

CULTURE COLLABORATIVE A L'ECOLE

Hilda Maria Martins Bandeira¹

Antonina Mendes Feitosa Soares²

Résumé

Pour médiatiser le dialogue dans ce texte, les questions suivantes seront examinées : qu'est-ce que la culture au sens large et au sens spécifique ? Que peut-on faire pour éviter de transplanter le modèle idéalisé de collaboration du monde des affaires dans le contexte éducatif ? Quelles sont les possibilités de collaboration dans la pratique de l'enseignement ? La proposition de débattre de ce sujet fait partie du programme spécial de formation des précepteurs et des résidents du programme de résidence pédagogique du cursus de pédagogie de l'université de l'état de Piauí-lespi, campus de Parnaíba. Dans le tissu de ce dialogue, Vieira Pinto (2010, 1979), Azevedo (2010) et Lima (2002), entre autres, ont signifié la compréhension de la culture, en particulier la nécessité de créer une culture collaborative face à la réalité et aux possibilités présentées par le temps et l'espace. Ainsi, le dialogue sur la culture collaborative à l'école contribue à la réflexion sur la réalité de la profession enseignante elle-même et de ses pratiques éducatives. La preuve de ce dialogue contribuera certainement à provoquer des réflexions sur cette question, car personne ne collabore par décret ; la collaboration est intentionnelle et nécessite un travail systématisé et une médiation par la réflexion critique.

Mots-clés : collaboration ; culture ; culture collaborative ; pratique pédagogique.

Resumen

Para mediar en el diálogo de este texto, se examinarán las siguientes cuestiones: ¿qué es la cultura en sentido amplio y específico? ¿qué se puede hacer para evitar trasplantar el modelo idealizado de colaboración del mundo empresarial al contexto educativo? ¿cuáles son las posibilidades de colaboración en la práctica docente? La propuesta de debatir este tema forma parte del programa especial de formación de preceptores y residentes del programa de residencia pedagógica del curso de pedagogía de la universidad estatal de Piauí-Uespi, campus de Parnaíba. En el tejido de este diálogo, Vieira Pinto (2010, 1979), Azevedo (2010) y Lima (2002), entre otros, significaron la comprensión de la cultura, en particular la necesidad de crear una cultura colaborativa frente a la realidad y las posibilidades que presentan el tiempo y el espacio. De esta forma, el diálogo sobre la cultura colaborativa en las escuelas contribuye a la reflexión sobre la realidad de la propia profesión docente y sus prácticas educativas. Las evidencias de este diálogo ayudarán, sin duda, a provocar la reflexión sobre esta cuestión, porque nadie colabora por decreto; la colaboración es intencional y requiere un trabajo sistemático y una mediación a través de la reflexión crítica.

Palabras clave: colaboración; cultura; cultura colaborativa; práctica educativa.

Abstract

To mediate the dialogue in this text, the following questions will be examined: what is culture in the broad and specific sense? What can be done to avoid transplanting the idealized business model of collaboration into the educational context? What are the possibilities for collaboration in teaching practice? The proposal to debate this topic is part of the special training program for preceptors and residents in the pedagogical residency program of the pedagogy curriculum at the state university of Piauí-uespi, Parnaíba campus. In the fabric of this dialogue, Vieira Pinto (2010, 1979), Azevedo (2010) and Lima (2002), among others, signified the understanding of culture, in particular the need to create a collaborative culture.

¹ Professeur de l'UFPI et de l'UCP de São Paulo, Brésil.

² Professeur de l'UFPI et de l'UFPE, Brésil.

in the face of reality and the possibilities presented by time and space. Thus, dialogue on collaborative culture in schools contributes to reflection on the reality of the teaching profession itself and its educational practices. The evidence of this dialogue will certainly help provoke reflection on this issue, for no one collaborates by decree; collaboration is intentional and requires systematized work and mediation through critical reflection.

Key words: *collaboration, culture, collaborative culture, pedagogical practice.*

Resumo

Para mediar o diálogo neste texto, serão examinadas as seguintes questões: o que é a cultura em sentido lato e específico? O que fazer para não transplantar o modelo idealizado de colaboração do mundo empresarial para o contexto educativo? Quais são as possibilidades de colaboração na prática docente? A proposta de discutir esse tema faz parte do programa especial de formação de preceptores e residentes no programa de residência pedagógica do curso de pedagogia da universidade estadual do Piauí-uespi, campus Parnaíba. No tecido desse diálogo, Vieira Pinto (2010, 1979), Azevedo (2010) e Lima (2002), entre outros, significaram a compreensão de cultura, em especial a necessidade de se criar uma cultura colaborativa diante da realidade e das possibilidades apresentadas pelo tempo e espaço. Dessa forma, o diálogo sobre a cultura colaborativa nas escolas contribui para a reflexão sobre a realidade da própria profissão docente e suas práticas educativas. As evidências desse diálogo certamente contribuirão para provocar a reflexão sobre essa questão, pois ninguém colabora por decreto; a colaboração é intencional e exige trabalho sistemático e mediação por meio da reflexão crítica.

Palavras-chave: *colaboração; cultura; cultura colaborativa; prática educativa.*

1 Introduction

« Les mots aussi voyagent, ils émigrent souvent d'un peuple à l'autre et, quand ils ne dépassent pas les frontières d'un état ou les limites de la langue dans laquelle ils ont été formés, ils traversent les classes et les groupes sociaux, se colorant de « tons distinctifs qui se fixent en eux et finissent par y adhérer », et proviennent soit de la mentalité particulière des groupes coexistant au sein d'une société, soit du génie du peuple dans la langue duquel ils ont été transférés [...]. ... » « chaque science, art, métier, composant sa terminologie, marque de son caractère les mots de la langue commune. » (de Azevedo, 2010, p. 23)

Dans ce texte, le dialogue proposé fait partie intégrante des actions du programme spécial du cours de formation pour les précepteurs et les résidents du programme de résidence pédagogique du cours de licence en pédagogie à l'université de l'état de Piauí-Uespi, campus de Parnaíba, dont le thème proposé était la résidence pédagogique en temps d'espoir, de rêves et de résistance. La réflexion sur ces circonstances et possibilités a conduit à la médiation d'un dialogue sur la « culture collaborative à l'école ». Compte tenu du défi proposé et des provocations/questions sur le thème en question, nous proposons de tisser les fils de ce dialogue. Parler de la culture collaborative à l'école est une action complexe, car en lançant nos réflexions, nous soulevons la question de la formation des enseignants, qui est structurée dans la matérialité de la profession d'enseignant et qui est organisée différemment du passé, car à mesure que le contexte socio-historique présente de nouvelles formes de développement, de nouveaux types d'organisation culturelle se manifestent. L'éducation est un phénomène culturel qui présuppose une culture faite et en devenir, chez l'éducateur qui la transmet et chez l'élève qui la reçoit avec la possibilité de la retravailler. Vieira Pinto (2010, p. 39) souligne que l'éducation appartient à la culture dans deux sens :

« Tout d'abord, dans le sens où le concept même d'éducation est l'un des produits idéologiques de la culture. En tant que tel, il reflète et résume la totalité culturelle qui l'énonce. Deuxièmement, l'éducation appartient au champ culturel parce qu'elle est le processus qui produit (et transmet) la culture. »

En ce sens, la culture est un thème qui s'inscrit dans une large dimension, raison pour laquelle l'auteur met en garde contre la nécessité d'un dialogue sur les conceptions naïves et critiques de la culture. Santos (2006) souligne que la compréhension de la variété des cultures humaines et de leurs raisons sont des questions qui suscitent toujours la discussion. En ce sens, il est fondamental de comprendre les significations que la réalité culturelle a pour un groupe social donné. Selon Azevedo (2010, p. 26) : « [...] L'homme n'est pas concevable sans culture, sinon il n'est pas un homme ». L'éducation est une condition humaine et ses possibilités sont déterminées par le type et l'étendue de l'éducation qu'une société diffuse à ses membres, en tenant compte de la qualité et de la quantité du contenu, de la forme, ainsi que de l'identité et du nombre de personnes auxquelles une éducation donnée s'adresse.

Au vu de ce qui précède et conformément à l'épigraphe d'Azevedo (2010), nous pouvons constater que le mot culture se déplace dans le temps et l'espace et que, dans cet itinéraire, il manifeste les paroles et les actes singuliers, particuliers et généraux de la profession d'enseignant. Selon l'auteur, l'action générale du groupe exprime un langage commun et, par conséquent, la condition de professionnel de l'éducation nous permet d'avoir un répertoire de connaissances qui nous rapproche les uns des autres. Cependant, le sens des mots culture et collaboration, malgré leur utilisation courante, nous admettons la nécessité d'en clarifier le sens.

Pour médiatiser ce dialogue, nous avons examiné les questions suivantes : qu'est-ce que la culture au sens large et au sens spécifique ? Que peut-on faire pour éviter de transplanter le modèle idéalisé de collaboration du monde des affaires dans le contexte éducatif ? Quelles sont les possibilités de collaboration dans la pratique de l'enseignement ? D'une manière générale, la culture fait référence à la civilisation humaine, au mode de vie social. Azevedo (2010), dans son traité sur la culture brésilienne, souligne son intention d'essayer de saisir les singularités et la collectivité, c'est-à-dire ce qui est commun entre des régions extrêmement différentes, mais proches les unes des autres, étant donné l'unité de la formation d'un peuple. En ce sens, le souci de l'unité nationale pour la formation de l'identité culturelle du peuple brésilien est évident, et en appartenant au groupe des pionniers de l'éducation nouvelle³, un projet commun d'intervention dans le domaine de la culture, il a influencé la constitution du système d'éducation publique brésilien.

Ainsi, le mot culture prend un sens large, car il ne se limite pas à des fins immédiates et utilitaires, comme le souligne Azevedo (2010, p. 28) :

« C'est un certain développement de l'état intellectuel, le goût et l'intérêt pour les arts, le progrès des sciences qui caractérisent la culture, dans laquelle il n'est pas difficile de reconnaître ces éléments essentiels : 1) l'effort personnel et collectif en faveur de la libération de l'esprit ; 2) le désintéressement, c'est-à-dire que, si grand que soit le rapport entre l'utile et le beau, entre l'utile et le vrai, il ne vise pas directement des fins utilitaires ; 3) le sens de la tradition humaine qu'elle recherche, consciemment ou inconsciemment, comme idéal suprême, quelle que soit la richesse de sève dont se nourrissent les racines plongées dans l'humus national. »

Ainsi, les conceptions de la culture varient d'une nation à l'autre, d'un groupe à l'autre et « les cultures nationales peuvent et doivent inclure [...] Des éléments de la tradition nationale et de la tradition humaine, en fonction de l'époque et du peuple » (Azevedo, 2010, p. 29). L'auteur précise que la culture doit être ancrée dans « l'humour national » et que cela ne sera possible que si elle est ouverte "dans toute sa force, pour tous les temps, pour tous les peuples », d'où la nécessité de comprendre la culture dans sa dimension humaniste, dans laquelle elle est à la fois conservatrice et créative.

³ Pionniers de l'éducation nouvelle, nom sous lequel ont été connus les éducateurs affiliés aux principes de l'école nouvelle et qui, dans les années 1920 et 1930, ont mis en œuvre des réformes de l'enseignement public dans les États de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará et Bahia.

Pour Azevedo (2010, p. 31), la culture au sens large englobe, sous le terme de civilisation, l'organisation matérielle, économique, politique et sociale, ainsi que les coutumes. Au sens spécifique et limité, elle implique les lettres, les sciences, les arts, [...] Institutions ennoblissantes, elles enrichissent et fécondent sans cesse la civilisation". Comprendre la culture implique de comprendre des déterminations sociales complexes, comme le dit Azevedo (2010, p. 33) : « [...] Les conditions qui établissent le climat social et historique favorable à l'épanouissement des lettres, des sciences et des arts, dont l'étude est non seulement utile mais indispensable à la compréhension des phénomènes de la culture, le système éducatif qui, dans chaque peuple, est formé pour conserver et transmettre le patrimoine culturel, constamment renouvelé et enrichi par les générations successives, tend à se développer et à se compliquer à mesure que s'accroissent les créations de l'esprit dans les divers domaines de la culture et de la civilisation. » Bien que l'éducation soit une condition socio-historique et culturelle, et compte tenu de la variété de ses attributs, nous apportons la preuve de Vieira Pinto (2010) que l'éducation est : un phénomène culturel qui implique des connaissances, des expériences, des croyances, des valeurs, des comportements, des méthodes utilisées par le degré de développement de la société ; un processus qui se déroule dans le temps et l'espace historiques ; un fait existentiel et se réfère à la société dans son ensemble ; une activité téléologique, c'est-à-dire orientée vers un certain but ; une modalité de travail social qui implique une compréhension de la catégorie de travail avec un biais dialectique ; un fait d'ordre conscient, selon l'état atteint par la conscience sociale objective et subjective ; un mouvement exponentiel qui se développe progressivement dans notre condition existentielle ; essentiellement concret, idéalisé à l'avance, mais ce qui le définit est sa réalisation objective, qui dépend de ses déterminations sociales (conflits et intérêts en jeu) ; contradictoire, qui suggère simultanément la conservation des acquis et la création, qui se constitue dans la négation et le remplacement des connaissances existantes. En ce sens, nous ne restons pas éternellement dans le savoir accumulé, nous créons donc la possibilité non seulement de reproduire, mais aussi de produire du savoir et donc de développer la culture, les contextes et les personnes.

2 La culture collaborative dans la pratique pédagogique : réalité et possibilité

La culture n'est pas dissociée du processus de production de l'existence. Celle-ci s'entend en deux sens, comme le souligne Vieira Pinto (1979, p. 123-124) : « [...] La production de l'homme pour lui-même, par l'action exercée sur la nature afin de se perpétuer en tant qu'espèce [...] ; et la production des moyens de maintien de la vie pour l'individu et sa descendance ». L'auteur montre ainsi que les moyens de production des biens de consommation indispensables, la culture les incorpore et, par la réflexion, favorise le développement, et donc la double nature de la culture : bien de consommation et bien de production. Dans sa nature de bien de consommation, il s'agit de la matérialisation dans des choses et des artefacts manifestés par des idées générales, de l'action pour un résultat effectif ; dans la nature de la culture comme bien de production, de l'appropriation de la réalité qui la représente, des perspectives d'actes à réaliser. Les deux aspects de la double nature de la culture coexistent dans la société et sont intrinsèques à la condition humaine.

D'une manière générale, ce sont les besoins socio-historiques et l'état du développement matériel et culturel qui déterminent le type d'éducation et ses possibilités. Vieira Pinto (2010) souligne que ces possibilités dépendent de la position de l'individu dans la société, de la nature de son travail et de la valeur que lui attribuent les intérêts sociaux dominants. Nous partageons le point de vue selon lequel les intérêts de la société devraient être fondés sur des objectifs collectifs, puisque l'éducation n'est pas seulement une réalisation individuelle, mais une fonction de la société, qui dépend de son niveau de développement. L'éducation étant une possibilité de développement personnel et professionnel, il est nécessaire de la repenser au-delà des représentations newtoniennes-cartésiennes de la formation des enseignants et de la pratique pédagogique. Pour reprendre les termes de Morin (2012), il s'agit de repenser la pensée elle-même dans ses présupposés les plus secrets, et par conséquent de repenser la pratique pédagogique dans ses paradigmes, entendus comme les structures les plus générales de la pensée et de l'action éducatives.

Du point de vue de Kuhn (2011, p. 13), les paradigmes sont : « [...] Des réalisations scientifiques universellement connues qui, pendant un certain temps, fournissent des problèmes et des solutions modérés à une communauté de praticiens d'une science ». En ce sens, Behrens (2010) classe les paradigmes de la pratique pédagogique en deux catégories : les paradigmes conservateurs et les paradigmes novateurs. Pour le paradigme conservateur, l'auteur met en avant les approches traditionnelles, scolaires et technicistes ; pour le paradigme innovant, elle mentionne les approches pédagogiques systémiques, progressistes et basées sur la recherche. Behrens (2010) analyse chacune de ces approches en considérant les catégories de l'école, de l'enseignant, de l'élève, de la méthodologie et de l'évaluation. Il est clair que le paradigme conservateur privilégie le rôle de l'enseignant et des médias en tant que transmetteurs de connaissances selon la devise « écouter, lire et mémoriser », c'est-à-dire la reproduction des connaissances. Le paradigme innovateur cherche à comprendre la relation entre le contenu et la forme de la connaissance et que la fonction principale de l'enseignant est de servir de médiateur dans la production de la connaissance.

L'éducation est l'élargissement de l'horizon culturel, relationnel et expressif dans les expériences et l'ensemble de l'apprentissage produit par l'humanité. Les personnes et les groupes, dans l'unité et la diversité, se confrontent dans le dialogue de l'apprentissage collaboratif, dans lequel chacun est produit dans et par l'histoire. Pour Gusdorf (2003, p. 15), « [...] L'enseignement serait un aspect de la période ascendante de cette histoire : il marque la croissance mentale, intrinsèquement liée à la croissance organique. Sa fonction est de permettre la prise de conscience personnelle dans l'adaptation de l'individu au monde et aux autres ».

Ainsi, l'espace scolaire implique des relations humaines, il ne se limite donc pas au contenu de la matière enseignée entre l'enseignant et l'élève, selon le paradigme conservateur. C'est dans ce réseau de relations impliquées dans l'acte éducatif que nous devons travailler en commun dans la pratique pédagogique des enseignants, comme le demande Gusdorf (2003, p. 7) : « Pourquoi aucune culture n'a-t-elle jamais pu se passer de la fonction d'enseignement ? L'auteur, lorsqu'il analyse le sens de l'éducation et la relation entre l'enseignant et le disciple, souligne que » [...] Dans le domaine de la culture, il n'y a jamais eu d'autodidactes, car

personne n'apprend rien seul : même la personne la plus isolée bénéficie des recherches et des réalisations antérieures de la culture humaine ». La prérogative du paradigme innovateur est que la raison et l'émotion ne sont pas dissociées dans la production de la connaissance. L'étude des processus culturels ne se limite pas à l'affirmation des identités ; elle nous aide à comprendre les manières de nous situer au milieu de pratiques pédagogiques hétérogènes et, en ce qui concerne plus particulièrement l'objet de ce dialogue, à comprendre la perspective de la collaboration dans la pratique de l'enseignement. La conception de la collaboration qui suggère l'intégration et la fusion des cultures, sans tenir suffisamment compte des contradictions, est une conception qui ne permet pas la collaboration. Le terme de collaboration a gagné en force et en importance dans divers secteurs, étant même présenté comme la clé de la résolution des problèmes dans les organisations, ainsi que de leur développement. En outre, dans la pratique pédagogique, l'activité collaborative entre les professionnels de l'éducation a été défendue, interprétée comme le moyen idéal de promouvoir le développement professionnel continu des enseignants, ainsi qu'un apprentissage de qualité pour les étudiants et la réverbération de la transformation dans les écoles. À la lumière de ce qui précède, il convient de se demander si la collaboration est un bon ou un mauvais mot. Il y a des mots et des expressions qui sont couramment utilisés plus souvent dans un temps et un espace donnés, mais ce fait n'est pas déterminant pour qu'il acquière sa place sociale. Selon Canclini (2019, p. Xix) : « [...] Il ne suffit pas qu'il soit largement utilisé pour que nous le considérions comme respectable. Au contraire, son utilisation à profusion favorise l'attribution de significations discordantes. »

Nous poursuivons notre dialogue en nous efforçant d'introduire les possibilités de collaboration dans la pratique de l'enseignement et d'éviter que les idéaux de collaboration issus du monde de l'entreprise ne soient introduits dans le contexte éducatif/scolaire.

Nous devons comprendre les possibilités et la réalisation de la collaboration dans les établissements d'enseignement et discuter de la manière dont elle peut favoriser ces établissements en tant que lieux de coexistence plus humanisés pour les enseignants, les étudiants et la communauté. Nous comprenons qu'il faut éviter les garanties suprêmes selon lesquelles la collaboration est le sauveur de tous les problèmes séculaires de l'éducation scolaire. Selon Lima (2002, p. 8) : « [...] Ne pas passer sous silence les diverses idées et illusions qui accompagnent généralement la promotion des vertus de la collaboration. Étant donné qu'elles ont fait l'objet d'une forte apologie officielle dans le domaine de l'éducation ces derniers temps, une vigilance constante et une réflexion approfondie sur leur potentiel de changement éducatif de qualité sont nécessaires, et leurs limites, distorsions et ambiguïtés potentielles ne doivent pas être négligées ».

Au vu de ce qui précède, la collaboration n'est pas la solution miracle véhiculée dans le monde de l'entreprise. Nous partons du principe que la collaboration nécessite l'implication de personnes qui travaillent sur des projets ayant des objectifs communs au bénéfice de l'école et du développement professionnel des enseignants, même si chaque personne impliquée dans le processus exerce des fonctions différentes. Il est bien connu que le travail collaboratif n'est pas une pratique prédominante dans la culture scolaire. Selon Bandeira (2021, p. 67) :

« Il existe un réseau de relations sociales dans une école, où une grande partie des actions pédagogiques proviennent d'actes individualisés, souvent partagés par ceux qui composent l'école, mais ces actions et ces actes ne sont pas caractérisés comme un travail partagé, puisqu'il n'y a pas d'objectif commun et collectif. Ce qui existe, c'est un accord "normalisé" pour que certaines actions soient réalisées afin que l'école atteigne la fin de l'année en ayant rempli son devoir. »

En ce sens, dans le contexte de la formation initiale et continue, les pratiques de collaboration entre les formateurs et les stagiaires, ainsi qu'entre ceux qui ont déjà commencé à enseigner, peuvent déclencher des conditions décisives dans la constitution du métier d'enseignant. Selon Lima (2002, p. 8), « [...] La collaboration ne se justifie pas par elle-même : c'est un moyen d'atteindre une fin plus noble : un apprentissage plus riche et plus significatif pour les étudiants ». Les possibilités de cette pratique sont rendues possibles lorsque le programme d'études est élaboré collectivement, de sorte qu'une culture de collaboration dans la pratique de l'enseignement va à l'encontre des modèles de programmes d'études centralisés.

Ainsi, la collaboration n'est pas la solution miracle propagée dans le monde de l'entreprise. Nous partons du principe que la collaboration nécessite l'implication de personnes qui s'investissent dans des projets aux objectifs communs. Lors de l'étude de la pratique enseignante, il est nécessaire de considérer les singularités, mais de ne pas négliger les particularités et les généralités de la profession enseignante, qui a sa propre culture. Selon Oliveira (2016, p. 18) : « La mise en place de contextes de collaboration est beaucoup plus complexe que la simple organisation d'un espace physique où les gens s'assoient ensemble, prennent part à une conversation ou effectuent un travail en coopération avec d'autres. Un dialogue doit être défini par des actions de collaboration lorsque les participants s'écoutent attentivement, ce qui permet de remettre en question des idées divergentes. Il s'agit d'un processus de construction conjointe qui peut permettre aux participants de révéler plus confortablement des significations différentes, qui marquent des subjectivités constituées dialectiquement dans et par les actions. »

Il est clair que le mouvement collaboratif nécessite un apprentissage, des échanges, des négociations convergentes et divergentes. Lima (2002) admet que la recherche sur les cultures des professionnels de l'enseignement n'est pas une pratique courante dans les études sociologiques de l'éducation, et nous comprenons qu'en termes de culture collaborative dans les établissements d'enseignement, les initiatives sont encore timides.

3 Considérations finales

Dialoguer sur la culture collaborative dans les écoles implique de considérer la profession d'enseignant dans l'unité et la multiplicité des pratiques éducatives existantes, de sorte que les réalités du travail d'enseignant et les caractéristiques qui les unissent et les différencient sont complexes. Il est fondamental de comprendre le sens attribué à la réalité de la culture qui entend collaborer, car les participants à la collaboration ont besoin d'un discours contextualisé face à la réalité sociale.

Personne ne collabore par décret, la collaboration est intentionnelle et nécessite un travail systématisé et une médiation par la réflexion critique. Au vu de ce qui précède, le dialogue sur la culture collaborative à l'école contribue à la réflexion sur la réalité de la profession d'enseignant elle-même et de ses pratiques éducatives. Notre rôle, en étant amenés à produire ce dialogue, était certainement de contribuer à susciter la réflexion sur cette question.

Nous partons d'une compréhension dialectique de la vie, de sorte que les conditions socio-historiques imposées ne sont pas pérennes, car les besoins se développent et nous mobilisent pour penser et agir sur la réalité. Les cultures collaboratives sont donc guidées par ce qui existe déjà et par les possibilités qui peuvent se présenter, en fonction des conditions matérielles qui se présentent et qui sont envisagées par leurs agents.

La recherche de Lima (2002)⁴ sur les cultures de travail des enseignants dans deux écoles secondaires portugaises fournit des preuves de l'isolement social des enseignants. L'auteur met en garde contre le fait qu'en général, les conceptions de la culture dans les écoles sont essentiellement idéalistes, car elles représentent la culture comme un cadre interprétatif du comportement des enseignants. La culture est un phénomène collectif qui prend en compte les personnes avec leurs actions, leurs incertitudes, leurs croyances, leurs idéologies et leurs coïncidences existentielles, ainsi que les pratiques, les coutumes, les rituels et les contingences.

⁴ L'auteur précise que son analyse s'inscrit dans la perspective d'un sociologue de l'éducation, et qu'il prend donc en compte les réalités collectives, les interactions personnelles et les interactions entre les groupes.

Nous rappelons que l'étude des cultures d'enseignement est une activité complexe, étant donné que la profession d'enseignant rassemble un groupe hétérogène de professionnels ayant différents domaines de connaissances, différentes conceptions théoriques et méthodologiques, différents niveaux d'enseignement, écoles et conditions de travail dans différents contextes, entre autres aspects. Il est donc difficile d'identifier les modèles dominants des pratiques de ces professionnels, qui s'organisent dans des contextes et des conditions matérielles divers et complexes. Ainsi, nous partons de l'hypothèse que la compréhension de la culture ne se limite pas à un ensemble de valeurs, de représentations et de normes, mais qu'elle implique des modes d'action, des modèles d'interaction cohérente et régulière que les enseignants intériorisent et (re)produisent au cours de leurs expériences formatives et du développement de leur pratique d'enseignement. C'est en ce sens que nous comprenons le degré de complexité de l'identification de la culture collaborative dans les pratiques des enseignants. Lima (2002, p. 20) souligne que « [...] Souvent, les actions et les interactions des enseignants semblent être le résultat de dispositions personnelles qui les rendent apparemment désordonnées et contingentes, semblant être le résultat d'idiosyncrasies et d'humeurs personnelles plutôt que de processus collectifs ». Dans ce dialogue initial sur la culture collaborative à l'école, nous avons créé des possibilités de partager des sentiments et des réflexions sur la condition particulière d'un enseignant qui vient de commencer à enseigner, tout en cherchant à comprendre les perspectives de ceux qui sont en formation initiale et qui n'ont pas encore commencé à enseigner. De cette manière, nous appartenons au même groupe social et lorsque nous dialoguons sur ces questions complexes de l'axe thématique proposé, nous devons réfléchir aux conditions matérielles du développement d'une culture de collaboration. Ces conditions impliquent le contexte de la formation initiale, et c'est certainement un privilège d'avoir ce programme discuté dans le cadre du programme de résidence pédagogique, car c'est une occasion de réfléchir à la condition d'être un enseignant au-delà du travail isolé. Il ne fait aucun doute que cette affirmation s'accompagne d'autres exigences, telles que la nécessité de produire un programme collectif qui nous permette de négocier et de partager des connaissances et des actions pédagogiques de manière intentionnelle. Nous nous rendons compte qu'une culture de collaboration est un produit de la pratique sociale, résultant des conditions matérielles de la pratique que nous développons. Afin de compléter et d'achever ce dialogue, nous pensons que le fait d'agir sur la réalité, même s'il s'agit d'une activité productive, ne suffit pas à définir notre condition existentielle, car comme le souligne Viera Pinto (1979, p. 136) : « [...] Ce qui fait la qualité distinctive de l'être humain, c'est sa fonction de médiation dans les relations entre l'homme et le monde, qui rend l'existence possible, lui donne les caractéristiques qu'elle possède, et représente ce qui manque à la construction animale, aussi complexe et admirable qu'elle puisse paraître ».

La culture est à la fois l'action et l'idée de la création humaine. Par exemple, pour que l'action de cette conférence sur la résidence pédagogique soit réussie pour les biens qui l'ont produite, elle présuppose la possession d'une idée préalable, qui a mobilisé des actions et des opérations pour systématiser cet événement. En outre, lorsque l'événement est réussi, des idées originales émergent dans l'esprit, qui représentent les choses auxquelles on commence à penser à la suite de l'expérience, qui deviennent de nouveaux concepts observés par la médiation de la réflexion, à la suite des liens entre les idées antérieures et les actions entreprises.

Conclusion

Par conséquent, comme le souligne Vieira Pinto (1979, p. 137), la culture de chaque moment représente la médiation historique qui permet d'acquérir d'autres données culturelles, « [...] Qui conditionne l'expression de la connaissance, et l'on peut dire que la culture, en tant qu'idée, image, valeurs, concepts et théories scientifiques, se crée à travers les opérations pratiques de découverte des propriétés des corps et la production économique des biens nécessaires à la vie sociale ». L'action de l'homme, en tant que médiation entre deux idées, confère à la première la qualité de servir de fondement à la création de la seconde.

Bibliographie

- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2010.
- BANDEIRA, H.M.M. **Diário pedagógico: o uno e o múltiplo das reflexões docentes**. 2 ed. Curitiba, pr: crv, 2021
- CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: editora da universidade federal de São Paulo, 2019.
- GUSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MORIN, E. **O método 6: o conhecimento do conhecimento**. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LIMA, J.A. de. **As culturas colaborativas nas escolas**. Portugal: Porto editora, 2002.
- OLIVEIRA, W. De. **Configuração subjetiva das zonas de colaboração: subsídios para pesquisa em formação docente**. Lorena, São Paulo: CCTA, 2015.
- SANTOS DOS, J.L. **O que é cultura**. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- THOMAS, K. **A estrutura das revoluções científicas**. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.