professores que trabalham juntos em um mesmo ambiente escolar. Na verdade, o que nos inquieta é a ausência de interação e trabalho colaborativo entre esses profissionais, bem como os consequentes prejuízos dessa lacuna. Conforme Martins (2002, p. 233):

Assim, temos os mais diferentes grupos atuando no espaço escolar. Os professores, que, em geral, encontram-se de modo fragmentado em um espaço físico da escola (a sala dos professores), aparecem organizadamente agrupados por classe (conselho de classe) ou por conjunto de disciplinas, ou mesmo por turnos de trabalho (...). O nosso contato com a realidade escolar, nos últimos anos, indica que grande parte dessas atividades (ou serão apenas ações?) acaba se restringindo em responder à burocracia e aos aspectos cotidianos imediatos da vida escolar, mais do que proporcionar

aos educadores um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmos e para seus alunos. Eventualmente temos na escola grupos de professores que se organizam em função de um projeto coletivo (articulação de conteúdos; oficinas culturais; pesquisas; relação escola e bairro, etc.).

Quando a autora questiona se, nesses contextos, os professores realizam, de fato, *atividades* ou *ações*, ela se refere aos conceitos da teoria da atividade de Leontiev, também abordados por Bronckart (2006), que, em linhas gerais, tratam da noção de *atividade* como social e de *ação* como individual. Isto é, mesmo em situações profissionais nas quais os professores ocupam um mesmo ambiente, como o exemplo da sala de professores, muitas vezes cada um está desempenhando um trabalho diferente, ações particulares (planejamento de aulas, resolução de problemas burocráticos etc.). Embora essas ações sejam indubitavelmente necessárias, é preciso que haja também momentos de interação colaborativa entre esses profissionais, a fim de que auxiliem uns aos outros, aprendam uns com os outros, enfim, compartilhem conhecimentos em seu benefício e de seus alunos (MARTINS, 2002).

Voltando-nos para professores iniciantes, os obstáculos ganham características e problematizações peculiares. Huberman (1992) realizou uma série de estudos acerca do início da docência, que corroboram o fato de que há dois estágios principais desse começo de carreira: o da *sobrevivência* e o da *descoberta*. Como sobrevivência, entende-se:

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, [...] a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Enquanto a descoberta, segundo o autor, é compreendida como “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Assim, apesar do “entusiasmo inicial”, da satisfação por estar finalmente em uma aparente posição de poder, enquanto professor regente de uma turma, além do sentimento de

pertencimento a uma classe trabalhadora, Huberman (1992) evidencia que esses dois estágios, por vezes, são experienciados paralelamente e que, apenas por meio da descoberta, é que esses profissionais suportam o estágio da sobrevivência. Mais que isso, em alguns casos, apenas uma dessas condições ocorre ou se sobrepõe à outra. Portanto, quando somente o estágio da sobrevivência acontece ou quando ele é preponderante, por fatores diversos, esse processo de início à docência se torna mais árduo.

Cassão e Chaluh (2018) realizaram um estudo com relatos de professores iniciantes e detectaram a necessidade de trabalho colaborativo para combater a solidão, evidenciada como uma das marcas de alteridade mais recorrentes entre os profissionais. Corroboramos as conclusões às quais as autoras chegaram, pois acreditamos que a solidão da atividade docente pode implicar o agravamento de diversas questões, visto que não há o compartilhamento de experiências, obstáculos e possíveis soluções para os problemas enfrentados na prática docente, sobretudo em se tratando de professores iniciantes. De modo semelhante, Damiani (2008) indicou estudos de autores de diferentes países que chegaram à mesma conclusão sobre a solidão da profissão docente: Engeström (1994), da Finlândia; Hargreaves (1998); Fullan e Hargreaves (2000), do Canadá; e Thurler (2001), da Suíça, argumentam que essa solidão parte da própria estrutura física das escolas e de sua divisão de horários, para citar alguns fatores. Portanto, entre as questões afetivo-emocionais, acreditamos que a solidão, sobretudo no que concerne aos professores iniciantes, é um dos problemas mais evidentes e que pode se agravar com o passar do tempo, caso não haja um trabalho colaborativo entre os professores.

Outro obstáculo notável na profissão docente, sobretudo para professores iniciantes, é a dificuldade com o objeto de ensino em si. Essa questão traz muita insegurança para esses profissionais, pois se espera deles que tenham domínio do conteúdo a ser ensinado. Em pesquisa relatada por Bronckart (2006) acerca do trabalho de professores, foi evidenciado, nas descrições do trabalho de uma professora de alemão, o relato do sentimento de insuficiência da formação dessa docente. Na análise das gravações das aulas, os pesquisadores concluíram que um dos obstáculos do trabalho dos professores participantes da pesquisa era a constatação de que “os professores envolvidos conhecem só parcialmente a língua alemã e, conseqüentemente, evitam desenvolver e finalizar os exercícios que incidem sobre aspectos linguísticos que não dominam” (BRONCKART, 2006, p. 226). Desse modo, percebemos que a insegurança em relação à fluência e ao domínio da

língua e de aspectos culturais a ela relacionados é recorrente em professores iniciantes de língua estrangeira. Não é nosso propósito, contudo, julgar insuficientes os conhecimentos de professores iniciantes; na verdade, o fato é que eles mesmos se sentem inseguros em relação ao seu conhecimento, o que pode resultar em dificuldades no desempenho de suas diversas funções enquanto professores, culminando assim nos problemas já mencionados.

Assim, concluímos que os obstáculos citados ocasionam dificuldades para o professor em suas representações acerca de si mesmo, suas emoções, seus conhecimentos e seu papel enquanto professor e sujeito. Por outro lado, um trabalho colaborativo entre professores pode contribuir para que eles tenham um senso de pertencimento àquele contexto, reduzindo os problemas emocionais resultantes da profissão, e, no processo, aprimorem seus conhecimentos da disciplina que é seu objeto de trabalho. Vejamos as contribuições do trabalho colaborativo com mais detalhes a seguir.

As contribuições de um trabalho docente colaborativo

Um estudo envolvendo pesquisadores de quatro países⁴ de continentes distintos demonstrou a importância de se colocarem professores iniciantes em papéis de liderança por meio de programas de mentoria, nos quais professores experientes atuam como orientadores de professores iniciantes (MAJOCHA *et al.*, 2017). Com isso, os estudiosos acreditam que haveria uma diminuição do desgaste ocorrido nos anos iniciais da docência, o que poderia culminar na desistência da profissão. De acordo com Majocha *et al.* (2017, p. 196),⁵ “consciência e compreensão sobre as necessidades dos professores iniciantes são essenciais para entender sua alta taxa de desistência precoce”. Essa conscientização, a nosso ver, deve partir de diversas esferas, desde os professores formadores até os diretores/coordenadores e colegas de profissão mais experientes, que recebem esses professores em suas escolas.

Os autores afirmam que “professores iniciantes geralmente se frustram quando entram em suas salas de aula devido à falta de uma preparação abrangente para as questões complexas nas salas de aula” (MAJOCHA *et al.*,

4 Brasil, Canadá, África do Sul e Paquistão.

5 “Awareness and understanding of novice teachers’ needs is essential to understand their high rate of early attrition.” (Esta e demais traduções são de nossa autoria).

2017, p. 197).⁶ Esse aspecto também foi evidenciado pelas participantes de nossa pesquisa anterior, que relataram não se sentirem prontas para atuarem em sala de aula, além de não se sentirem em uma posição de poder naquele contexto (CASTRO, 2017). No entanto, no caso de alunas estagiárias, parte dessa insegurança se deveu ao fato de que elas não eram as professoras regentes da turma, conforme relato das participantes nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa. O que é verdade, em ambos os casos, é que profissionais com pouca experiência se sentem em uma posição vulnerável ao adentrarem uma sala de aula e serem os responsáveis por conduzir aquele grupo de alunos.

Ainda segundo Majocha *et al.* (2017, p. 197):

É vital que professores iniciantes tenham tempo e oportunidade para interagirem com colegas, para refletirem sobre as dificuldades que eles enfrentam ao lidar com os alunos e desenvolverem estratégias para fortalecer suas habilidades e administração de sala de aula.⁷

Embora haja muitos outros aspectos do trabalho do professor, tanto dentro quanto fora da sala de aula, temos que ter em mente que os problemas mencionados na citação anterior são algumas das principais barreiras enfrentadas por professores iniciantes e, para estes sujeitos, são elas que devem ser superadas, o que pode ser feito com o auxílio de toda a comunidade escolar, em especial, seus colegas de profissão, tanto aqueles de disciplinas de áreas diversas, quanto aqueles pertencentes a uma área em comum. Por exemplo, um trabalho colaborativo entre professores da área de línguas (materna, estrangeira, literatura etc.) pode trazer muitas contribuições para o trabalho desses profissionais, além de situar o professor de língua estrangeira também nesse contexto, uma vez que este profissional, muitas vezes, é tratado como alguém pertencente a uma área de fato estrangeira, estranha, que não interage nem colabora com as outras.

É importante salientar que não consideramos que a responsabilidade de orientar os professores iniciantes seja unicamente dos professores mais

6 “Novice teachers are often frustrated when they enter their classrooms because of their lack of comprehensive preparedness for the complex issues in the classrooms.”

7 “It is imperative that novice teachers have the time and opportunity to network with colleagues, reflect on the difficulties that they face in leading students and develop strategies to strengthen their classroom management skills.”

experientes. Como afirmamos anteriormente, essa responsabilidade recai sobre os outros sujeitos pertencentes a esse contexto, como diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros. Do mesmo modo, acreditamos que professores iniciantes não são necessariamente inexperientes e desprovidos de conhecimentos diversos, tanto teóricos quanto práticos; se assim fosse, cairíamos no erro de considerar professores iniciantes, assim como já ocorreu no passado, como folhas em branco, conforme apontou Bronckart (2006), nas quais o conhecimento seria inserido. Nosso intuito é tão somente chamar a atenção para as contribuições e os benefícios que podem advir de uma colaboração entre professores experientes e iniciantes, não só para estes últimos, mas também para os professores experientes, que irão mobilizar outros tipos de conhecimento para auxiliarem seus colegas iniciantes, que, de fato, na maioria das vezes, necessitam de suporte. De modo mais claro, não se trata apenas da realização de projetos pedagógicos inter/multidisciplinares, mas de uma mudança cultural dentro das escolas, que, a nosso ver, possibilitaria um processo natural e contínuo de colaboração docente.

Retomando a pesquisa de Damiani (2008), a autora publicou uma revisão bibliográfica de pesquisas envolvendo o trabalho colaborativo, tanto de professores quanto de estudantes, demonstrando suas implicações positivas. Ela se baseou em teorias da Psicologia, tais como os estudos de Vygotsky, e em conceitos de Bakhtin para embasar seu estudo. Segundo a autora, “pode-se pensar que 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). São estes, entre outros benefícios, que acreditamos advir de tal colaboração. Mais que isso, acreditamos que haja também benefícios afetivo-emocionais relacionados ao trabalho docente colaborativo, sobretudo quando pensamos nos aspectos mencionados anteriormente acerca da solidão da profissão e da insegurança desses profissionais em diversos aspectos da docência. No que concerne à insegurança em relação aos conhecimentos da disciplina lecionada, no caso da nossa pesquisa, os conhecimentos e as habilidades em relação à língua inglesa, acreditamos que um trabalho colaborativo entre professores de línguas contribuiria para o desenvolvimento de tais habilidades.

Com esse contexto em mente, retomamos a abordagem teórico-metodológica tratada em nossa pesquisa de mestrado (CASTRO, 2017), como um meio através do qual o trabalho docente pode se dar de forma colaborativa. Para isso, abordaremos uma pesquisa que enfocou essa perspectiva, além

de relatarmos uma experiência vivenciada em um curso de extensão com a mesma temática.

A Aprendizagem por Design como meio para um trabalho docente colaborativo

Segundo o New London Group (1996, p. 82):

o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte de interações colaborativas com outros que possuem habilidades, contextos de vida e perspectivas diversas, unidos em uma dada comunidade epistêmica, isto é, uma comunidade de aprendizes engajados em práticas comuns, centradas em torno de uma área de conhecimento específica (histórica e socialmente constituída).⁸

Ao tratar de suas preocupações em relação às implicações das transformações sociais para os processos de letramento, uma das principais questões para a qual o NLG chama a atenção são os diferentes papéis dos sujeitos da contemporaneidade, afinal, somos profissionais, cidadãos e indivíduos, e em cada um desses contextos, estamos experimentando transformações diversas, em consonância com as mudanças globais e locais. Além disso, independentemente do papel que desempenhamos em um dado momento, estamos sempre engajados com outros sujeitos, sejam colegas de trabalho, trabalhadores de outras áreas de cujos serviços necessitamos e ainda nossos familiares e amigos. Assim, tudo que realizamos no mundo é por meio de interações sociais e esse fato, de acordo com o NLG, deve ser levado em consideração ao participarmos da educação de nossos estudantes. Podemos, enquanto professores, contribuir para a formação de sujeitos que compreendem a importância de estarem engajados com outros, construindo futuros sociais, como indica o título do manifesto.

Cope e Kalantzis (2005), por conseguinte, alertaram acerca da necessidade de uma nova aprendizagem para um futuro próximo. Eles argumentaram que a responsabilidade da educação, mais do que transmitir conhecimentos e habilidades, estava mais relacionada ao desenvolvimento de sujeitos autônomos,

8 “[...] human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge.”

que buscam o conhecimento, a solução de problemas e a construção do conhecimento de forma colaborativa. Os sujeitos mencionados não devem ser pensados apenas como alunos do ensino básico em sala de aula, estagnados nesse momento de suas vidas; eles devem ser visualizados como cidadãos do mundo, que são alunos, mas também sujeitos participantes de uma vida social e que, futuramente, desempenharão funções diversas na sociedade. As perguntas que fazemos, dado esse contexto, são: que tipo de sujeito nós queremos formar para a sociedade? Quais os meios necessários para isso?

O papel do professor, nesse cenário, era (e continua sendo) essencial, pois os professores são os sujeitos que, no contexto dessa abordagem, planejam suas aulas de tal forma a tentar atender às mencionadas necessidades e contextos dos alunos. Com relação aos meios, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação (TDICs) permitiu aos professores novas formas de se engajarem e engajarem seus alunos, por meio de ferramentas que, especialmente hoje com o ensino remoto, têm possibilitado a transmissão de aulas, o compartilhamento de materiais, entre várias outras atividades educacionais colaborativas.

Desse modo, Cope e Kalantzis (2005, p. 108) elucidam que:

A abordagem da Aprendizagem por Design vislumbra a tecnologia como uma facilitadora de modelos pedagógicos mais dinâmicos e engajadores, nos quais os estudantes são [...] envolvidos diretamente na criação e no compartilhamento de conhecimento; e os professores, na criação de currículos engajados de forma mais próxima à comunidade local. Por esses meios, escolas, professores, estudantes e os membros da comunidade estarão diretamente envolvidos na pesquisa, colaboração e publicação colaborativa de sua aprendizagem.⁹

Compreendemos, assim, que as tecnologias digitais na educação e no trabalho docente têm o papel de ferramentas facilitadoras de um trabalho colaborativo, além de darem uma ampla gama de possibilidades de documentação e compartilhamento de materiais, recursos e experiências. No

9 The Learning by Design approach envisions technology as an enabler of more dynamic and engaging pedagogical models, where students are instead involved directly with the creation and sharing of knowledge, and teachers in the creation of curriculum more closely engaged with the local community. By these means, schools, teachers, students and community members will be directly involved in collaboratively researching, collaborating and publishing their learning.”

entanto, o foco continua sendo os sujeitos e seus processos de aprendizagem, e, enfatizamos, a aprendizagem desses sujeitos, tanto professores quanto alunos, pode ser ampliada por meio do compartilhamento. Ainda conforme os autores, “[...] o conhecimento é social e a construção do conhecimento é mais bem abordada colaborativamente”¹⁰ (COPE; KALANTZIS, 2005, p. 151).

Outras pesquisas surgiram apontando a relevância da Aprendizagem por Design não apenas para a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, mas também para um trabalho docente colaborativo, pois ela dá aos professores um guia, tanto para o planejamento de aulas e a reflexão sobre a prática, que já são aspectos importantes para contribuir com o trabalho docente; quanto para o compartilhamento desses planos, ideias, reflexões e experiências.

Dentre essas pesquisas, citamos a de Arvanitis e Vitsilaki (2015), que desenvolveram um projeto no qual a Aprendizagem por Design foi implementada em escolas gregas como uma maneira de transformar a aprendizagem profissional de professores ao possibilitar maior colaboração e reflexão entre eles. Foi um projeto piloto de pesquisa-ação implementado em nove escolas de três cidades gregas (Atenas, Pátras e Rodes), com um total de 43 professores participantes de diferentes áreas disciplinares: matemática, ciências e ciências sociais e humanas. As autoras justificam a necessidade desse projeto apontando que:

Pesquisas internacionais nas últimas décadas (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1993; McLaughlin & Talbert, 1993; Hargreaves, 1994; Fishman & McCarthy, 2000; Yoon *et al.*, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2009; Gulamhussein, 2013) afirmam que o modelo tradicional de treinamento de professores deve dar espaço à criação de comunidades de aprendizagem profissional interativas, colaborativas e reflexivas, nas quais os professores não apenas consomem, mas produzem conhecimento de forma coletiva.¹¹ (ARVANITIS; VITSILAKI, 2015, p. 50).

10 “[...] knowledge is social and knowledge construction is best approached collaboratively.”

11 “International research over the last decades (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond, 1993; McLaughlin & Talbert, 1993; Hargreaves, 1994; Fishman & McCarthy, 2000; Yoon *et al.*, 2007; Darling-Hammond *et al.*, 2009; Gulamhussein, 2013) affirms that the traditional training model of teachers must give way to the creation of interactive, collaborative, and reflective professional learning communities, where teachers not only consume, but produce knowledge in a collective way.”

Portanto, em consonância com o que discutimos anteriormente, a necessidade de redes de trabalho docente colaborativo parece ser um consenso entre pesquisadores da educação de diferentes países e contextos. Entre os aspectos constituintes de um trabalho docente colaborativo, as autoras mencionam a reflexão, que, segundo Pimenta (2005), diz respeito a uma formação profissional baseada não apenas na aprendizagem de teorias prontas e técnicas de ensino, mas na aprendizagem por meio da prática e da reflexão sobre essa prática. A nosso ver e de acordo com a pesquisa de Arvanitis e Vitsilaki (2015), esse processo reflexivo pode ser ressignificado a partir do compartilhamento de experiências, recursos e conhecimentos diversos entre os profissionais em questão.

O projeto das mencionadas autoras foi baseado em três princípios da abordagem em pauta: (1) o professor é considerado o designer e cocriador de ambientes e módulos de aprendizagem, e suas atividades são baseadas nos movimentos do conhecimento da Aprendizagem por Design (experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar); (2) a aprendizagem profissional dos professores se torna uma atividade baseada na escola, abarcando pesquisas-ação, autorregulação de treinamento e documentação de escolhas pedagógicas e curriculares; e a aprendizagem e a performance efetivas dos alunos são baseadas em evidência e guiadas por dados.

As ações dos participantes eram: planejar (os participantes estudaram a Aprendizagem por Design); ensinar (os participantes criaram módulos de aprendizagem e os aplicaram com seus alunos); observar e redesenhar seus módulos; refletir sobre suas experiências. Além disso, os professores do projeto deveriam alinhar seus objetivos de aprendizagem e resultados esperados aos padrões do currículo nacional; refletir sobre seu trabalho profissional; trabalhar colaborativamente com outros profissionais na mesma escola ou em outras; distinguir escolhas pedagógicas que ativamente engajam os alunos; assegurar um equilíbrio da agência entre eles e seus alunos; utilizar plataformas digitais como espaços de aprendizagem e compartilhamento; e refletir sobre a avaliação do desempenho dos alunos. Foram discutidas questões como a metodologia dos professores, o tratamento dado à diversidade dos alunos e as formas de avaliação.

Com relação à relevância da Aprendizagem por Design para os professores participantes da pesquisa, os critérios foram analisados da seguinte forma: a aprendizagem dos alunos; a expansão do repertório dos professores; as relações/interações profissionais com os colegas; e o espaço para planejamento dos módulos de aprendizagem. Em todos esses critérios, a

avaliação dos professores participantes da pesquisa foi bastante positiva, o que foi demonstrado pelas pesquisadoras por meio de quantitativos de porcentagens.

Por fim, as autoras concluíram que trabalhar em grupos de aprendizagem reflexiva docente é essencial, apontando que é fundamental documentar escolhas pedagógicas selecionadas a fim de criar um banco de dados que pode ser mais facilmente compartilhado. Por fim, as pesquisadoras alertam que devemos repensar os espaços de aprendizagem profissional, que podem ser tanto presenciais quanto on-line, conclusão que é ainda mais relevante e significativa no contexto atual de ensino remoto.

A Aprendizagem por Design e o trabalho docente colaborativo em nosso contexto local

A partir de nossa pesquisa de mestrado (CASTRO, 2017) e das preocupações com a solidão da carreira docente relatadas aqui, desenvolvemos, no corrente ano, um curso de extensão intitulado: Trabalho docente colaborativo por meio da Aprendizagem por Design, por acreditarmos tanto na necessidade de cursos voltados para o trabalho colaborativo de professores, quanto nas contribuições que a Aprendizagem por Design pode, de fato, proporcionar para esse contexto, em vista de tudo que foi exposto neste texto.

O objetivo geral do curso foi fomentar o trabalho docente colaborativo por meio da Aprendizagem por Design. Como objetivos específicos, buscamos: (1) apresentar as principais noções da Aprendizagem por Design; (2) estimular o compartilhamento de ideias, materiais, recursos e experiências pedagógicas entre os participantes; e (3) trabalhar a elaboração de planos de ensino com base na Aprendizagem por Design e no compartilhamento de ideias. Essa sequência, composta por teoria, compartilhamento de ideias e materiais, e construção de planos de ensino, foi baseada no projeto de Arvanitis e Vitsilaki (2015).

De início, esperávamos que o curso possibilitasse o que as pesquisas acerca da implementação da Aprendizagem por Design em escolas vêm relatando, isto é, que a abordagem aqui tratada demonstrasse a relevância e significância do trabalho docente colaborativo e reflexivo, a necessidade de se repensar os espaços de aprendizagem profissional (on-line) e a importância da documentação das escolhas pedagógicas desenvolvidas.

Durante o desenvolvimento do curso, percebemos momentos de dúvida dos participantes quanto à abordagem, de incertezas em relação a “estar

aplicando da forma correta”, além da preocupação com o produto final, muitas vezes mais até do que com o processo. Sabemos que essa preocupação vem da necessidade do cumprimento de prazos nos contextos tanto dos professores em exercício quanto daqueles em formação; no entanto, buscamos romper com esse foco no produto e trabalhar os processos de compartilhamento de experiências e materiais, na tentativa de levá-los a enxergar o processo de elaboração de planos de modo diferente, atentando para o processo como um todo e para seus processos de aprendizagem e reflexão de sua prática.

Acreditamos que alcançamos os objetivos propostos, uma vez que os participantes compartilharam experiências, materiais didáticos, ferramentas tecnológicas, além dos desafios do ensino remoto e seus diferentes contextos de docência e formação. Ademais, eles discutiram a Aprendizagem por Design, demonstrando seus possíveis benefícios para o planejamento de aulas, bem como para o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, por meio da elaboração do plano de aula, tendo os movimentos do conhecimento da Aprendizagem por Design como orientação, os participantes puderam demonstrar a relevância dessa abordagem de ensino e alguns deles puderam concluir que, mesmo antes de terem conhecimento da abordagem, já utilizavam os chamados movimentos do conhecimento em suas aulas (seja em estágio supervisionado, em apresentações de seminários ou, de fato, na posição de professores); apenas não tinham o conhecimento sistemático acerca deles.

Ao final da experiência, os participantes relataram terem aprendido muito com a abordagem e com o curso, enfatizando, principalmente, a necessidade que eles tinham de uma rede de apoio com a qual contar para os mencionados compartilhamentos. Muitos deles, inclusive, relataram só perceberem essa necessidade após a experiência do curso; eles sentiam isolamento em sua profissão, mas, muitas vezes, acreditavam ser normal. Os professores em formação, de igual modo, consideraram a experiência positiva, sobretudo ao ouvirem os relatos dos professores em exercício e terem um vislumbre dos desafios e possibilidades com os quais eles terão que lidar futuramente. Foi particularmente interessante ver as diferentes formas com que os participantes interpretaram a Aprendizagem por Design e seus movimentos do conhecimento, apropriando-se dela e adaptando-a a seus respectivos contextos.

Concluimos, assim, que o curso de extensão foi bastante relevante para os participantes, pois professores e futuros professores precisam de interação,

compartilhamento, apoio, inspiração, entre tantas outras questões que vimos surgirem desta experiência. E, para alcançarmos isso, a Aprendizagem por Design proporcionou os meios através dos quais os participantes puderam refletir sobre suas escolhas pedagógicas, experiências, conceituações, análises e formas de aplicar os conhecimentos de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos chamar a atenção para o problema da solidão do trabalho docente e para os desafios que esses profissionais enfrentam, sobretudo no começo de suas carreiras. Assim, nosso objetivo geral foi analisar as contribuições da Aprendizagem por Design para o trabalho docente colaborativo. E os objetivos específicos foram: introduzir as principais noções sobre a Aprendizagem por Design, apresentar um breve panorama dos obstáculos da profissão docente e relatar uma experiência com o uso da Aprendizagem por Design para fomentar o trabalho colaborativo de professores em exercício e em formação.

Por meio de algumas pesquisas, compreendemos que os desafios iniciais da carreira docente se devem, muitas vezes, à própria constituição das escolas (divisão de disciplinas e horários), o que faz com que os professores trabalhem de forma isolada e, conseqüentemente, criem uma cultura de trabalho individualizado. Apresentamos também estudos que analisam as contribuições do trabalho docente colaborativo, enfatizando, especialmente, que a interação social faz parte da vida do ser humano, conseqüentemente, não podemos esperar que seja diferente no trabalho do professor.

Essas preocupações e inquietações tiveram sua origem nos resultados de nossa pesquisa de mestrado, que indicaram algumas dificuldades na prática pedagógica de estagiárias de um curso de Letras Língua Inglesa. Então, a partir disso, apresentamos uma abordagem de ensino originada na pedagogia dos multiletramentos, a Aprendizagem por Design. Demonstramos, por meio de alguns estudos e pesquisas, que essa abordagem pode proporcionar um trabalho colaborativo entre professores, por meio do compartilhamento de experiências, recursos, ideias e soluções para os diferentes obstáculos que se colocam nessa profissão. Por fim, relatamos um curso de extensão desenvolvido em nosso contexto, como forma de ilustrar as contribuições reais, ou mais próximas de nossa realidade, de um trabalho docente colaborativo por meio dessa abordagem.

Sabendo da necessidade cada vez maior de estarmos conectados de diferentes formas, a fim de superarmos os obstáculos que se colocam, notadamente, no contexto de saúde pública atual, consideramos que os professores, nesse cenário, são um dos grupos profissionais com as maiores demandas por meios de superar esses desafios. Nesse sentido, precisamos pensar em modos de possibilitar que esses profissionais estejam conectados, presencial ou remotamente, trabalhando em conjunto, colaborando uns com os outros, sejam professores de uma mesma instituição ou de instituições distintas, não apenas como forma de superar os atuais obstáculos, mas como um processo de transformação dessa profissão, saindo do isolamento e da solidão para o engajamento, a solidariedade e a colaboração.

REFERÊNCIAS

ARVANITIS, E.; VITSILAKI, C. Collaborative professional learning and differentiated teacher practice: learning by design in Greece. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Série Estratégias de Ensino 8. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Coleção Ideias sobre Linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASSÃO, P. A. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

CASSÃO, P. A.; CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Revista de Educação PUC Campinas**, v. 23, n. 2, p. 191-207, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572064154003/html/index.html>. Acesso em: 06 out. 2021.

CASTRO, L. P. de. **Aprendizagem por design**: os movimentos do conhecimento de estagiárias de um curso de Letras - Língua Inglesa. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. Editora UFPR. n. 31, p. 213-230. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 06 out. 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 08 out. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1992.

MAJOCHA, E. F.; COSTA, M. A. M.; MPETA, M.; ARA, N.; WHALEN, C. A.; FERNANDES, T. A. Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: a study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. *In*: MILLER, Paul (Ed.). **Cultures of leadership**: global and intercultural perspectives. 1ed. Huddersfield, W. Yorkshire, UK: Palgrave Macmillan, 2017. p. 195-219.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132002000200007>. Acesso em: 06 out. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.