



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS**  
**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**GEIZA DE LIMA ARAUJO**

**O TRABALHO COLABORATIVO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

**PICOS - PI**  
**2023**

GEIZA DE LIMA ARAUJO

**O TRABALHO COLABORATIVO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito final para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins.

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**A663t** Araújo, Geiza de Lima

O trabalho colaborativo na residência pedagógica : contribuições para a construção da identidade docente [recurso eletrônico] / Geiza de Lima Araújo - 2023.

69 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB  
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Pedagogia, Picos, 2023.

“Orientadora: Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins”

1. Formação docente. 2. Trabalho colaborativo. 3. Formação inicial. 4. Programa Residência Pedagógica. I. Martins, Maria da Conceição Rodrigues. II. Título.

**CDD 370.71**

**Emanuele Alves Araújo CRB 3/1290**

GEIZA DE LIMA ARAUJO

**O TRABALHO COLABORATIVO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

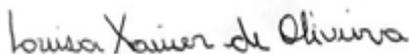
Apresentado em 10 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**



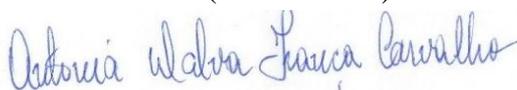
---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins - UFPI  
(Orientadora – UFPI/CSHNB)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luisa Xavier de Oliveira – UFPI  
(UFPI/CMPP)



---

Prof.<sup>a</sup> Antônia Dalva Carvalho França – UFPI  
(UFPI/CMPP)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB  
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

## ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos dez (10) dias do mês de março de 2023, às 19:00 h, pela plataforma virtual Google meet, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **GEIZA DE LIMA ARAUJO**, sob o título **“O TRABALHO COLABORATIVO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE”**

Banca constituída pelos docentes:

Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Maria da Conceição Rodrigues Universidade Federal do Piauí	Orientadora
Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> Antonia Dalva Carvalho França Universidade Federal do Piauí	Examinadora
Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> . Luisa Xavier de Oliveira Universidade Federal do Piauí	Examinadora

Deliberou-se pela APROVAÇÃO da candidata, tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10,0.

Picos (PI) 10 de março de 2023

Orientadora: \_\_\_\_\_

Examinadora: \_\_\_\_\_

Examinadora: \_\_\_\_\_

*A minha família, meus pais Francisco Coelho de Araujo e Marines de Lima Araujo e ao meu irmão Geovani Coelho de Lima, por sempre estarem ao meu lado e apoiarem as minhas decisões, sem vocês nada disso seria possível. E a minha amiga, Viviane Barbosa dos Santos por nunca soltar a minha mão e contribuir com todo este processo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de realizar o sonho de cursar Pedagogia e de hoje estar aqui escrevendo os agradecimentos do meu trabalho de conclusão de curso. Sem Ele nada disso seria possível. Obrigada Senhor por me conduzir durante estes anos de curso.

Também sou grata a minha família, composta pelo meu pai Francisco Coelho de Araujo, a minha mãe, Marines de Lima Araujo e ao meu irmão, Geovani Coelho de Lima, por sempre apoiarem as minhas decisões e estarem presentes mesmo que distantes fisicamente.

Ao meu primo, Gustavo Coelho de Lima e a sua esposa, Gabriela de Sousa Leal, que me acolheram em sua residência quando decidi morar em Picos para cursar Pedagogia. Sou grata não só pelo acolhimento, mas também por todos os ensinamentos que me oportunizaram durante os quase três anos em que moramos juntos.

Ao meu namorado, Vanielson Nunes de Oliveira, por me ensinar a enxergar a vida como ela realmente é por meio das suas reflexões, por entender as minhas ausências em virtude dos estudos, sempre me apoiar e comemorar as minhas conquistas.

A minha equipe de trabalho composta por Ana Gabriele de Moura Rodrigues, Caroline Moreira da Silva, Roniel Almeida da Silva e Viviane Barbosa dos Santos, por dividirem os trabalhos comigo, compartilharem experiências e tornarem o cotidiano das aulas mais leve. Em especial a Viviane, que além de compartilhar os trabalhos, sempre me apoiou e esteve comigo, pessoa com a qual eu construí não apenas uma amizade através do curso, mas uma irmandade que vai muito além dele. Meu muito obrigada.

A minha orientadora, Maria da Conceição Rodrigues Martins, que prontamente aceitou o convite para me orientar e desde então conduzimos juntas este trabalho. Obrigada por todo apoio e incentivo profissional e pessoal.

A Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelas oportunidades de crescimento que tive através da participação nos Programas PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e PRP – Programa Residência Pedagógica. A todos os docentes que compõe o quadro de Pedagogia da UFPI-CSHNB que foram deixando marcas positivas a cada disciplina e a cada período, dando exemplos de bons profissionais e compartilhando saberes fundamentais para a construção da minha identidade docente. Os meus mais sinceros agradecimentos.

Há tempo para todo propósito debaixo do céu! (Eclesiastes 3:1).

*Em uma sociedade marcada por posturas individualistas e competitivas e, ao mesmo tempo, cada vez mais interligada, o que propicia o trabalho interativo, é de extrema relevância que se ilustre e analise a possibilidade de realização de atividades colaborativas/coletivas que se estruturam em forma de redes, bem como se divulguem seus inúmeros benefícios.*

*(Magda Floriana Damiani)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central analisar as contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica para a construção da identidade docente dos pedagogos em processo de formação inicial da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB. Dessa forma buscamos ao longo do trabalho: destacar elementos teórico-metodológicos relevantes para o processo de formação inicial do professor, tais como aprendizagem colaborativa, formação docente e identidade docente; apresentar o Programa Residência Pedagógica e como ele se desenvolveu no núcleo de Pedagogia UFPI/CSHNB na edição 2020/2022; identificar as contribuições do trabalho colaborativo no processo de formação docente e investigar quais os desafios e potencialidades do trabalho colaborativo no processo de formação docente. Para isto o processo investigativo apresentou parte da seguinte problemática: que contribuições o trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica foi capaz de oportunizar para a construção da identidade docente dos pedagogos em processo formativo? A partir dos objetivos estabelecidos, elaboramos as seguintes hipóteses: 1. o trabalho colaborativo favorece a formação docente, uma vez que a troca de experiências e o apoio entre os pares oportuniza a construção de aprendizagens significativas que potencializam a construção da identidade docente; 2. ainda há dificuldade de se desenvolver o trabalho colaborativo dentro do processo de formação inicial e continuada de professores; 3. no âmbito do Programa Residência Pedagógica cada equipe do Núcleo de Pedagogia pode compreender a perspectiva do trabalho colaborativo de uma forma diferente, dependendo da maneira pela qual a equipe se organizou para a realização das atividades e; 4. o trabalho pedagógico por sua natureza é colaborativo e por se tratar de uma relação humana, carrega consigo a dimensão do afeto, nos atravessando emocionalmente por meio da alegria gerada na coletividade. Nessa trilha investigativa utilizamos como base teórica: Brandão (1988), Damiani (2008), Freire (2019), Imbernón (2010), Nóvoa (2019), Pimenta (1999), Tardif (2014), entre outros. No que se refere a metodologia, trata-se de uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa, onde utilizamos como instrumentos para a coleta de dados o questionário e o diário de bordo. A partir dos estudos realizados nos aproximamos de achados científicos que nos dizem que o trabalho colaborativo favorece o processo de formação docente oportunizando a troca de experiências e aprendizagens que contribuem para a construção da identidade docente e que ainda que existam dificuldades para trabalhar colaborativamente, por meio desta ação é possível haver oportunidades de crescimento.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Trabalho Colaborativo; Programa Residência Pedagógica; Identidade Docente.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the contributions of the collaborative work developed in the Pedagogical Residence for the construction of the teaching identity of the pedagogues in the process of initial formation at the Federal University of Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB. Thus, we seek throughout the work: to highlight relevant theoretical-methodological elements for the initial teacher training process, such as collaborative learning, teacher training and teacher identity; present the Pedagogical Residency Program and how it developed at the UFPI/CSHNB Pedagogy Center in the 2020/2022 edition; identify the contributions of collaborative work in the teacher training process and investigate the challenges and potential of collaborative work in the teacher training process. For this, the investigative process presented starts from the following problem: what contributions was the collaborative work developed in the Pedagogical Residence able to provide for the construction of the teaching identity of the pedagogues in the formative process? Based on the established objectives, we developed the following hypotheses: 1. Collaborative work favors teacher training, since the exchange of experiences and support between peers makes it possible to build meaningful learning that enhances the construction of a teacher's identity; 2. there is still difficulty in developing collaborative work within the process of initial and continuing teacher education; 3. Within the scope of the Pedagogical Residency Program, each team from the Pedagogy Center can understand the perspective of collaborative work in a different way, depending on the way in which the team is organized to carry out the activities and; 4. Pedagogical work, by its nature, is collaborative and because it is a human relationship, it carries with it the dimension of affection, emotionally crossing us through the joy generated in the community. In this investigative trail, we use as a theoretical basis: Brandão (1988), Damiani (2008), Freire (2019), Imbernón (2010), Nóvoa (2019), Pimenta (1999), Tardif (2014), among others. With regard to methodology, this is a participatory research, with a qualitative approach, where we used the questionnaire and the logbook as instruments for data collection. Based on the studies carried out, we approached the following scientific findings: Collaborative work favors the teacher training process, providing opportunities for the exchange of experiences and learning that contribute to the construction of a teacher's identity and that, although there are difficulties in working collaboratively, through this action it is possible to have opportunities for growth.

**Keywords:** Teacher Training; Collaborative Work; Pedagogical Residency Program; Teaching Identity.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CSHNB</b>	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
<b>DAA</b>	Diretoria de Administração Acadêmica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>NDP</b>	Núcleo de Desenvolvimento Profissional
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PPGED</b>	Programa de Pós Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PRP</b>	Programa Residência Pedagógica
<b>PREG</b>	Pró Reitoria de Ensino e Graduação
<b>RP</b>	Residência Pedagógica
<b>UFPI</b>	Universidade Federal do Piauí

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Compreensão sobre a temática trabalho colaborativo .....	47
Quadro 2: Desafios para trabalhar colaborativamente .....	52

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reunião do Núcleo de Desenvolvimento Profissional .....	32
Figura 2: Diário de Bordo .....	44
Figura 3: Teia Colaborativa .....	46

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES</b> .....	18
1.1 IDENTIDADE DOCENTE .....	19
1.2 SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE .....	20
1.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	22
1.4 RELAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	23
1.5 TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
<b>CAPÍTULO II: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA NO NÚCLEO DE PEDAGOGIA UFPI-CSHNB</b> .....	30
2.1 CONCEITUANDO O PROGRAMA.....	30
2.2 ETAPAS QUE CONSTITUEM O PRP .....	32
2.3 DO RELATÓRIO FOTOGRÁFICO BIMESTRAL AO RELATÓRIO FINAL .....	34
2.4 O APROVEITAMENTO DO PRP COMO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO .....	36
<b>CAPÍTULO III: O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO</b> .....	39
3.1 QUANTO A ABORDAGEM E TIPO DE MÉTODO .....	39
3.2 QUANTO AOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO E DIÁRIO DE BORDO.....	42
3.3 QUANTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	45
<b>CAPÍTULO IV: OS ACHADOS DA PESQUISA: A COLABORAÇÃO COMO ELEMENTO IMPORTANTE PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</b> .....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	63
<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO ENVIADO AS PARTICIPANTES</b> .....	66

## INTRODUÇÃO

O processo de formação docente é amplo, complexo e por ele são atravessados diferentes saberes e experiências que alicerçam a prática profissional e oportunizam a construção da identidade docente. Dentre estas práticas, existem aquelas que acontecem individualmente, as quais são responsabilidade do próprio profissional, e outras que ocorrem no âmbito coletivo, junto a outros profissionais que partilham saberes e vivências, dando condições para a construção de aprendizagens significativas. Em uma sociedade cada vez mais marcada pelo individualismo, cultivar práticas colaborativas não só se faz importante, como necessário.

O interesse pela temática abordada neste estudo é motivado pela nossa participação no Programa Residência Pedagógica, desenvolvido no Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, que oportunizou experiências no âmbito do trabalho colaborativo que favoreceram o processo formativo e a construção da identidade docente desta pesquisadora.

No processo de estudos e pesquisas sobre o referido objeto de pesquisa, produzimos dois artigos científicos: “Trabalho colaborativo: elemento de construção e integração dos saberes da docência” apresentado no III SERP – Seminário Residência Pedagógica (2021) e “Formação docente: a colaboração como valor formativo” apresentado no XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2022), que contribuíram para despertar o desejo de buscar o aprofundamento desses estudos por meio deste trabalho de conclusão de curso.

Diante do contexto que se insere a sociedade atual, marcada pelo individualismo, é urgente a necessidade de promover reflexões acerca do trabalho colaborativo e do apoio entre os pares. No âmbito da docência sobretudo, compreendemos a necessidade de práticas colaborativas. Conforme nos apresenta Nóvoa (2019) não há como se constituir enquanto profissional de forma isolada, somos seres sociais, logo a troca de experiências tende a favorecer o processo de formação docente.

O estudo sobre o trabalho colaborativo pode despertar o espírito de solidariedade, respeito e empatia, valores necessários para as vivências em sociedade, sociedade esta que se configura em um regime democrático e neste sentido falar sobre o trabalho colaborativo implica respeitar a opinião e o espaço do outro, assim como, dar oportunidades para que todos tenham vez e voz nos diferentes espaços e possamos caminhar para uma educação cada vez mais emancipatória e democrática.

Refletir sobre o trabalho colaborativo é ter certeza do compromisso ético que cada um de nós possui enquanto pedagogos. Segundo Leite (2017) apoiada nos estudos de Zygmunt Bauman, ninguém é ético para si mesmo, somos éticos na relação com os outros. Dessa forma, o contato com o outro é condição fundamental para o desenvolvimento da ética que perpassa a vida pessoal e profissional.

A pertinência em discutir uma temática desta natureza se alicerça nos estudos já realizados por autores como: Brandão (1988), Damiani (2008), Freire (2019), Imbernón (2010), Nóvoa (2019), Pimenta (1999), Tardif (2014), entre outros, que serviram de fonte para esta pesquisa. Desse modo, a realização de um trabalho dentro desta temática, contribui não só para ampliar o acervo bibliográfico, mas também para aprofundar as discussões a partir do estudo das realidades atuais, bem como incentivar o exercício de colaboração entre a comunidade escolar tanto na formação inicial, quanto na continuada, afinal colaborar é expandir saber em uma perspectiva omnilateral.<sup>1</sup>

Para a elaboração desta pesquisa foi realizado um levantamento prévio acerca de estudos já realizados sobre a temática, para isto utilizamos como fonte de pesquisa o banco de dados da Universidade Federal do Piauí-UFPI, considerando o ano de criação do PRP (2018) até o ano atual (2023). Dentre os trabalhos de conclusão de curso dentro do curso de Pedagogia UFPI, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, foram localizados apenas 02 trabalhos: “As contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de Pedagogos do CSHNB” da autora Marcia Carvalho e “Narrativas de experiências formativas docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica” da autora Luana Gonçalves.

No que se refere ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, ao realizar uma busca através do site da UFPI, localizamos apenas 01 tese de mestrado que contempla a temática PRP, intitulada “Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores: uso de aplicativos na prática de ensino de ciências” da autora Márcia Cristiane Eloí Silva Ataíde.

Ambos os trabalhos encontrados trazem em suas temáticas discussões acerca do Programa Residência Pedagógica, mas não na perspectiva do trabalho colaborativo. O que nos motivou ainda mais ao realizar este estudo, trazendo como principal ponto para reflexão a

---

<sup>1</sup> 1. Diz-se de um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho; 2. Marx refere-se ao termo como uma formação humana oposta a formação unilateral, que por sua vez, é provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho, pelas relações burguesas; 3. O homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/omnilateral/>.

importância do trabalho colaborativo realizado dentro do referido Programa para a construção da identidade docente dos pedagogos em processo de formação inicial que dele tem a oportunidade de participar.

O estudo realizado por nós propõe uma reflexão acerca do trabalho colaborativo dentro do Programa Residência Pedagógica, dessa forma é uma oportunidade para se discutir mais acerca da temática, uma vez que como foi constatado através da busca de trabalhos que tratassem sobre a temática no banco de dados da UFPI, não há um número expressivo de trabalhos que a contemplem no recorte temporal estudado, bem como sobre a proposta do programa RP na perspectiva do trabalho colaborativo na formação docente. Esclarecemos ainda que o estudo desenvolvido apresentou viabilidade uma vez que esta pesquisadora esteve inserida no grupo estudado, o que permitiu uma aproximação com o contexto investigado e diante disso foi possível vivenciar e acompanhar o trabalho efetivado.

Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa estabelecemos como objetivo geral analisar as contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos pedagogos em processo de formação inicial da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB. E neste sentido, ao longo do trabalho buscamos: destacar elementos teórico-metodológicos relevantes para o processo de formação inicial do professor, tais como aprendizagem colaborativa, formação docente e identidade docente; apresentar o Programa Residência Pedagógica e como ele se desenvolveu no núcleo de Pedagogia UFPI/CSHNB na edição 2020/2022; identificar as contribuições do trabalho colaborativo no processo de formação docente e investigar quais os desafios e potencialidades do trabalho colaborativo no processo de formação docente.

Diante dos objetivos propostos, elencamos como hipóteses deste trabalho que: 1. O trabalho colaborativo favorece a formação docente, uma vez que a troca de experiências e o apoio entre os pares oportuniza a construção de aprendizagens significativas que potencializam a construção da identidade docente; 2. Ainda há dificuldade de se desenvolver o trabalho colaborativo dentro do processo de formação inicial e continuada de professores; 3. No âmbito do Programa Residência Pedagógica cada equipe do Núcleo de Pedagogia pode compreender a perspectiva do trabalho colaborativo de uma forma diferente, dependendo da maneira pela qual a equipe se organizou para a realização das atividades e 4. o trabalho pedagógico por sua natureza é colaborativo e por se tratar de uma relação humana, carrega consigo a dimensão do afeto, nos atravessando emocionalmente por meio da alegria gerada na coletividade.

Para o alcance dos objetivos propostos, o trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa que visa a compreensão dos dados obtidos, onde optou-se pelo uso da pesquisa participante, considerando a integração desta pesquisadora ao grupo investigado no período de outubro de 2020 a março de 2022. Para a coleta de dados compreendemos ter sido pertinente a utilização de um questionário elaborado pela plataforma Google Forms, tornando-se um instrumento acessível levando em conta o número de participantes que integraram o Programa, bem como o diário de bordo, pela pertinência e colaborações das anotações realizadas por esta pesquisadora durante sua experiência no Programa.

Desse modo, o trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo eles: Capítulo I “Formação de professores: tecendo as primeiras reflexões” no qual apresentamos elementos importantes acerca da formação de professores, onde se destacam conceituação e reflexões sobre a construção da identidade docente, os saberes necessários para a prática docente, a importância da formação continuada, a relação teórico-prática na formação de professores e por fim o trabalho colaborativo na formação docente.

O Capítulo II “O Programa Residência Pedagógica: a experiência no Núcleo de Pedagogia UFPI-CSHNB” onde apresentamos conceitos importantes sobre o Programa, contemplando as etapas que o constituem, uma descrição detalhada acerca da elaboração dos relatórios, bem como o aproveitamento da carga horária do Programa para o estágio curricular obrigatório.

O Capítulo III “O caminho metodológico trilhado” em que discorremos sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, o tipo de abordagem e pesquisa, sendo estas respectivamente qualitativa e participante, bem como os instrumentos de coleta de dados, que se constituíram em um questionário e o diário de bordo que esta pesquisadora havia utilizado durante a sua participação no PRP e por último a caracterização dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Por fim, o Capítulo IV “Os achados da pesquisa: a colaboração como elemento importante para a construção da identidade docente” expomos a análise e discussão dos resultados obtidos através da pesquisa. A partir do preenchimento do questionário enviado para a equipe de residentes, recebemos a contribuição de doze participantes, que relataram dentre o que foi proposto nas seções do questionário: sua compreensão acerca do trabalho colaborativo; os desafios que ele oportuniza; as contribuições deste para a construção da identidade docente, entre outros elementos.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO AS PRIMEIRAS REFLEXÕES

*A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Paulo Freire)

Por meio deste capítulo, intencionamos apresentar elementos teórico-metodológicos importantes para o processo de formação docente, destacando a identidade, os saberes, a formação continuada, a relação teórico-prática, bem como o trabalho colaborativo, como elementos importantes para que o professor construa a sua identidade docente.

Recorremos a epígrafe acima afim de nos lembrarmos da importância da prática profissional para que o professor se constitua como professor. É por meio das suas experiências vivenciadas que o docente tem a oportunidade de refletir sobre suas práticas e ao mesmo tempo construir a sua identidade. E ao tecermos as primeiras reflexões acerca da formação de professores, é importante ressaltar a necessidade de reconhecer as experiências, sobretudo as colaborativas, como espaço reflexivo da prática docente.

Falar sobre formação de professores é considerar a multidimensionalidade deste profissional. Neste sentido, torna-se oportuno levar em conta que o tornar-se professor não se configura como um conjunto de habilidades adquiridas vocacionalmente, ou repassadas ao longo das gerações, ainda que estes saberes também possam ser considerados.

Ser professor não consiste em ter vocação ou nascer apto para exercer esta profissão, mas dedicar-se com competência e responsabilidade a estudos aprofundados que levarão a consolidação da formação. Esta, por sua vez, não acontece de forma isolada, mas leva em consideração o envolvimento de diversos pares durante o processo, as contínuas aprendizagens adquiridas, os múltiplos saberes, as experiências, bem como as diferentes dimensões deste profissional.

Ao abordarmos sobre formação docente Freire (2019, p.45) nos lembra que esta também é atravessada pela dimensão do afeto e desse modo é necessário valorizar os sentimentos que perpassam o desenvolver contínuo deste processo, afirmando “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções [...]” Afinal somos seres de dupla natureza, sendo esta racional e sensível (RABELO, 2018).

### 1.1 Identidade docente

A identidade pode ser compreendida como um conjunto de características particulares que permitem a caracterização, identificação e reconhecimento de um indivíduo. No âmbito da formação docente, isto não é diferente. A identidade docente é caracterizada pelas experiências formativas vivenciadas pelo professor que o definem enquanto profissional.

Ao tratar sobre identidade docente, recorreremos a memória de quando éramos alunos, desde o momento em que há a inserção na escola, quando estamos estudando em sala de aula, de certo modo, já aprendemos um pouco sobre o ser professor. As experiências enquanto aluno e a experiência com outros profissionais possibilitam o início da construção da identidade docente.

É por meio do processo formativo e através das experiências vivenciadas durante este percurso que o professor se constitui como profissional e constrói a sua identidade docente. A este respeito Pimenta (1999, p.19), nos esclarece que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor.

A identidade docente é, portanto, construída a partir de todas as vivências que atravessam o profissional docente. Ser professor é uma tarefa complexa que exige a mobilização de diversos saberes que são acionados, ampliados e repensados no exercício da prática, esta tarefa não consiste apenas na “transmissão” de conhecimentos para os seus alunos, mas se caracteriza como um papel muito mais amplo. Assim, considerando a amplitude deste papel, é importante ressaltar que a formação dos professores será um processo também amplo e complexo.

A interação com o outro também possibilita a construção da identidade docente, uma vez que interagindo com outros pares, o professor tem a oportunidade de expor o seu conhecimento, mas ao mesmo tempo ampliá-lo a partir de saberes com ele compartilhados. Conforme Nóvoa (2019, p.10) “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.”

Neste sentido, a socialização entre os pares se torna uma importante aliada para a formação do profissional.

Cabe ao professor ter consciência da complexidade de seu papel e, portanto, estar comprometido com um processo formativo pautado na dedicação. Tendo em vista ser este um processo inacabado, é necessário a busca constante de novos saberes que venham aperfeiçoar a prática docente, dando condições para um constante repensar desta que leve cada vez mais a novas reflexões que conduzam a melhores práticas.

As reflexões realizadas até aqui nos mostram sobretudo o quão importante é que a formação de professores seja pensada com seriedade, um processo que exige estudos rigorosos e competências diversas, que envolve saberes que não se encerram com a formação inicial e levam a construção da identidade docente. Com o intuito de ampliar esta discussão serão apresentados a seguir, os saberes necessários para a prática docente, conforme os estudos de Pimenta (1999) e Tardif (2014).

## **1.2 Saberes necessários à prática docente**

A formação docente caracteriza-se como uma atividade humana de caráter dinâmico, rigoroso e que se constitui de diversos saberes, trata-se de um processo que implica participação ativa e reflexiva do profissional, que deve continuamente buscar aperfeiçoar a sua prática, tendo em vista a formação integralizada, sem deixar de lado o humano. Segundo Pimenta (1999), existem três saberes necessários para a docência: os da *experiência*, os do *conhecimento* e os *pedagógicos*, que juntos alicerçam a prática docente.

Os *saberes da experiência* são construídos a partir das vivências dos alunos, que antes mesmo de adentrar a um curso de formação de professores, já carregam consigo uma ideia do que é ser professor, em virtude de observar a prática docente durante o seu próprio processo de escolarização.

O saber da experiência também é adquirido através do exercício da prática profissional do professor e a partir da interação entre os pares – como os colegas de profissão –, que ao ser inserido em seus diversos campos de atuação adquire saberes que só na prática é possível vivenciar, e estes também geram aprendizagens.

A partir das experiências que o professor vivencia, ele tem a oportunidade de adquirir conhecimentos e refletir constantemente sobre a sua prática, uma vez que no espaço de atuação é possível de fato colocar em prática a teoria estudada, podendo se estabelecer uma relação entre aquilo que se estuda e o que se depara na realidade cotidiana, visto que teoria e prática não se desvinculam.

No que tange a experiência Larrosa (2002, p.21) salienta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Dessa forma, consideramos que os saberes da experiência estão relacionados de fato àquelas que nos tocaram e foram capazes de produzir transformações. Logo, nota-se que estes saberes são de suma importância, porque não somos vazios, somos seres humanos, cheios de sentidos e antes mesmo de adentrar ao processo formativo carregamos conosco saberes que também precisam ser considerados e valorizados.

Os *saberes do conhecimento* dizem respeito a mobilização e as reflexões realizadas pelo docente a partir das informações com as quais interage. Vale salientar que informação e conhecimento se constituem como conceitos diferentes, uma vez que a informação será um primeiro estágio do conhecimento e este por sua vez é resultado da mobilização das informações. É necessário, portanto, que o professor busque informações em fontes seguras para que a partir da análise destas tenha condições de construir conhecimentos sólidos e assim saiba como oportunizá-los cada vez melhor para seus alunos. Conhecimento é considerado poder, posto que quem se apropria dele, exerce certo domínio sobre determinada situação, portanto “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento” (PIMENTA, 1999, p.22).

Os *saberes pedagógicos* por fim, são aqueles que se referem a didática e ao “saber como ensinar”, estes precisam ser constantemente aprimorados, adotando como base as experiências do exercício da profissão. A formação não se resume à técnica, no entanto ela é necessária. Os saberes pedagógicos são construídos na prática docente, pois é por meio dela que eles são confrontados e analisados. É na prática que a teoria se confronta. Assim, reconhecemos que apenas as experiências e conhecimentos adquiridos durante a trajetória docente não são suficientes, é preciso ter saberes pedagógicos, que amparados na didática oportunizam a construção da identidade docente e alicerçam a prática profissional, dando condições para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira adequada.

Os saberes docentes não se reduzem a mera transmissão de conhecimentos. A este respeito Freire (2019, p.24) nos esclarece que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, demonstrando dessa forma que a formação de professores é ampla e complexa. Para Tardif (2014), estes saberes provêm de diferentes fontes e são caracterizados como *profissionais* que incluem as ciências da educação e a ideologia pedagógica, *disciplinares, curriculares e experienciais*.

Os *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)* são aqueles que o professor adquire nas instituições formadoras, a partir dos diversos estudos que realiza, este não apenas estuda, mas torna-se também objeto de saber e construção do conhecimento. No entanto, esta prática não se reduz apenas a um objeto do saber, ela também articula outros saberes, que são denominados *pedagógicos*, caracterizando-se como concepções que são geradas sobre a prática educativa, alicerçadas em diferentes ideologias, a depender do caminho trilhado pelo professor. Os *saberes disciplinares* também são oferecidos pelas instituições formadoras através das disciplinas e se relacionam com as mais diversas áreas do conhecimento, como Português, Matemática, História ou Geografia, entre tantas outras.

Os *saberes curriculares* como o próprio nome já evidencia, são provenientes do currículo, sendo constituídos pelos métodos, objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores nas instituições em que atuam. E por fim, os *saberes experienciais* que são adquiridos e construídos no próprio fazer docente através de suas vivências cotidianas. A partir das experiências que o professor vivencia, ele tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática e ampliar seus conhecimentos tomando como base a realidade vivida.

A partir dos estudos de Pimenta (1999) e Tardif (2014), é possível perceber que os saberes que atravessam a prática docente são diversos e que é por meio da inter-relação entre eles que o professor se constitui como profissional e exerce a prática docente. Observamos que os saberes apresentados por ambos os autores possuem relevância para a formação docente, onde se destacam os saberes pedagógicos e da experiência, presentes em ambos os estudos. Isso demonstra que a mobilização dos saberes que provém da prática educativa, bem como os adquiridos por meio das experiências, merecem ser igualmente valorizados.

Os autores também partilham a ideia de que a formação docente não se caracteriza pela mera transmissão de conhecimentos, conforme nos esclarece Freire (2019), demonstrando dessa forma que a formação de professores é ampla e complexa e não se restringe a isto.

Considerando que a formação docente não se esgota na primeira graduação, mas que deve constantemente ser aprimorada, apresentaremos a seguir algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores.

### **1.3 Importância da formação continuada**

No âmbito da formação docente, também é importante pensar sobre a formação inicial e continuada, nos conduzindo a refletir sobre a necessidade de o profissional buscar continuamente o aprimoramento da sua prática. A formação continuada se caracteriza por ser um processo de esforço contínuo do docente em busca de sua profissionalização, seja ela no

âmbito da instituição formadora a qual realizou a primeira graduação ou em outros espaços que oferecem diferentes especializações, cursos e capacitações na área.

A sociedade está em constantes mudanças e com elas as formas de ensinar e aprender também são modificadas e ampliadas. Neste sentido, cabe ao profissional estar cada vez mais próximo dessas práticas, tendo em vista atender as novas demandas. Imbernón (2010, p.31) nos indica que

[...] Assumir essas novas competências implica uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro; complexidade que aumentará por conta da mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educacionais, que são as funções institucionais do sistema educacional. Finalmente, o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos.

Freire (2019) nos apresenta que quando ensinamos temos a oportunidade de aprender e, conseqüentemente, ao aprender temos melhores condições de ensinar. Dessa forma, quanto mais acesso tivermos aos diferentes saberes, mais oportunidades teremos de ampliar nossas aprendizagens. E este acesso e ampliação aos diferentes saberes pode ser alcançado através da formação continuada.

A busca por uma formação continuada deve partir de reflexões sobre a própria prática docente, frente as necessidades enfrentadas no cotidiano. É realizando uma análise dos seus fazeres que o professor tem a chance de saber quais são os problemas a serem enfrentados, bem como o que pode ser modificado ou melhorado, o que o leva para um aprofundamento da sua profissionalização.

Segundo Nóvoa (2019) a formação nunca está pronta e acabada, mas é um processo que ocorre ao longo da vida. Portanto, deve ser constantemente revisitada e ampliada, sendo uma forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula e nos diferentes espaços de atuação pedagógica, oferecendo condições para oportunizar uma educação de maior qualidade e, conseqüentemente causando um impacto positivo em toda comunidade.

A seguir, apresentaremos mais uma importante dimensão que perpassa a formação docente: a relação teoria e prática.

#### **1.4 Relação teórico-prática na formação de professores**

Historicamente, a desvinculação entre teoria e prática teve origem na divisão social do trabalho, que implicou que houvesse um afastamento entre as pessoas destinadas a “pensar” e elaborar ideias, daquelas destinadas para executá-las, separando o ato de pensar e o de produzir

simultaneamente. Esta realidade também foi refletida na educação, condicionada a separar os pensamentos, reflexões e referenciais teóricos da prática. Neste contexto, a concepção dialética tornou-se uma alternativa promissora, pautada na ideia de que a teoria orienta a prática, sendo dessa forma um caminho para pensar na junção destas. (DAMASCENO, 1987).

Se nos atentarmos aos conceitos, observaremos que a teoria está ligada a um conjunto de princípios de uma determinada área, enquanto a prática, como o próprio nome já nos diz, se refere ao ato de “colocar em prática”, transformando em ações concretas as teorias das diferentes áreas do conhecimento. Pelas próprias características conceituais é possível constatar uma relação íntima entre a teoria e a prática, o que demonstra que ambas não podem se desvincular.

O processo de formação docente acontece de forma contínua, sendo marcado pela integração de saberes e pelas diversas relações que o perpassam. Uma delas, é a que ocorre entre a teoria e a prática, estas são constituídas a partir dos estudos na formação inicial e alicerçadas na prática docente, que inter-relaciona saberes diversos. Uma formação pautada na articulação teoria/prática é de extrema relevância para a profissão.

É essencial que os cursos de formação inicial e continuada estejam alicerçados na articulação teórico-prática, para que os docentes desde o início de sua carreira possam ter consciência dessa relação e ao ver sua formação pautada nela, sua prática também seja amparada nestas reflexões. Uma prática sem base teórica é vazia, assim como uma teoria que não se relaciona com esta, torna-se descomprometida (DAMASCENO, 1987).

É comum ouvirmos a frase de que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, um pensamento como este nos infere a pensar que a prática do professor não está amparada na teoria, o que torna o processo educativo incoerente, levando em consideração que não há como exercer a profissão docente sem tomar como base um referencial teórico ou tendência pedagógica que venha alicerçar a prática, assim como, a teoria pode ser reavaliada quando a prática impõe mudanças. Neste sentido, é muito importante que a articulação entre teoria e prática seja cada vez mais reconhecida e praticada na formação docente. A este respeito Dutra (2009, p.04) nos afirma que

Dessa forma, teoria e prática integram um todo único, não podendo existir prevalência de uma sobre a outra, pois ambas interdependem entre si. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. A relação teoria-prática estabelece relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência. Desse modo, teoria isoladamente não gera transformações, porque ela somente se concretiza por meio da prática que a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora a própria prática.

Assim, é possível identificar que a teoria alicerça a prática e vice e versa. A prática muito mais do que o momento de colocar os conhecimentos científicos e pedagógicos em ação, deve ser um espaço de reflexão docente, onde há possibilidade de perceber o que precisa ser melhorado e assim buscar meios para que isto aconteça. A teoria dessa forma, irá contribuir para a promoção dessas reflexões, dando orientações e oportunizando mudanças. Portanto, uma formação de professores que se alicerça na indissociabilidade desses conceitos, poderá dar condições para a formação de profissionais mais qualificados e conscientes de seu papel, os conduzindo para que façam a diferença em seus diferentes espaços de atuação.

Até aqui foi possível perceber que a formação docente é complexa e possui muitas dimensões que devem ser refletidas de modo que este processo ocorra de forma integral. Sabemos que este trabalho é feito a muitas mãos e que o docente não se forma sozinho, neste sentido, apresentaremos a seguir algumas reflexões acerca do trabalho colaborativo na formação docente, que inspiraram a realização desta pesquisa.

### **1.5 Trabalho colaborativo na formação docente**

O processo de formação docente não acontece de forma isolada, pelo contrário, aliado a ele existe a presença de diferentes figuras que podem contribuir de maneira direta ou indireta no caminho trilhado para a formação, dentre elas podemos citar: a família, os professores, amigos e os próprios colegas de trabalho, que funcionam como uma rede de apoio para o profissional docente e evidenciam que não é possível que haja formação, sem uma inter-relação entre os pares.

O campo de atuação profissional por vezes é marcado por disputas de espaço e títulos entre os docentes, que muitas vezes não reconhecem que para que o trabalho seja realizado, é necessário um apoio entre os pares, que juntos tem a oportunidade de refletirem sobre as demandas que lhes são propostas, buscando as melhores alternativas.

Para que este processo ocorra, faz-se necessário que cada professor tenha consciência de seu papel e compreenda que a escola ou qualquer instituição na qual ele pode atuar, funciona como uma “máquina”, mas não no sentido de mecanizar o processo educativo, mas de compreender, que assim como uma grande máquina possui diversas engrenagens trabalhando conjuntamente para que se atinjam os fins determinados, assim também ocorre nos espaços de atuação profissional, onde cada professor pode ser caracterizado como uma “engrenagem” que possui um importante papel, se desempenhada sua função de forma adequada, contribuindo para o bom funcionamento do todo. Do contrário, se não há harmonia, é pouco provável que se efetive um trabalho coerente, que contemple os objetivos necessários.

Trabalhar de forma colaborativa é um grande desafio, visto que nos tempos atuais, a discordância de opinião muitas vezes é vista como ofensa, simplesmente pelo fato de a opinião de “A” não ser a mesma que a de “B”. No entanto, o processo democrático caracteriza-se pelo conflito e pelos debates de diferentes ideias, que levam a construção de um saber coletivo, com a intenção de dar vez e voz a todos que fazem parte deste processo. Neste sentido, é de suma importância dar lugar ao diálogo e a escuta atenta, pois por meio destas duas práticas será possível a existência de um trabalho colaborativo.

Ao estabelecer uma diferença entre os conceitos de cooperar e colaborar, buscando uma melhor compreensão, Damiani (2008) afirma que na *cooperação* os pares envolvidos se ajudam mutuamente na execução de tarefas, podendo haver hierarquização e desigualdades entre os membros, enquanto que na *colaboração*, por outro lado, os pares que fazem parte de um grupo buscam se apoiar, com o intuito de atingir os interesses comuns estabelecidos coletivamente entre o grupo, dessa forma, não há hierarquia na divisão de tarefas, mas uma corresponsabilidade de todos os integrantes. Neste sentido, entendemos que *colaborar* é um conceito muito mais amplo do que *cooperar*, implicando uma tomada de decisão que leve em consideração os interesses coletivos. Foi pautada nesta definição de colaboração que se desenvolveu esta pesquisa.

Diferentes autores discutem sobre a importância do outro para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em um estudo realizado por Freitas (1995), que analisa um encontro entre as teorias dos autores Bakhtin (1992) e Vygotsky (1982), aponta a importância do outro para que nós possamos nos constituir enquanto sujeitos. A partir de estudos neste contexto, percebemos de fato o quanto a relação com as outras pessoas é um fator imprescindível para a vivência humana, inclusive no processo de construção da identidade. Levando este exemplo para o âmbito da formação docente, perceberemos que nela, isto não ocorre de forma diferente, visto que se a própria relação humana entre as pessoas é importante, tanto mais será nos momentos de planejamento e tomadas de decisão nas áreas de atuação do docente.

Neste contexto, também é importante lembrar que o trabalho colaborativo, não nega a importância do compromisso individual que o professor deve ter com a sua prática. Do contrário, a sua realização é vista como potencializadora desta, uma vez que, ao participar de reuniões, planejamentos e formações coletivamente, o docente tem a oportunidade de ampliar os seus saberes, que os levam a refletir sobre a própria prática, buscando torna-la cada vez melhor. (DAMIANI, 2008).

Por outro lado, o trabalho colaborativo também deve ser oportunizado para os alunos em sala de aula, onde o professor irá atuar como mediador deste processo demonstrando que o debate de ideias entre os envolvidos, bem como as reflexões geradas a partir delas, é importante para o desenvolvimento das atividades propostas. Como nos indica Duarte *et al* (2017, p.28) “a prática colaborativa ocasiona mudanças positivas na sala de aula”. Neste momento, além de promover um espaço dialógico, contribuindo para que todos compreendam a relevância de trabalhar juntos, o docente também reflete sobre suas ações. O contato com o outro, por vezes pode funcionar como uma motivação para os membros envolvidos no grupo, que sabem que naquele espaço podem contar com o apoio dos participantes, o que lhes proporciona mais segurança.

A formação docente na perspectiva do trabalho colaborativo, deve ser entendida como uma via de mão dupla, onde ao tempo que o professor compartilha seus saberes, sendo ouvido, ele também participa de momentos de escuta, em que outros docentes e/ou demais profissionais estão compartilhando seus feitos e com eles também tem a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos. Nesta troca, há uma “retroalimentação”, onde ao mesmo tempo que o docente aprende, também partilha aprendizados, o que favorece e enriquece o ambiente formativo, por permitir que sejam compartilhadas diferentes experiências.

Por meio do trabalho colaborativo há o resgate de valores imprescindíveis para a convivência humana, dentre eles podemos citar a *solidariedade*, que se refere ao reconhecimento das necessidades do outro, a *empatia*, que contribui para pensarmos na importância de nos colocarmos nos lugares uns dos outros, buscando compreender a situação que o sujeito está vivenciando e ao entender o outro, levando em conta as diferenças existentes, será possível também cultivar o *respeito*, valor que também pode ser promovido por meio de ações colaborativas.

A partir dos estudos realizados e a experiência de participação no PRP, ampliamos a compreensão de que a gestão escolar, em uma perspectiva democrática também deve se dar de forma colaborativa, uma vez que se alicerça na participação dos membros que compõe a comunidade escolar nos momentos de tomada de decisão, compartilhando opiniões e ideias. Um dos exemplos mais importantes desta construção coletiva é o Projeto Político Pedagógico - PPP. Conforme Lopes (2010) compartilhar a elaboração do PPP é condição essencial para a existência de uma gestão democrática.

As palavras que compõe o nome do documento evidenciam que ele se situa na perspectiva da colaboração, sobretudo na dimensão política. De acordo com Lopes (2010) o PPP se determina como *projeto* por reunir ações concretas em um determinado período de

tempo; é *político* por apontar as condições necessárias para a formação de cidadãos críticos e conscientes, que atuarão de forma individual e coletiva na sociedade e é *pedagógico* porque define e organiza projetos educativos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.

A construção do PPP está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) e esta deve se dar de forma colaborativa, no entanto o fato de estar previsto na lei não garante a efetivação desta prática, é preciso que a comunidade escolar se mobilize e tenha consciência da importância desta construção e dessa forma busque alternativas para sua efetivação.

Lopes (2010) nos aponta ainda que compartilhar responsabilidades para decidir os rumos da escola se constitui em um grande desafio, por outro lado, com um PPP bem construído a partir de um trabalho colaborativo, a escola adquire identidade clara, oportunizando maior segurança para a equipe nos momentos de tomada de decisão.

Como forma de concluir as reflexões deste capítulo, recorreremos a uma Filosofia Africana que logo nos vem a memória quando pensamos em trabalho colaborativo, o “Ubuntu”. Conforme Domingues (2015) Ubuntu é uma palavra existente nas línguas zulu e xhosa, faladas na África do Sul e significa “eu sou porque nós somos”, estas exprimem um conceito de moral, uma Filosofia de vida que se opõe ao individualismo presente na sociedade, por se tratar de uma alternativa pautada pela fraternidade e colaboração entre os seres humanos.

Ubuntu nos remete a ideia de coletividade e de que como seres humanos necessitamos uns dos outros para sobreviver, desse modo, as relações sociais não devem acontecer visando suprir um interesse ou necessidade individual, mas sim o coletivo, considerando que estamos conectados uns com os outros.

A Filosofia de vida presente em Ubuntu tem muito a nos ensinar sobre o trabalho colaborativo, porque por meio dela tomamos consciência da necessidade do outro inclusive para nossa própria existência e sobre o quão importante é quando olhamos para este outro de forma solidária.

Trabalhar colaborativamente implica ter respeito pelo próximo e empatia para compreender o seu lugar de fala, seus saberes, opiniões e ideias. Este trabalho nos impulsiona para o despertar de valores essenciais para a vivência em uma sociedade democrática e a importância de sermos felizes uns com os outros sem levar qualquer tipo de vantagem em troca dessa relação, mas apenas pelo desejo de uma vivência em harmonia, promovendo a paz entre todos, afinal estamos conectados por meio de nossa própria essência.

O trabalho colaborativo, portanto, pode ser visto como um caminho que favorece a formação docente, pois oferece possibilidades para que os professores aprendam em conjunto

e possam partilhar os seus saberes, além disso, este se torna um meio de melhor lidar com as dificuldades encontradas sobretudo no âmbito da prática, visto que com uma rede de apoio, a condução do processo torna-se mais leve. Por meio dele, também é possível fortalecer a capacidade individual do docente, pois ao permitir-se vivenciar e construir experiências colaborativas, o professor é submetido a outros olhares, que podem vir a permitir que ele reavalie seu próprio processo, possibilitando um crescimento tanto pessoal, quanto profissional.

Este capítulo inicial trouxe pontos importantes no que se refere a formação docente, a partir de estudos realizados ao longo da graduação, afim de oportunizar as primeiras reflexões acerca deste processo. Reflexões estas que possibilitam reconhecer a complexidade da formação docente e os diferentes caminhos que a perpassam desde a formação inicial, bem como para servirem de alicerce para a compreensão dos demais capítulos que formam o relatório desta pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

### **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A EXPERIÊNCIA NO NÚCELO DE PEDAGOGIA UFPI-CSHNB**

*A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*

(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos, de uma forma mais específica, o Programa Residência Pedagógica e como este foi desenvolvido no Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB, localizado em Picos-PI, na edição que aconteceu entre os anos de 2020 e 2022.

A escolha da epígrafe acima mencionada se dá pelo fato de compreendermos o PRP como importante espaço em que ocorre a relação teoria/prática na formação dos docentes e assim, ressaltamos a importância dessa relação no processo de formação docente. Para que a formação seja consolidada, faz-se necessário que haja essa articulação. Se prevalece apenas o viés teórico, corremos o risco de sermos verbalistas, assim como, se prevalecer apenas a prática, corremos o risco de sermos ativistas. No entanto, quando unimos estas duas perspectivas temos a “práxis”, que é capaz de transformar a realidade.

#### **2.1 Conceituando o programa**

O Programa Residência Pedagógica – PRP, foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio da portaria GAB. nº 38 de 28 de fevereiro de 2018. (BRASIL, 2018). Ele integra a Política Nacional de Formação de Professores, assumindo como finalidade apoiar as instituições de ensino superior - IES na implementação de projetos que articulem teoria e prática nos diferentes cursos de licenciatura. Promove uma aproximação entre as IES e as escolas de educação básica, onde há uma imersão dos discentes em seu principal espaço de atuação, que é o ambiente escolar.

Essa imersão possibilita que os alunos vivenciem experiências significativas, que aliam teoria e prática a partir das intervenções pedagógicas oportunizadas pelo Programa, sempre mediadas e orientadas por docentes orientadores, da instituição formadora, bem como, por preceptores, das escolas de educação básica vinculadas a ele.

O Programa possui duração de 18 meses, contando com a participação de residentes bolsistas e voluntários que já tenham cursado 50% do curso de licenciatura ou estejam cursando a partir do 5º período (BRASIL, 2020).

No âmbito da Universidade Federal do Piauí-UFPI, a proposta foi instituída no mesmo ano de sua implementação pela Capes, em 2018, atendeu a todos os *campi* e aos diferentes cursos de licenciatura, totalizando 34 núcleos, sendo cada um deles coordenado por um docente orientador da referida instituição formadora e 3 preceptores, professores das escolas de educação básica vinculadas ao Programa. (CARVALHO; MELO, 2020).

Segundo o Art. 2º da portaria acima referenciada, os objetivos do PRP são:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores e; IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p.1).

Diante dos objetivos estabelecidos, é possível perceber o quão fundamental ele é para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que graças a essa aproximação entre as IES e as escolas de educação básica, os residentes têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar e os desafios que a perpassam. Por meio desta prática, é possível identificar possíveis lacunas que a escola venha apresentar e através de intervenções buscar melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar, há uma articulação entre teoria e prática, que se confrontam cotidianamente neste espaço de atuação, possibilitando a construção de saberes diversos.

Conforme Panizzolo (2012) a dinâmica que caracteriza o PRP, oferece uma dupla formação, uma vez que possibilita o contato dos discentes das licenciaturas com os espaços de educação básica, ampliando o olhar acerca do estágio supervisionando, dando condições para melhores práticas e por consequência oportunizar a construção da identidade docente dos residentes que estão em processo de formação inicial. Ao mesmo tempo, oportuniza uma formação continuada para os docentes orientadores, da instituição formadora, bem como para os preceptores, que são os professores das escolas de educação básica que graças ao Programa, tem a oportunidade de revisitar as suas práticas.

A aproximação entre residentes e preceptores, bem como os saberes e experiências compartilhadas se configuram como um trabalho colaborativo que contribui de maneira significativa para ambas as partes. Dessa forma, o Programa busca fomentar tanto a formação inicial, como a continuada de professores.

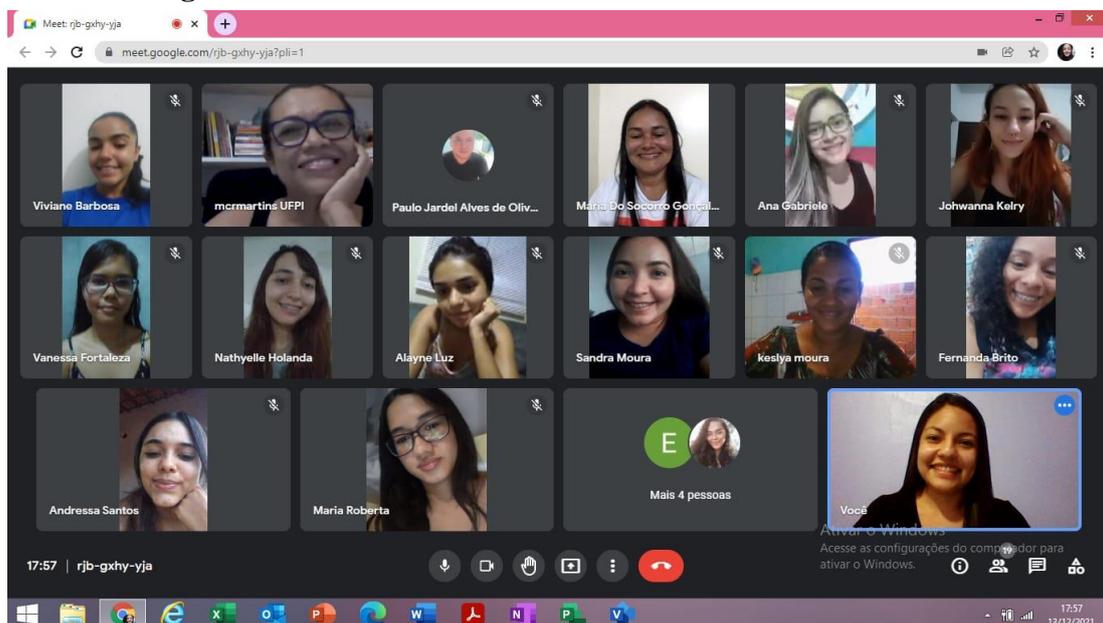
A seguir, serão apresentadas as etapas que constituem o Programa, no âmbito da UFPI, buscando destacar as características dos módulos que o compõe e como estes se desenvolveram no núcleo de Pedagogia/CSHNB. Esta descrição foi realizada com base nas anotações do diário de bordo desta pesquisadora, bem como a partir de sua experiência no Programa.

## 2.2 Etapas que constituem o PRP

Diante a Pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19, as atividades da última edição do PRP (2020-2022) aconteceram excepcionalmente de forma remota, ou seja, tanto a preparação da equipe, quanto as atividades desenvolvidas, foram online por meio de plataformas digitais como o Google Meet e outras ferramentas que fazem parte do mundo das novas tecnologias. Neste sentido, as etapas que serão abaixo descritas dizem respeito as que integraram o Programa e que comumente acontecem de forma presencial, mas que devido a esta excepcionalidade, ocorreram remotamente.

De acordo com o mais recente edital divulgado pela Capes, nº1/2020, o Programa é composto por três módulos de 138 horas cada, os quais contemplam desde a preparação da equipe, elaboração dos planos de aula até a regência de classe, totalizando 414 horas de atividades desenvolvidas. (BRASIL, 2020).

**Figura 1 - Reunião do Núcleo de Desenvolvimento Profissional**



Fonte: arquivo pessoal.

### *Módulo 1*

No primeiro módulo do PRP aconteceu a preparação dos núcleos, envolvendo a equipe de alunos, preceptores e docentes orientadores. Neste momento foi realizado o Curso de Iniciação à Docência, que contempla o Seminário de Introdução a Residência Pedagógica, o Curso de Formação dos Preceptores, junto aos alunos, bem como estudos diversos acerca dos conteúdos da área de metodologias de ensino.

Nesta etapa também ocorreu a ambientação na escola, onde tanto os residentes tiveram a oportunidade de realizarem uma primeira aproximação com o ambiente escolar, como os preceptores e demais membros da escola realizaram a acolhida destes. Devido ao contexto pandêmico acima referenciado, nesta ocasião os residentes se aproximaram da escola e dos membros que a compõe ao serem inseridos nas plataformas utilizadas por ela, quais sejam: grupos de WhatsApp, plataforma Google Classroom, Google Meet, etc.

No primeiro momento da ambientação aconteceu a reunião de apresentação do Programa Residência Pedagógica nas escolas conveniadas, o estudo do Projeto Político Pedagógico – PPP das referidas escolas, o diagnóstico e levantamento histórico da escola, acompanhada da vivência nos seus diferentes espaços, que devido a Pandemia da COVID-19 que marcou a segunda edição do programa, foram realizadas exclusivamente de forma remota.

### *Módulo 2*

O segundo módulo do Programa se destinou a imersão dos residentes nas escolas campo. Neste momento aconteceu o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, planejamento da intervenção e execução da regência de classe considerando os eixos de ações do projeto, bem como a elaboração dos planos de aula, estudos dos conteúdos específicos e metodologias de ensino, realização de ações do Núcleo de Desenvolvimento Profissional – NDP e a efetivação da regência de classe que consiste na realização de atividades de ensino no interior da sala de aula e ao desenvolvimento de ações prático-pedagógicas, através das plataformas digitais utilizadas.

### *Módulo 3*

Por fim, no terceiro módulo aconteceu a produção, avaliação e socialização dos resultados do PRP. Nesta etapa, caminhando para a finalização das atividades, a equipe deu continuidade aos estudos relacionados a formação de professores e metodologias de ensino. No entanto, este momento foi destinado as produções finais que buscaram relatar quais atividades foram desenvolvidas no decorrer do Programa. Por meio da elaboração do relatório final, os residentes destacaram a trajetória percorrida, mencionando os desafios, as dificuldades e as

aprendizagens alcançadas no decorrer do processo. Estas produções foram socializadas no Seminário de Encerramento das Ações dos Programas de Iniciação à Docência – PIBID e PRP.

Considerando que as atividades realizadas através do Programa são registradas a partir de um relatório fotográfico e que ao final destas o residente realiza a escrita do relatório final, no tópico seguinte apresentaremos uma descrição das características de ambos os relatórios, com o intuito de que todos que tiverem a oportunidade de ler este relatório de pesquisa possam conhecer, bem como compreender de que forma os relatórios do PRP foram construídos no Núcleo de Pedagogia em que participamos durante a edição 2020/2022 do referido Programa.

### **2.3 Do relatório fotográfico bimestral ao relatório final**

É importante ressaltar que, bimestralmente realizou-se o envio de um relatório fotográfico que reúne as atividades desenvolvidas naquele bimestre. Este relatório é composto por algumas etapas: em primeiro lugar são registrados o bimestre correspondente, a área de atuação, o nome da escola, preceptores e dos residentes, seguido de seus dados pessoais – nome, CPF, endereço eletrônico, telefones para contato, unidade acadêmica e o link da plataforma Capes de Educação Básica.

Em seguida há a descrição do subprojeto, onde relatamos do que se trata o projeto que está sendo trabalhado nas escolas, seus objetivos e finalidades. Neste caso, o projeto voltava-se para a alfabetização e letramento com ênfase nas dificuldades encontradas no interior das escolas campo.

Posteriormente, descrevemos as atividades desenvolvidas, iniciando por como se deu o planejamento das atividades, projetos e aulas da regência. Há um item exclusivo para relatar como ocorreu a regência de classe no referido bimestre, caso de fato ela tenha acontecido. Caso não tenha acontecido, esta observação era destacada ao preencher o item.

O item seguinte do relatório, é indicado para descrever as atividades complementares e possíveis projetos que possam ter sido desenvolvidos naquele período na escola. Neste item, descrevemos atividades diversificadas que tenham sido realizadas com os alunos com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca de um determinado conteúdo, bem como para a conscientização acerca de alguma temática ou alusão a datas comemorativas.

No caso do Núcleo de Pedagogia - UFPI/CSHNB, houve participação no desenvolvimento de projetos sobre a semana do trânsito, dia das crianças e da família, atividades sobre o maio laranja, promovendo a conscientização acerca do enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, entre outras.

Seguidamente, é o momento de descrever as atividades que aconteceram no Núcleo de Desenvolvimento Profissional – NDP, que se referem as atividades formativas, realizadas com o intuito de fazer estudos sobre algum tema como a formação de professores e as metodologias de ensino. Neste momento, toda a equipe do núcleo se fez presente – a docente orientadora, as preceptoras e os residentes. Houve a indicação de atividades, encaminhamentos de estudos, esclarecimentos de dúvidas, participações em eventos e a socialização de produções. Os encontros no NDP de Pedagogia consistiram em momentos de muitos estudos e socializações de aprendizagem, que aconteceram online, sobretudo através das plataformas digitais WhatsApp e Google Meet, com a participação de todos os membros que integravam a equipe.

O próximo item é destinado para que possamos relatar as contribuições das atividades desenvolvidas para os alunos da escola. Neste espaço registramos a análise acerca dos possíveis avanços dos alunos, bem como, de que forma aconteceu este processo de aprendizagem. Em seguida, também avaliamos nossas práticas, destacando as contribuições das atividades desenvolvidas para o nosso próprio processo formativo. É o momento de fazer uma autoavaliação, buscando também destacar as aprendizagens alcançadas.

Por fim, o último item do relatório é destinado a realização de críticas e sugestões. Neste item é possível tecer críticas acerca do que foi vivenciado no bimestre, bem como, sugerir melhorias em algum aspecto que tenhamos considerado necessário.

Durante o relatório, temos a liberdade de acrescentar imagens e fotos que contribuam para a melhor visualização e compreensão do que aconteceu naquela etapa, estas devem estar devidamente referenciadas, com a descrição do que está acontecendo, acompanhada da identificação da data e do local.

Os relatórios foram elaborados por todas as equipes das escolas vinculadas ao Programa, em seguida enviados para as preceptoras, que por fim encaminharam para a docente orientadora, que os reuniu e enviou para a coordenação institucional do Programa.

No último módulo das atividades do PRP (*Módulo 3*), fomos orientados para a escrita de um relatório final que reúne todas as atividades ocorridas durante os 18 meses do Programa. Neste relatório, diferente do fotográfico que é feito bimestralmente, não é permitido fazer o uso de imagens ou fotos. Sua estrutura contempla de forma geral, a descrição das atividades, o período em que estas foram realizadas, a carga horária e a escola/nível de ensino em que aconteceram. Este relatório vem em anexo ao plano de atividade do residente, que contempla o planejamento das atividades que foram desenvolvidas no Programa.

O Plano de Atividade do Residente, inicia com o item de identificação – nome do residente, número da matrícula, curso, subprojeto, nome do docente orientador, da escola e dos

preceptores. Após este, vem o item de regência escolar, onde deve ser preenchido de que forma ocorreu a regência na sala de aula, contemplando uma carga horária de no mínimo 100 horas. Posteriormente, descrevemos as atividades da residência extra sala de aula que foram desenvolvidas na escola. Em sequência, há a descrição das atividades da residência desenvolvidas na IES e por fim, as atividades que aconteceram em outros espaços educacionais.

Seguidamente, vem o relatório das atividades do residente, que apresenta a descrição detalhada das atividades desenvolvidas durante todo o período da RP. O primeiro item a ser preenchido diz respeito a regência escolar, iniciando pelo nome da escola, as etapas de ensino, a quantidade de turmas, bem como de alunos, os quais o residente atuou. Neste item há a descrição das atividades trabalhadas nos componentes curriculares, no caso do Ensino Fundamental ou nos campos de experiência, no caso da Educação Infantil, o período de sua realização, a quantidade de horas, os conteúdos trabalhados e as metodologias e didáticas utilizadas.

O próximo item diz respeito ao cronograma/descrição das atividades da residência desenvolvidas na escola, apresentando o período em que ocorreu e a carga horária utilizada. Neste item são apresentadas a elaboração do projeto, a ambientação e conhecimento da escola e de que forma ocorreu a avaliação e a socialização das atividades desenvolvidas.

Por fim, há um espaço para que o residente apresente suas considerações finais. Neste item a partir da nossa participação no projeto, descrevemos como a Residência contribuiu para a nossa formação profissional, indicando sugestões de melhorias para o curso de formação, informando se a escola, a secretaria de educação e a IES viabilizaram as atividades do Programa, bem como descrevemos as dificuldades encontradas e as aprendizagens alcançadas durante o período de regência na escola e na participação no projeto como um todo.

Considerando as características do PRP até aqui apresentadas, apontamos como necessário no item seguinte, apresentar ao leitor uma breve discussão acerca do estágio curricular obrigatório, bem como a sua importância e de que forma a carga horária do Programa pode ser utilizada para realizar o aproveitamento da carga horária destes componentes curriculares.

#### **2.4 O aproveitamento do PRP como estágio curricular obrigatório**

Antes de compreendermos de que forma a Residência Pedagógica pode ser utilizada como aproveitamento do estágio obrigatório do currículo, faz-se necessário apresentar uma breve contextualização sobre o Estágio Supervisionado na Escola, destacando a sua relevância para o processo de formação docente.

O estágio consiste no momento em que os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os diferentes saberes adquiridos a partir de suas experiências no curso de formação. É quando o discente se insere em seu futuro espaço de atuação e vivencia os desafios que esta realidade propõe, sendo impulsionado a construir sua identidade docente, a partir das primeiras práticas realizadas.

O estágio não pode e nem deve ser visto como um espaço de reprodução da prática de outros docentes. Pelo contrário, a prática de outros professores pode servir como exemplo, um alicerce que guiará os estagiários para que construam suas próprias práticas, e com autonomia possam buscar metodologias e recursos adequados de acordo com a realidade em que irão atuar. No estágio, teoria e prática são constantemente confrontadas, além disso, o estudante estagiário tem a oportunidade de conhecer, analisar e refletir sobre o seu futuro ambiente de trabalho. (CORTE; LEMKE, 2015).

O estágio, portanto, é essencial para a formação docente, uma vez que possibilita o contato do licenciando com seu espaço de atuação, promovendo uma articulação entre teoria e prática. De acordo com Dantas (2019, p.9) o estágio assume-se

Como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletindo sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente. O estágio docente, nesse sentido, favorece a interpretação prática do ofício docente à luz da teoria. Nesse contexto, ele antecipa as especificidades da ação docente como práticas desenvolvidas frente às questões que se desenvolvem na comunidade educativa.

Diante de uma reflexão prévia acerca do Estágio Supervisionado na Escola e sua importância no processo de formação docente, voltamos a falar especificamente sobre o Programa Residência Pedagógica. Conforme pontuado nos tópicos anteriores, o Programa, assim como o estágio supervisionado, por serem equivalentes, de acordo com a resolução CEPEX/UFPI nº169 de 18 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021) da Universidade Federal do Piauí, são experiências pedagógicas que possibilitam a imersão do residente em seu principal campo de atuação, que é a escola e neste espaço tem a oportunidade de articular teoria e prática a partir de vivências que contribuem para a construção da identidade docente.

Neste sentido, considerando a natureza e finalidade deste e as contribuições oportunizadas, bem como, o cumprimento da exigência de no mínimo 414 horas de atividades desenvolvidas no quesito estágio, que ultrapassa a carga horária prevista no currículo, o residente que participa do PRP, assegurado pela Resolução acima referenciada tem o direito de se assim desejar, pedir o aproveitamento da carga horária da RP para o estágio supervisionado

dos currículos dos cursos de licenciatura, ficando dessa forma, isento de cursar tais disciplinas, uma vez que por meio do Programa, também é possível vivenciar esta experiência.

A Resolução acima mencionada, regulamenta o aproveitamento da carga horária discente do PRP, como estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da UFPI. No entanto, para que isto ocorra, é necessário que o residente atenda a alguns requisitos, como a efetiva participação durante os 18 meses do Programa, quando a carga horária das atividades for igual ou superior a carga horária prevista para o estágio curricular obrigatório do currículo, podendo desta forma, pedir o aproveitamento total da carga horária, ou quando o residente já tiver cursado alguma das disciplinas de estágio, tendo a oportunidade de através do Programa, solicitar o aproveitamento parcial da referida carga horária (BRASIL, 2021).

Para realizar a solicitação o residente precisa enviar um requerimento às coordenações dos cursos que por sua vez encaminham para a Diretoria de Administração Acadêmica – DAA, órgão responsável pela efetivação do aproveitamento. No momento da solicitação devem estar em anexo ao pedido de requerimento o plano de atividade do residente, o relatório final das atividades desenvolvidas, a ficha aprovativa que é preenchida pelo docente orientador atribuindo uma nota ao relatório do residente, bem como o certificado de conclusão do PRP emitido pela Pró Reitoria de Ensino e Graduação – PREG, com o intuito de realizar a comprovação do cumprimento da carga horária (BRASIL, 2021). Após os documentos reunidos, protocolamos o processo e aguardamos a sua avaliação.

Este capítulo apresentou características do Programa Residência Pedagógica, sobretudo como este se desenvolveu no núcleo de Pedagogia UFPI/CSHNB, destacando de forma detalhada os seus módulos, bem como os relatórios desenvolvidos. Neste sentido, tendo concluído a contextualização realizada por meio das reflexões do referencial teórico apresentado até aqui, seguimos este relatório de pesquisa apresentando no capítulo seguinte os caminhos metodológicos trilhados para a realização desta pesquisa.

## CAPÍTULO III

### O CAMINHO METODOLÓGICO TRILHADO

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

(Paulo Freire)

Através deste capítulo, apresentaremos o caminho metodológico trilhado, apontando a abordagem e tipo de pesquisa realizada, os instrumentos para coleta de dados, bem como o público participante desta pesquisa.

Como mencionado na epígrafe acima, aprendemos a caminhar enquanto caminhamos e ao longo desse percurso temos a oportunidade de alcançar muitas aprendizagens. Ao chegarmos no caminho metodológico trilhado, tomamos consciência da importância desse percurso, tanto quanto os achados da pesquisa. O que nos faz refletir o como é necessário escolher um caminho metodológico adequado ao tipo de pesquisa, afim de alcançar os resultados pretendidos.

A metodologia de uma pesquisa tem a função de apresentar os caminhos que foram trilhados pelo pesquisador com o intuito de alcançar os objetivos inicialmente propostos e buscar respostas para o problema investigado, levando a confirmação ou refutação das hipóteses estabelecidas. Conforme Pereira *et al* (2018, p. 67) “método é o caminho para se realizar alguma coisa e quando se tem o caminho, torna-se mais fácil [...] sabendo onde se está e aonde se quer chegar e como fazê-lo.”

Neste estudo, intencionamos analisar que contribuições o trabalho colaborativo desenvolvido no Programa Residência Pedagógica foi capaz de oportunizar para a construção da identidade docente dos pedagogos em processo de formação inicial, considerando os residentes participantes da edição 2020-2022 do núcleo de Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros - CSHNB, localizado em Picos-PI.

#### **3.1 Quanto a abordagem e tipo de método**

A abordagem utilizada para a análise de dados foi de natureza qualitativa, que segundo Mendes (2016) é caracterizada por possibilitar a compreensão das causas dos fenômenos estudados pelo pesquisador. Neste tipo de abordagem, não se intenciona realizar a generalização dos resultados obtidos, mas analisar os sentidos atribuídos aos sujeitos diante do fenômeno investigado, possibilitando interpretá-los. “Na pesquisa qualitativa é possível que se busque

elementos afetivos, emotivos e inconscientes que atravessam ou envolvem o objeto de estudo.” (MENDES, 2016, p. 67).

Ao discorrerem acerca da importância da pesquisa qualitativa, Rodrigues *et al* (2022, p.3) afirmam

A abordagem qualitativa, situada entre as Ciências Humanas e Sociais, apresenta-se como grande aliada da pesquisa em Educação, pois, nos permite compreender a área educacional em sua complexidade, verificando a multidimensionalidade das relações envolvidas no âmbito educacional.

Em pesquisas de natureza qualitativa, tem-se a intenção de obter dados descritivos. Nela, o pesquisador visa compreender o fenômeno considerando a perspectiva dos sujeitos pesquisados, bem como a sua própria interpretação acerca do estudo desenvolvido. Segundo Pereira *et al* (2018, p.67) “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo.”

A pesquisa que segue a abordagem qualitativa trabalha com temas que não podem ser quantificados e transformados em estatísticas, pelo contrário, busca realizar o estudo das relações sociais, valores e crenças de grupos sociais. Diferente da abordagem quantitativa, a abordagem qualitativa “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados.” (ZANELLA, p. 99, 2013).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa se assume em uma perspectiva de subjetividade, uma vez que o pesquisador se insere no campo em que se faz presente o seu objeto de estudo e nele realiza suas análises e reflexões, sem o uso de generalizações, afinal, cada situação demanda uma análise singular, considerando as percepções dos indivíduos. Assim, muito mais do que conhecer os resultados da pesquisa, o pesquisador deseja compreender o fenômeno estudado e de que forma ele se manifesta.

Conforme Zenella (2013) uma outra característica que se faz presente na pesquisa qualitativa, é que diferente da pesquisa quantitativa onde se faz um levantamento de dados e posteriormente a sua análise, nela os dados são coletados e analisados simultaneamente considerando que conforme o pesquisador faz esta busca, ao mesmo tempo tece reflexões acerca dos achados da pesquisa.

Ainda segundo a mesma autora, para realizar uma pesquisa desta natureza, é necessário haver um bom planejamento, onde se estabeleça as técnicas de coleta e análise de dados, bem como a organização do tempo e definição do espaço onde esta investigação irá acontecer.

Considerando o caráter subjetivo presente na pesquisa qualitativa, Gomes (2002) aponta para alguns obstáculos que podem surgir ao efetivar a análise de dados, a partir dos estudos realizados por Minayo (1992). Em primeiro lugar se encontra a relação do objeto de estudo com o pesquisador, uma vez que quanto maior a sua familiaridade com o objeto de pesquisa, maior será a ilusão de acreditar na obviedade dos resultados à primeira vista.

Em segundo lugar, está o próprio envolvimento do pesquisador com os dados encontrados, o que pode dificultar a análise dos significados reais que estes apresentam. Por fim, encontra-se a dificuldade do pesquisador em realizar uma articulação entre as conclusões geradas pela pesquisa, com conhecimentos mais amplos.

Neste sentido, avaliando as características dessa abordagem no processo de pesquisa, cabe ao pesquisador ser cauteloso desde o processo de planejamento, até a coleta e análise dos dados obtidos, o que possibilita o revelar de outras dimensões interpretativas acerca do objeto pesquisado.

Considerando nossa participação direta no PRP, bem como a aproximação direta e constante com o objeto investigado, optamos pelo uso da pesquisa participante, uma vez que fizemos parte do grupo investigado. A pesquisa participante caracteriza-se por buscar o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade e se desenvolve na interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, o que proporciona uma aproximação com o objeto da pesquisa e conseqüentemente a sua melhor interpretação em suas condições reais de existência. Conforme Brandão (1988, p.11) na pesquisa participante “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes.”

Corroborando com esta definição Severino (2013, p.104) nos apresenta que a pesquisa participante

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Diante das características apresentadas pelo autor, é possível notar que a pesquisa participante propicia mais que uma aproximação entre pesquisadores e pesquisados, promove interações, inquietações, estudos, descobertas, novos saberes e movimentos pedagógicos, uma

vez que por meio dela é possível se integrar a realidade destes grupos sociais e compreendê-los.

A pesquisa participante é muito semelhante a pesquisa-ação pelo fato de as duas possibilitarem a inserção do pesquisador no grupo pesquisado, muitos autores a tratam como sinônimos, no entanto há algumas diferenças entre elas. Segundo Gil (2002) a pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada, onde o pesquisador necessita desenvolver algum tipo de intervenção no grupo pesquisado. Enquanto que a pesquisa participante promove uma aproximação com a ciência popular e os grupos sociais, mas não é obrigatoriamente necessário que o pesquisador desenvolva algum tipo de intervenção.

### **3.2 Quanto aos instrumentos de coleta de dados: Questionário e Diário de Bordo**

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa, utilizamos como instrumentos o questionário, por ser este o instrumento mais viável para a coleta de dados considerando o número de residentes que fizeram parte do núcleo de Pedagogia-UFPI/CSHNB e o diário de bordo, que foi escrito por esta pesquisadora durante sua participação no PRP, que pela pertinência das anotações observadas considerou-se relevante também utilizá-lo como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

O questionário utilizado para o levantamento de dados foi elaborado através da plataforma Google Forms, composto por 13 perguntas abertas subdivididas em 4 seções, quais sejam: identificação do participante; compreensão sobre a temática: trabalho colaborativo; compreensão sobre a temática: identidade docente; e por fim, a colaboração como valor formativo.

Este se constitui como um importante instrumento de coleta de dados caracterizado pela presença de perguntas a serem respondidas por escrito. É uma técnica muito conhecida e acessível, sobretudo quando se intenciona trabalhar com um número maior de participantes. Conforme Severino (2013, p.109) o questionário possui “um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.”

O mesmo autor salienta a importância de elaborar questões claras e objetivas, de modo que estas sejam bem compreendidas pelos participantes, evitando interpretações equivocadas, bem como ambiguidades que possam dificultar a formulação da resposta. E apresenta duas possibilidades ao trabalhar com as questões

Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. (SEVERINO, 2013, p.109).

Marconi e Lakatos (2003) apontam para a importância de o pesquisador deixar as intenções do questionário claras, enviando junto a ele uma nota que explique o que é a pesquisa, seus objetivos, bem como a importância das respostas obtidas para a sua realização. Esta informação contribui para que o sujeito pesquisado compreenda a importância da pesquisa e de sua participação, motivando-o a responder o questionário.

As autoras também refletem sobre as vantagens e desvantagens do uso do questionário como instrumento de coleta de dados, apontando como vantagens: ampliação do número de participantes e de dados obtidos; proporciona maior liberdade e segurança nas respostas, uma vez que a identidade do sujeito é preservada; apresenta menos risco de distorção ou influência do pesquisador.

Quanto as desvantagens, salientam que: o grande volume de respostas pode dificultar a análise de dados; a devolução tardia do questionário respondido pode prejudicar a sua utilização; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido, pode tornar difícil o controle e verificação das respostas.

Neste sentido, independente do instrumento de coleta de dados escolhido para obter as informações acerca da pesquisa realizada, é importante compreender que todos possuem vantagens e desvantagens, cabendo ao pesquisador um estudo aprofundado que possibilite tanto a boa escolha do instrumento, bem como a sua utilização de maneira cuidadosa, colaborando para alcançar os resultados de forma concisa.

No que se refere ao uso do diário de bordo como instrumento de coleta de dados é possível refletir que no âmbito pedagógico, o diário de bordo, também conhecido como diário de campo, se constitui como um conjunto de anotações registradas pelo pesquisador acerca de fatos importantes observados durante a coleta de dados para a pesquisa. No diário, o pesquisador tem a oportunidade de anotar datas, indagações e outros registros que considerar pertinentes e que vão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Conforme Falkemback (1987, p.03) o diário “consiste num instrumento de anotações - um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia”. Neste sentido, o diário torna-se uma importante ferramenta de coleta de dados, tendo em vista que as anotações realizadas simultaneamente a observação permitem o registro fidedigno dos acontecimentos.

A autora salienta que combinar o diário com outras técnicas de investigação pode contribuir de maneira significativa para o aprofundamento das investigações. E alerta ainda, para o registro imediato dos fatos observados, caso contrário poderá haver “falhas na memória” que resultem no esquecimento das informações.

O diário permite o registro do trabalho de forma dinâmica, dando condições para que os pesquisadores se sintam ainda mais interessados e motivados na realização da pesquisa, assumindo assim maior comprometimento com esta.

Lacerda (2021, p.01) ressalta a importância desta ferramenta para o professor, indicando que “o diário de bordo é uma ferramenta metodológica de trabalho docente quase que indispensável na formação inicial e continuada, uma vez que proporciona a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de novas práticas.”

O autor aponta que o diário de bordo possibilita a instrumentalização adequada do professor, considerando seu local de trabalho e atuação em sala de aula, possibilitando assim a construção de sua identidade docente a partir das reflexões oportunizadas pelos escritos, considerando que nele contém o conteúdo mais significativo observado na realidade em que está imerso.

O uso do diário contribui tanto para o trabalho dos pedagogos em suas formações iniciais e continuadas, como de outros profissionais inseridos no contexto educativo, que no desenvolvimento de seu trabalho experienciam estágios supervisionados, residências pedagógicas e outras experiências que podem e devem ser registradas por meio dele. (LACERDA, 2021).

**Figura 2 – Diário de Bordo**



Fonte: arquivo pessoal.

### 3.3 Quanto aos participantes da pesquisa

O instrumental para coleta de dados – questionário - , foi enviado para o grupo de WhatsApp no qual se encontram os integrantes que fizeram parte do PRP no núcleo de Pedagogia UFPI/CSHNB na edição que ocorreu entre outubro de 2020 e março de 2022, onde solicitamos que os residentes respondessem o questionário, deixando claro a importância da participação destes, bem como que as respostas recebidas seriam utilizadas para o desenvolvimento deste relatório de pesquisa.

O questionário ficou aberto para o recebimento de respostas durante o período de uma semana. O seu preenchimento se deu de forma voluntária, neste sentido apenas os interessados responderam, tendo a oportunidade de escolherem os codinomes os quais gostariam de ser identificados neste relatório de pesquisa, afim de preservar as suas identidades e evitar qualquer tipo de constrangimento.

Dos 29 residentes que se encontravam presentes no grupo no momento em que o questionário foi enviado, 12 realizaram o seu preenchimento, enviando as respostas. Todas as participantes são do sexo feminino, com idades que variam de 22 a 41 anos, sendo identificadas pelos seguintes codinomes, por elas escolhidos: Carola (2022), Cunegundes (2022), Fontes (2022), Girassol 1 (2022), Girassol 2 (2022), Lima (2022), Margarida (2022), Maternal (2022), Participante 1 (2022), Sol (2022), Suzana (2022) e Valéria (2022).<sup>2</sup>

As residentes participantes durante o processo do PRP edição 2020/2022 atuaram nas seguintes escolas municipais: Centro Educacional Maria Gil de Medeiros, Creche Tia Gerusa e na Unidade Escolar Joaquim Nicolau, todas localizadas no município de Picos-PI.

Neste capítulo apresentamos o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, onde descrevemos a abordagem e tipo de pesquisa, assim como os instrumentos para a coleta de dados e o público participante da pesquisa, com o intuito de esclarecer os procedimentos metodológicos utilizados.

---

<sup>2</sup> Na primeira seção do questionário, que se refere a identificação das participantes, havia uma questão onde elas deveriam responder indicando o codinome que gostariam de ser tratadas ao nos referirmos a elas neste relatório de pesquisa. Neste sentido, a diversidade de codinomes apresentados acima, se justifica pelo fato de a escolha deles ter sido feita pelas próprias participantes.



Realizamos a abertura deste capítulo recorrendo a teia colaborativa apresentada acima. Ela foi elaborada tomando como base as anotações do diário de bordo desta pesquisadora, utilizado durante a participação no PRP. Por meio dela, intencionamos apresentar situações em que houve a presença do trabalho colaborativo no PRP, demonstrando a interconexão entre as atividades. Intitular este organograma de “teia colaborativa” parte do princípio em que as atividades se realizaram de forma interligada, com a participação de todos os envolvidos. Assim, semelhante a uma teia de aranha, onde todas as linhas se interligam, se unem e formam juntas o trabalho final, assim se realizaram as atividades da RP.

A análise dos dados se fundamenta no que apresentam as características da abordagem qualitativa de pesquisa, conforme nos apontam Mendes (2016), Pereira *et al* (2018), Rodrigues *et al* (2022) e Zanella (2013), no qual destacam que neste tipo de pesquisa existem elementos afetivos que atravessam o objeto de estudo, onde é importante que haja a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões, bem como em conhecer a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Para analisar os dados, optamos pelo uso de quadros para as questões que mereciam mais ênfase na análise afim de compreender o que objetivamos, assim como com o uso de citações diretas, que exemplificam as respostas das participantes para as demais questões.

Neste sentido, a partir das seções do questionário utilizado para a coleta de dados, definimos categorias para a realização da análise das respostas recebidas, por entender que desta forma seria possível uma melhor organização e compreensão dos resultados obtidos, quais sejam: “Compreensão sobre a temática trabalho colaborativo”; “Compreensão sobre a temática identidade docente” e “A colaboração como valor formativo”, que foram analisadas a partir do referencial teórico estudado.

Na categoria “Compreensão sobre a temática trabalho colaborativo” buscamos conhecer o que as participantes entendiam como trabalho colaborativo, como o conceituavam, bem como que citassem exemplos de trabalhos colaborativos realizados no âmbito do PRP.

**Quadro 1: Compreensão sobre a temática trabalho colaborativo**

Nome das Participantes	O que você compreende como trabalho colaborativo?
Carola	Trabalho <b>onde todos se ajudam.</b>
Cunegundes	Um trabalho em que <b>todos</b> estejam dispostos a <b>contribuir</b> com o crescimento de todas as partes envolvidas.
Fontes	Onde todos tem uma função e <b>todos</b> trabalham <b>de forma coletiva.</b>

Girassol 1	Trabalho realizado mediante o <b>apoio mútuo</b> entre os participantes.
Girassol 2	Um trabalho feito <b>em conjunto</b> , onde <b>todos</b> os membros da comunidade a qual o trabalho será realizado contribuem de forma igualitária.
Lima	Um trabalho em <b>equipe</b> , no qual <b>todos se ajudam</b> , com o intuito de atingir objetivos comuns.
Margarida	Trabalho desenvolvido a partir da <b>colaboração de todos</b> os agentes da <b>equipe</b> , com um mesmo objetivo final.
Maternal	Um trabalho onde sua ajuda é o foco, sendo algo onde vai somar para o trabalho que se estabelece <b>em equipe</b> .
Participante 1	Como o próprio nome diz, entendo como um trabalho que não será de forma individual, mas projetado a partir da <b>colaboração de todas</b> as pessoas envolvidas em prol de um objetivo.
Sol	Consiste na <b>participação ativa e coletiva de um grupo</b> , cujo a finalidade seja de <b>contribuir</b> para o desenvolvimento ou realização de algo.
Suzana	Trabalho realizado com o apoio de <b>uma equipe</b> .
Valéria	Trabalho realizado em <b>conjunto</b> com outras pessoas, na qual visa a <b>ajuda mútua</b> dos membros <b>da equipe</b> no desenvolvimento dos objetivos esperados no determinado trabalho.

Fonte: elaboração própria (grifos nossos).

O quadro acima foi organizado a partir das respostas das participantes acerca da compreensão sobre o trabalho colaborativo. Consideramos pertinente a elaboração de um quadro que reunisse todas as respostas por entender que é fundamental que conheçamos a percepção do que é o trabalho colaborativo para cada uma, de modo a contribuir para a interpretação das respostas das demais questões.

Ao realizar a análise das respostas, é possível identificar que elas apresentam muitos pontos em comum, no qual as participantes citam termos como: um trabalho que conta com a colaboração/contribuição de todos; realizado em conjunto; em equipe; todos se ajudam; apoio entre todos. Demonstrando que compreendem o trabalho colaborativo como aquele em que se desenvolve com um grupo de pessoas que colaboram entre si, buscando atingir um determinado fim.

O que identificamos nas respostas vai de encontro ao que nos diz Damiani (2008) que ao estabelecer uma diferença entre os termos “cooperar” e “colaborar” evidencia que este último se refere a uma atividade realizada em grupo cuja finalidade é atingir os interesses coletivos estabelecidos pelo grupo e neste sentido não há hierarquização, mas um apoio entre os membros, o que necessita que cada um exerça com responsabilidade as suas tarefas.

A segunda questão presente nesta seção, solicitava que as participantes trouxessem exemplos de trabalho colaborativo realizado na RP. Dentre as respostas recebidas, destacamos o que foi apresentado por três participantes, por perceber que as suas respostas contemplam pontos que também foram citados nas respostas de outras participantes. Apresentadas a seguir:

Dentre os momentos em que presenciamos o trabalho colaborativo, podemos destacar as reuniões frequentes com a coordenadora de área, preceptoras e equipe de residentes para o repasse de informações e exposição das experiências vivenciadas; construção de materiais, atividades, planos de aulas, relatórios e demais atividades durante o desenvolvimento do programa; conversas com os professores das escolas participantes e colegas da residência para esclarecimentos durante a regência, etc. (SOL, 2022).

O programa residência pedagógica nos fez aprendermos a valorizar o trabalho colaborativo, algo necessário na vivência docente, houve muitos momentos de colaboração, na qual cito: reuniões de discussão teórica, para melhor compreensão do programa e seu objetivo a ser alcançado; planejamento das aulas; construção dos relatórios; aulas online, onde todos os participantes se ajudavam no intuito de realizar aulas de qualidade; e nas discussões dos resultados. (VALÉRIA, 2022).

Acredito que todas as ações tenham sido feitas dessa forma. Mas acredito que as regências tenham sido o maior trabalho colaborativo, pois envolviam todas as partes, e cada um tinha uma função para que fosse feito da melhor forma. A coordenadora instruindo a todos, os preceptores dando as orientações de forma mais individual, os residentes ativos na regência e os professores da escola campo, sempre corrigindo e auxiliando os residentes. (GIRASSOL 2, 2022).

A partir das respostas apresentadas pelas participantes Sol (2022) e Valéria (2022) conseguimos perceber a presença de diversos momentos em que o trabalho colaborativo se fez presente na RP. Já a participante Girassol 2 (2022), destaca especificamente a regência como um momento em que houve o maior exemplo de trabalho colaborativo, considerando que ocorreu o envolvimento de todas as partes, onde cada um cumpria a sua função a partir das orientações repassadas pela coordenadora e as preceptoras.

A partir do destaque que a participante Girassol 2 (2022) apresenta, pontuando a regência de classe como principal exemplo de trabalho colaborativo desenvolvido, é possível notar o quanto a imersão do residente na sala de aula proporcionou a troca de experiências entre os pares, uma vez que como citado pela participante, este momento envolveu todos os integrantes da equipe. Dantas (2019) ao discutir sobre a importância do estágio supervisionado

para a formação inicial, apresenta a sala de aula como um espaço que a partir de sua complexidade gera reflexões fundamentais para a profissionalidade docente.

Na segunda categoria de análise, intitulada “Compreensão sobre a temática identidade docente” buscamos identificar se as participantes consideravam que o trabalho colaborativo desenvolvido no PRP havia contribuído para a construção de suas identidades docentes, e também que citassem quais os principais desafios para trabalhar colaborativamente.

Ao responder à questão sobre as possíveis contribuições do trabalho colaborativo no PRP para a construção da identidade docente, a participante Margarida (2022) aponta que “a partir da colaboração dos meus colegas eu pude aprender muito mais e desenvolver minha identidade docente” evidenciando a importância da troca de experiências entre os colegas para que ela pudesse construir a sua própria identidade. A participante Suzana (2022) destaca que o trabalho colaborativo exerceu grande influência para a construção da sua identidade, a partir do contato com diferentes pontos de vista

O trabalho colaborativo possui grande influência na minha identidade, pois me proporcionou o contato com diversos pontos de vista diferentes, o que me fez perceber e entender os processos educacionais de diferentes ângulos e visões, me possibilitando assim a ampliação do meu imaginário.

A participante Sol (2022) apresenta sua resposta contextualizando que o trabalho colaborativo presente na RP ofereceu oportunidades de aprendizagens que contribuíram para a sua caminhada docente e aponta a partilha de experiências como fator pertinente para a construção de sua identidade docente

A participação na Residência Pedagógica, sobretudo o que diz respeito ao trabalho colaborativo presente em todo o seu desenvolvimento, permitiu a participação e o compartilhamento de conhecimentos e aprendizados que foram e são importantes na caminhada docente. As experiências partilhadas contribuem para o aperfeiçoamento da nossa prática e isso se constitui em uma via de mão dupla. Todos aprendem no processo. Esse fator em específico sem dúvidas contribui para a construção da nossa identidade docente, principalmente quando entendemos que trabalhar em conjunto torna o processo mais leve, e exige de nós paciência, comprometimento e responsabilidade com os demais.

A resposta da participante Girassol 1 (2022), vai de encontro com o que nos apresenta a participante Sol, ao destacar a troca de experiências como elemento importante

É importante por que nos construímos professores perante as nossas experiências e trocas de conhecimentos realizadas tanto na sala de aula, quanto em contato direto com aqueles que também estão vivenciando o mesmo processo. E a residência pedagógica fornece essas bases.

Também destacamos as respostas da Participante 1 (2022) que aponta não apenas a importância, como também a necessidade do trabalho colaborativo para a construção da sua identidade, bem como a resposta da participante Lima (2022), que destaca que graças a ajuda dos participantes da RP ela adquiriu aprendizagens que foram importantes para a construção da sua identidade docente

De suma relevância pois pude refletir não só na importância e necessidade do trabalho colaborativo, mas sobretudo na falta e desencadeamento que infelizmente essa lacuna pode trazer. Esse trabalho é importante pois a partir dele, minha identidade docente concretizou o quão a educação não se move sozinha e que de fato, a união não somente faz a força como lutamos com mais garra. (PARTICIPANTE 1, 2022).

O trabalho colaborativo para a construção da minha identidade docente foi de fundamental importância, pois com a ajuda dos participantes da residência pedagógica pude aprender e me desenvolver como futura docente, tanto na teoria como na prática pode me desenvolver mais e assim me tornar uma docente preparada para atuar no campo da educação. (LIMA, 2022).

A partir das respostas apresentadas pelas participantes, conseguimos identificar que o trabalho colaborativo desenvolvido na RP foi de fundamental importância para a construção das suas identidades docentes, onde destacam a troca de experiências entre os pares como fator determinante para que isto acontecesse. Conforme nos aponta Larrosa (2002) a experiência não é apenas aquilo que se passa por nós, mas o que nos toca verdadeiramente a ponto de gerar transformações, o que vai de encontro com as respostas das participantes ao pontuarem a experiência, sobretudo as que aconteceram de forma colaborativa, para a construção da identidade docente.

No que se refere a identidade docente Pimenta (1999) apresenta ainda que ela se constrói a partir da significação social atribuída ao profissional, do confronto entre teoria e prática e pelas experiências no âmbito da profissão. Assim, conforme as respostas das participantes percebemos que as vivências no PRP colaboraram para esta construção.

A partir do trabalho realizado em equipe é possível haver trocas de experiências e aprendizagens, assim como mencionado pelas participantes. Por se tratar de uma relação humana, o próprio trabalho colaborativo carrega consigo a dimensão do afeto. Somos constantemente afetados em nossas relações cotidianas, sobretudo a partir destas trocas que fortalecem a relação e potencializam o desenvolvimento do trabalho, oportunizando a construção da identidade docente (MOURA; MARTINS, 2022).

Na segunda seção desta categoria, solicitamos que as participantes apontassem os principais desafios para trabalhar colaborativamente. Apresentadas no quadro abaixo.

**Quadro 2 – Desafios para trabalhar colaborativamente**

Nome das Participantes	Para você quais os principais desafios de trabalhar colaborativamente?
Carola	Despreparo.
Cunegundes	Divergências.
Fontes	A falta de respeito com as dificuldades dos outros. Por que na verdade o trabalho colaborativo não era entre todos havia uma certa resistência por parte de algumas pessoas em colaborar com os demais.
Girassol 1	Compreender e respeitar as diferenças de métodos e formas de trabalho de cada participante.
Girassol 2	Acredito que seja a <b>divergência de opiniões</b> em alguns momentos.
Lima	Por vezes o desafio de trabalhar colaborativamente é as <b>opiniões diferentes</b> .
Margarida	A tomada de decisões em coletivo.
Maternal	A comunicação, pois tem que ter um acordo mútuo.
Participante 1	Infelizmente a convivência com pessoas que não possuem os mesmos objetivos, individuais, isoladas, que não aceitam <b>opiniões contrárias</b> à sua e que não entendem a necessidade da colaboração em prol da educação e do nosso próprio trabalho.
Sol	Acredito que quando trabalhamos de forma colaborativa é comum haver <b>divergência de opiniões</b> , e neste caso chegar a um comum acordo se constitui como um desafio. Ter paciência e saber ouvir o outro se tornam elementos primordiais para evitar possíveis transtornos no grupo.
Suzana	Fazer a mediação entre todas as ideias sem que uma se sobreponha a outra. Fazer com que cada membro da equipe seja ouvido e se sinta acolhido em expor seu ponto de vista.
Valéria	Trabalhar com outras pessoas pode a princípio parecer muito desafiador, mas ao longo da prática é possível construir boas relações de ajuda, empatia e desejo de alcançar os objetivos propostos, o meu maior desafio é conciliar as ideias principalmente no momento da construção do planejamento das aulas.

Fonte: elaboração própria (grifos nossos).

O quadro acima foi organizado a partir das respostas das participantes acerca dos desafios para se trabalhar colaborativamente, entendemos ser pertinente reunir as respostas de todas as participantes em um quadro porque apesar de estas apresentarem alguns pontos em comum como citar a divergência de opiniões como principal desafio ao se trabalhar de forma colaborativa, também encontramos respostas diferentes em que apresentam outros elementos, onde se destacam: o desrespeito a opinião; a tomada de decisões de forma coletiva; a comunicação e a mediação das ideias.

Nos chama atenção as respostas apresentadas pelas participantes Sol (2022) e Valéria (2022), porque além de apresentar os desafios que o trabalho colaborativo pode ocasionar, também mencionam atitudes que se pode tomar ao nos depararmos com situações desafiadoras. A participante Sol (2022) aponta a necessidade de haver paciência entre os membros da equipe, sabendo ouvi-los, destacando estas virtudes como elementos primordiais.

A participante Valéria (2022) relata que ainda que haja desafios no âmbito do trabalho colaborativo, a partir de sua prática é possível construir boas relações, mediadas pela empatia e pelo desejo de alcançar os objetivos propostos. É possível constatar dessa forma, que os desafios também podem ser vistos como oportunidades de crescimento.

Nóvoa (2019) nos alerta para o fato de que ninguém se constitui professor isoladamente, sem o apoio dos colegas de profissão. Logo compreendemos, que apesar dos desafios que o trabalho colaborativo oportuniza, a colaboração entre os pares é algo de suma importância para se constituir profissionalmente.

Na última categoria de análise, intitulada “a colaboração como valor formativo” buscamos compreender se as participantes preferiam trabalhar de forma colaborativa ou individual, se em algum momento se sentiram excluídas no desenvolvimento das atividades em grupo, se consideravam que houve trabalho colaborativo entre as equipes das escolas e a equipe da RP como um todo e por fim se tem ou tiveram dificuldades em trabalhar em equipe.

Ao serem questionadas sobre suas preferências entre o trabalho em equipe ou individual, seis das doze participantes afirmaram que tem preferência pelo trabalho em equipe. A este exemplo destacamos a fala de Sol (2022) “tenho preferência por trabalhos em equipe, porque acredito que em conjunto é possível a troca de experiências e novos aprendizados”. Três das participantes responderam que suas preferências entre o trabalho em equipe ou individual dependeria do contexto ou dos participantes da equipe. A este respeito destacamos a resposta de Suzana (2022), que aponta

Depende. Acredito que os grupos não devem ser formados aleatoriamente, mas que deve tentar juntar pessoas que possuam determinada linha de raciocínio, já que um trabalho em grupo é diferente de uma roda de conversa onde todos dão sua opinião e cada um aprende um pouco com o outro. Na minha opinião juntar muitas vezes pessoas com opiniões diferentes, causará muitas vezes a sobreposição de uma ideia a outra, e em vez de gastar esforços desenvolvendo o trabalho, haverá muito estresse só pra decidir qual linha seguir. Quando todos do grupo possuem a mesma linha de pensamento tudo flui melhor e as energias serão empenhadas no desenvolvimento do trabalho proposto.

Nos chama atenção a resposta de Suzana (2022) que pontua que para se desenvolver um trabalho em equipe, esta não pode ser formada de forma aleatória, mas deve procurar reunir pessoas que possuam ideias semelhantes, visto que, segundo ela um trabalho em grupo se difere de uma roda de conversa onde todos apresentam suas opiniões. Assim, ela considera que colocar pessoas com opiniões diferentes em um mesmo grupo pode gerar sobreposições de ideias que dificultem a realização do trabalho.

Na percepção de Suzana (2022), para que se desenvolva um bom trabalho seria necessário a presença de pessoas com ideias semelhantes. Em outras circunstâncias poderiam haver participantes que considerassem a troca de ideias diferentes como fator importante para oportunizar novas aprendizagens, como foi citado em respostas de outras perguntas. Desse modo, constatamos que a forma como cada pessoa percebe o trabalho colaborativo, influenciará diretamente no modo em que ele se constitui e se desenvolve.

As outras três participantes apontam que apesar de reconhecerem a importância do trabalho colaborativo, inclusive para a construção de suas identidades docentes, preferem trabalhar de forma individual. A este respeito a Participante 1 (2022) responde “infelizmente mesmo sabendo da importância, se tivesse que escolher seria individualmente. Pois correria o risco de me deparar com pessoas que poderiam não colaborar de fato, receios já presenciados na minha vida estudantil.”

Girassol 1 (2022) aponta “individual, apesar de compreender o trabalho colaborativo com uma forma mais leve de se realizar uma tarefa.” Por fim, Girassol 2 (2022) acrescenta “individualmente, entendo a importância do trabalho coletivo, mas as vezes a coletividade acaba gerando muitos conflitos.”

Ao analisar as respostas das três participantes que optariam por trabalhar de forma individual caso tivessem a chance de escolher, observamos que os principais motivos que levam a esta escolha, dizem respeito aos desafios em que se trabalhar em equipe podem gerar onde se destacam: a falta de compromisso dos participantes e os conflitos que podem ser ocasionados por ele. Ao mesmo tempo considerando que ainda que as participantes optassem por trabalhar dessa forma se tivessem a chance de escolher, no âmbito do Programa estas realizaram as

atividades de forma colaborativa visto que durante o Programa houve muitas oportunidades de se trabalhar em equipe e este não se desenvolveu de forma isolada. Assim, constatamos que apesar dos desafios, destacando o que foi colocado em respostas de outras perguntas pelas participantes, é possível que haja oportunidades de crescimento por meio do trabalho colaborativo realizado no Programa.

Ao serem questionadas se já haviam se sentido excluídas em atividades desenvolvidas em grupo, três das participantes relataram já terem se sentido dessa forma e apontaram de modo resumido que tipo de sentimento isso causou. A este exemplo destacamos a resposta de Valéria (2022), que nos relata

Já senti sim esse sentimento de exclusão em muitos trabalhos em grupo realizados no meu percurso de formação como pedagoga, o sentimento que me causou é de inutilidade, como se não fosse boa o suficiente, mas assim como senti isso em algum momento, na qual acredito que quase todas as pessoas podem já ter sentido esse sentimento, trabalhar sozinha muitas vezes é um sentimento pior, até por que para a prática como profissionais da educação, é preciso se adaptar a situações que podem parecer excludentes e desafiadoras em equipe, mas o trabalho colaborativo sempre será a melhor opção.

A participante relata já ter se sentido excluída e que isso causou nela um sentimento de inutilidade e que acredita que outras pessoas já devem ter passado por situações semelhantes. Ela destaca ainda que trabalhar sozinha pode causar um sentimento pior, porque a prática profissional exige adaptações a situações excludentes e desafiadoras. Ao utilizar o termo, “*mas o trabalho colaborativo sempre será a melhor opção*”, ela nos faz interpretar que ainda que existam desafios ao se trabalhar em equipe, para ela esta continua sendo a melhor opção ao comparada com o trabalho individual.

Conforme nos apresentam as autoras Moura e Martins (2022) a partir de estudos sobre afetividade em Spinoza (2008), não temos um controle da forma em que somos afetados por uma situação. Quando somos afetados de forma positiva, aumentamos a nossa potência de agir, no entanto, quando essa afetação acontece de modo negativo, diminuimos a nossa potência de agir e isso também se reflete no trabalho colaborativo. Ao se sentir excluída perante uma atividade realizada em equipe, Valéria (2022) demonstra que nesta situação ela foi afetada negativamente. Mesmo diante disso quando questionada sobre sua preferência entre o trabalho em equipe ou individual, a participante respondeu de forma favorável ao trabalho em equipe.

Ao solicitarmos as participantes que respondessem se houve trabalho colaborativo na equipe da RP em que participaram e no grupo como um todo, onze das doze participantes responderam que sim. Margarida (2022) destaca que houve trabalho colaborativo “em ambas

as partes” e Lima (2022) responde “tanto na equipe como na escola, foi notável o trabalho colaborativo, no desenvolvimento das atividades com auxílio das professoras, na construção dos materiais, disponibilidade de tempo e informações para tirar dúvidas”.

Freire (2019) nos aponta que quando aprendemos temos a oportunidade de ensinar e ao ensinar aprendemos mais ainda. A partir das respostas percebemos que houve um trabalho colaborativo por parte da equipe das escolas e pela equipe da RP de uma forma geral no desenvolvimento de diferentes tarefas, demonstrando que houve troca de ensinamentos e aprendizagens entre as equipes.

Apenas Girassol 2 (2022) aponta “não acho, acho que as duplas trabalharam em equipe, mas não o grupo como um todo (se tratando da escola em que eu estava)”, segundo a participante as duplas que foram divididas entre os turnos nas escolas trabalharam de forma colaborativa com a própria dupla, mas não houve trabalho colaborativo entre o grupo. Mais uma vez a resposta de uma participante demonstra que o que cada pessoa percebe como trabalho colaborativo irá influenciar na forma em que ele se desenvolve. Neste caso, a participante destaca que houve muito mais trabalho colaborativo entre ela e sua dupla, do que considerando o grupo como um todo.

Ao serem questionadas se tem ou tiveram alguma dificuldade para trabalhar em equipe, apenas a Participante 1 (2022) relata dificuldade “acredito que minha maior dificuldade foi muitas vezes encontrar pessoas que de fato queriam dar o seu melhor e que muitas vezes não pensavam em sair da caixinha e trazer mudanças”, onde ela aponta que a maior dificuldade não diz respeito a uma atitude pessoal, mas ao fato de se deparar com pessoas que não se dedicavam de forma suficiente ou não estavam abertos a opiniões diferentes.

Diante dos resultados apresentados a partir das respostas que as participantes deram as perguntas propostas no questionário, constatamos que apesar das respostas acerca da compreensão do que é o trabalho colaborativo apresentarem algumas semelhanças, ao analisar as demais respostas notamos que cada participante possui uma perspectiva diferente sobre o trabalho colaborativo e esta influencia diretamente na forma em que ele se desenvolve.

Neste sentido, percebemos que a postura adotada por cada participante diante do trabalho colaborativo, afetará o grupo de uma forma diferente. Algumas participantes afirmam que preferem trabalhar de forma colaborativa por acreditarem na contribuição das trocas de experiências e saberes para a construção da identidade docente. Outras preferem trabalhar de forma individual, ainda que reconheçam a importância do trabalho colaborativo. Assim, percebemos que a forma em que as participantes são afetadas no grupo influencia na realização deste trabalho.

A partir dos relatos apresentados notamos que o trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do PRP contribuiu para a construção da identidade docente das participantes, onde apontam a troca de experiências entre os pares como fator determinante para que isto aconteça, assim como o apoio recebido através da equipe. Isso vai de encontro aos estudos de Freitas (1995) ao apontar a importância do outro para nos constituirmos enquanto sujeitos.

Também destacamos a partir das respostas que trabalhar de forma colaborativa pode gerar muitos desafios, onde as participantes apontam como o principal deles a divergência de opiniões. No entanto, apesar dos desafios, é possível construir aprendizagens e oportunizar o crescimento dos participantes envolvidos, assim como nos apontam as participantes que destacam alternativas para que se realize um bom trabalho colaborativo mesmo diante dos desafios que ele pode ocasionar.

Ainda sobre os desafios, notamos que ainda há resistência por parte de algumas pessoas ao se trabalhar colaborativamente e em razão destes desafios algumas participantes preferem trabalhar de forma individual, por mais que reconheçam a importância do trabalho colaborativo. O relato das participantes nos alerta para o que diz Damiani (2008) ao apresentar que o trabalho colaborativo não nega a importância do compromisso individual que cada profissional deve ter sobre o seu trabalho.

Duarte *et al* (2017) apresenta que as práticas colaborativas podem fazer a diferença na sala de aula, neste sentido, partindo dos relatos apresentados pelas participantes, constatamos que o trabalho colaborativo desenvolvido no PRP ofereceu oportunidades significativas para realizar troca de experiências e adquirir aprendizagens.

Mendes (2016) ao tratar sobre a abordagem qualitativa de pesquisa evidencia que por meio dela é possível a busca de elementos afetivos e emotivos que perpassam o objeto de estudo. Ao mencionarem a importância do apoio entre os pares durante a participação na RP e como esse trabalho colaborativo favoreceu a construção da identidade docente e o desenvolvimento das atividades, observamos que as relações estabelecidas pelas participantes, bem como as trocas de experiências entre estas, foram carregadas de afeto, oportunizando a construção de boas aprendizagens e fortalecendo o trabalho colaborativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que desenvolvemos buscou trazer reflexões importantes no que se refere ao trabalho colaborativo na formação de professores, destacando a necessidade de atividades que envolvam a troca de experiências entre os pares, pois estas oferecem grandes oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Nosso objetivo central foi analisar as contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica para a construção da identidade docente dos pedagogos em processo de formação inicial, considerando os participantes do programa que integraram o núcleo de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB.

Para este feito, recorreremos inicialmente a um referencial teórico que nos deu base para destacarmos elementos teórico-metodológicos relevantes para o processo de formação inicial do professor, tais como aprendizagem colaborativa, formação docente e identidade docente, assim como para apresentarmos o Programa Residência Pedagógica e como este se desenvolveu no núcleo de Pedagogia acima referenciado. Posteriormente, através dos instrumentais escolhidos para a coleta de dados – questionário e diário de bordo -, tivemos a oportunidade de conhecer os resultados da pesquisa, que nos permitiram identificar as contribuições do trabalho colaborativo na formação docente, bem como investigar os desafios e oportunidades do trabalho colaborativo para esta formação.

Para a realização desta pesquisa partimos de hipóteses que apontavam que: 1. O trabalho colaborativo favorece a formação docente, uma vez que a troca de experiências e o apoio entre os pares oportuniza a construção de aprendizagens significativas que potencializam a construção da identidade docente; 2. Ainda há dificuldade de se desenvolver o trabalho colaborativo dentro do processo de formação inicial e continuada de professores; 3. No âmbito do Programa Residência Pedagógica cada equipe do Núcleo de Pedagogia pode compreender a perspectiva do trabalho colaborativo de uma forma diferente, dependendo da maneira pela qual a equipe se organizou para a realização das atividades e, 4. O trabalho pedagógico por sua natureza é colaborativo e por se tratar de uma relação humana, carrega consigo a dimensão do afeto, nos atravessando emocionalmente por meio da alegria gerada na coletividade.

A partir das respostas obtidas por meio do instrumento de coleta de dados, se faz necessário esclarecer que houve o alcance dos objetivos propostos. Por meio do objetivo geral, buscamos analisar as contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica na construção da identidade docente. Para o alcance deste objetivo, elencamos quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo consistiu em destacar elementos teórico-metodológicos relevantes para o processo de formação inicial do professor, tais como aprendizagem colaborativa, formação docente e identidade docente, este objetivo foi alcançado por meio do primeiro capítulo, no qual escrevemos um referencial teórico que apresentou estes elementos por meio de autores que já haviam trabalhado com a temática.

Seguidamente, ainda no referencial teórico buscamos apresentar o Programa Residência Pedagógica e como ele se desenvolveu no núcleo de Pedagogia UFPI/CSHNB na edição 2020/2022. Este objetivo foi respondido por meio do segundo capítulo, onde abordamos características do PRP, bem como destacamos as experiências vividas no núcleo de Pedagogia em que participamos.

Por fim, através do terceiro e quarto capítulos deste trabalho, por meio do caminho metodológico trilhado realizamos a coleta e posteriormente a análise dos dados, onde tivemos a oportunidade de identificar as contribuições do trabalho colaborativo no processo de formação docente, assim como investigar quais os desafios e potencialidades do trabalho colaborativo no processo de formação docente, contemplando assim respostas para o terceiro e quarto objetivos, respectivamente.

Dessa forma, havendo percorrido este caminho investigativo, respondendo os objetivos específicos traçados através dos capítulos deste relatório de pesquisa, conseqüentemente afirmamos o alcance do objetivo geral. E encontramos desse modo, respostas para a problemática de pesquisa que investigamos - que contribuições o trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica foi capaz de oportunizar para a construção da identidade docente dos pedagogos em processo formativo? – A partir das respostas apresentadas, constatamos que o trabalho colaborativo desenvolvido no PRP proporcionou muitas contribuições para a construção da identidade docente das participantes onde se destacam a troca de experiências e apoio entre os pares como elementos essenciais para esta construção.

Na nossa trilha investigativa, é importante ressaltar que nos deparamos com achados que afirmam as hipóteses estabelecidas inicialmente. A partir das respostas das participantes, no que se refere as possíveis contribuições do trabalho colaborativo para a construção da identidade docente, elas destacam que sobretudo por meio da troca de experiências entre os colegas no âmbito do PRP, foi possível adquirir aprendizagens que oportunizassem a construção da identidade docente. Identificamos nas respostas, elementos como: o contato com diferentes pontos de vista; a troca de experiências entre os pares nas atividades do Programa; o trabalho colaborativo realizado na RP as fez perceber que a educação não se faz sozinha; bem

como que o apoio mútuo dos colegas e professores, a partir da interrelação entre teoria e prática, as preparou para a atuação profissional, possibilitando a construção da identidade docente.

As respostas das participantes afirmam a nossa primeira hipótese onde destacamos que o trabalho colaborativo favorece a formação docente, em virtude da troca de experiências e aprendizagens geradas entre os pares.

Na segunda hipótese que estabelecemos destacamos que ainda há dificuldade para a realização do trabalho colaborativo. Ao serem questionadas em relação aos possíveis desafios que o trabalho colaborativo oportuniza, as participantes relatam pontos como: divergências de opiniões; a resistência de integrantes do grupo para colaborar com os demais; a comunicação; a mediação entre as ideias.

Os desafios apontados pelas participantes, são elementos que podem gerar dificuldades para a realização do trabalho colaborativo e oferecer resistência entre os participantes quanto ao trabalho dessa forma, tanto que algumas das participantes apontam que ainda que reconheçam a importância do trabalho colaborativo, se tiverem a oportunidade de escolher, preferem realizar a atividade individualmente, justamente para evitar o encontro com os desafios apresentados.

As respostas das participantes nos levam a concluir que: de fato como elas relatam existem desafios que acabam dificultando a realização do trabalho de forma colaborativa, assim como nos leva a pensar que se não há o trabalho colaborativo, não haverá trocas de experiências e aprendizagens entre os pares e neste sentido é importante pensar em estratégias que superem estes desafios, para que os participantes desfrutem dos benefícios oportunizados pelo trabalho colaborativo. A este respeito, algumas das participantes investigadas destacam que ainda que existam desafios para se trabalhar colaborativamente, é possível haver crescimento e aprendizagem cultivando valores como: ouvir o outro, ter paciência e fazendo o uso da empatia em prol de atingir o objetivo comum.

A nossa terceira hipótese apresentou que cada equipe participante do PRP poderia perceber o trabalho colaborativo de uma forma diferente, dependendo do modo pelo qual a equipe se organizou. Esta hipótese também foi afirmada quando questionamos as participantes sobre o que compreendiam como trabalho colaborativo, o que nos ajudou a analisar as demais respostas.

Ainda que houvesse muitos pontos em comum nas respostas, destacando elementos como: trabalho que acontece em equipe ou trabalho onde todos se ajudam/se apoiam, a partir das demais respostas as questões do questionário percebemos que a forma como cada participante percebe o trabalho colaborativo, influenciará no modo como este se desenvolve.

Uma participante acredita que houve maior trabalho colaborativo entre ela e sua dupla, ao comparadas com o grupo como um todo; outra destaca que para a realização de um trabalho colaborativo, não se pode organizar a equipe de forma aleatória, mas com participantes que tenham as mesmas linhas de raciocínio, para que não haja divergências entre o grupo.

A partir das respostas exemplificadas acima concluímos que de fato cada participante percebe o trabalho colaborativo de uma forma diferente e enquanto há participantes que defendem que para que o trabalho se realize dessa forma é necessário a presença de pessoas com as mesmas ideias e opiniões, como mencionamos a participante acima, há aquelas que pensam que a troca de experiências e o contato com pontos de vista diferentes é que oportunizam aprendizagens, bem como a construção da própria identidade docente.

Por fim, na nossa quarta hipótese apontamos que o trabalho pedagógico por sua natureza é colaborativo e por se tratar de uma relação humana, carrega consigo a dimensão do afeto. Ao analisar as respostas das participantes, percebemos o quanto elas valorizam a troca de experiências e o apoio que tiveram entre os pares para a realização das atividades no âmbito do PRP, o que demonstra que há uma relação de troca afetiva, que gerou como consequência boas aprendizagens, afirmando assim a hipótese estabelecida. Desse modo, concluímos que a dimensão afetiva fortalece as relações e oportuniza bons resultados, gerando alegria no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Diante dos resultados apresentados por meio da pesquisa realizada, refletimos sobre a necessidade cada vez maior de se promover a realização de trabalhos de forma colaborativa no âmbito da formação docente, uma vez que apesar dos desafios que ele apresenta, encontramos nele muitos benefícios, que fazem a diferença para a formação e oferecem maior leveza para este processo. Em uma sociedade que se constitui como um regime democrático, é preciso que tenhamos consciência da necessidade da participação das pessoas, de dar vez e voz ao povo e isso pode ser oportunizado quando cultivamos experiências colaborativas, que exercitam a escuta ao outro e a partilha de conhecimentos.

Quando pensamos na dimensão ética da formação de professores, nos alicerçamos no que trazem os estudos de filósofos da pós modernidade, que refletem sobre a ética e a moral na relação com os outros e na responsabilidade que temos em relação a estes outros. A ética não se constitui sozinha, mas justamente nesta relação de troca, o que nos faz perceber mais uma vez a importância do trabalho colaborativo também nesta dimensão.

A realização desta pesquisa foi muito significativa, uma vez que como apontado inicialmente neste trabalho, esta pesquisadora esteve presente no grupo que foi investigado, sendo esta uma das suas principais motivações para este estudo, bem como a participação na

escrita de artigos que vão de encontro com esta temática. Neste sentido, é com imensa satisfação que concluimos este relatório, felizes não apenas pelo encontro com os achados, mas pelo processo de investigação que oportunizou este encontro, bem como o crescimento enquanto docente pesquisadora.

Por fim, ressaltamos a relevância de discutirmos temáticas como esta e esperamos que este trabalho sirva de inspiração para a realização de novas pesquisas e oportunidades investigativas que possam resgatar a importância do trabalho colaborativo e incentivá-lo, assim como do cultivo de valores que este tipo de trabalho nos conduz: a solidariedade, o respeito, a empatia, a paciência e a escuta atenta ao outro, que são primordiais para a convivência em sociedade, sobretudo em um regime democrático.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, 211 p.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Gab. Nº, 38 de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2022.
- BRASIL. **LDB, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 de maio de 2022.
- BRASIL. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Edital nº 01 /PREG/CGPID-UFPI, de 10 de julho de 2020**. Seleção de Alunos Bolsistas e Voluntários para o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/PIBID/EDITAL\\_01\\_2020/EDITAL\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA\\_ALUNOS\\_2020\\_retificad20200724142821.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PIBID/EDITAL_01_2020/EDITAL_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_ALUNOS_2020_retificad20200724142821.pdf). Acesso em: 10 de junho de 2022.
- BRASIL. **Resolução CEPEX/UFPI nº169 de 18 de novembro de 2021**. Regulamenta o aproveitamento da carga horária discente do Programa Residência Pedagógica (PRP) como Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=4414880&key=690a582d37ee9dcb4267a572e92ec18a>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- CARVALHO, Antônia Dalva França; MELO, Raimunda Alves. Programa residência pedagógica: ressignificação do estágio supervisionado. In: CARVALHO, Antônia Dalva França; OLIVEIRA, Luisa Xavier (org). **O programa residência pedagógica da UFPI: mobilizando os saberes da docência**. Teresina: EDUFPI, 2020, p. 26-43.
- CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba/PR, 2015, p. 31001-31010.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A relação teoria/prática na ação docente. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 10, n. 13, p. 37-44, 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14045>. Acesso em: 31 de maio de 2022.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n.13, p. 213-230, 2008.
- DANTAS, Lúcio Gomes. A educabilidade dos seres humanos por meio do estágio docente. In: **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de. (org). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2019, p. 7-10.

DOMINGUES, Joelza Ester. “Ubuntu” o que a África tem a nos ensinar. *Ensinar História*, 2015. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

DUARTE, Arita Mendes; PINTO, Carmen Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento. O trabalho colaborativo no contexto escolar: contribuições do individual ao coletivo mediadas pelo Pibid. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 22-34, jan-jun, 2017.

DUTRA, Edna Falcão. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis/SC, **Anais**, 2009, p. 1-12.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e Educação**, nº 7, Juí: Injuí, 1987.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. Cap. 1, p. 23-27.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: **Dialogismo: 100 anos de Bakhtin**. Campinas: Editora Unicamp, 1995, p. 1-15.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, Cap.4, p.41-56.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira (et al). **Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 21 ed., 2002. Cap. IV, p. 67-80.

IMBERNÓN, Francisco. Aprendemos muito, mas ainda há muito para avançar. In: \_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010. Cap. 2, p. 27-38. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dONtDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+de+professores&ots=ttALnr9o8K&sig=k0cKkJaqSRsil2Xrbs3uS3l8TX8#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 de maio de 2022.

LACERDA, Maykon Albuquerque. O diário de bordo na formação docente: um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, jan-abr 2002, p.1-11.

LEITE, Gisele. A ética e moral na pós modernidade. *Jornal Jurid*, 2017. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/a-etica-e-moral-na-pos-modernidade#:~:text=Para%20Zygmunt%20Bauman%2C%20a%20C3%A9tica,o%20bem%2D%20estar%20da%20sociedade>. Acesso em: 30 de dezembro de 2022.

LOPES, Noêmia. O que é o projeto político pedagógico (PPP). Gestão escolar, 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: \_\_\_\_\_ **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 9, p.174-214.

MENDES, Eber da Cunha. Fundamentos da pesquisa científica. In: \_\_\_\_\_ **Métodos e técnicas de pesquisa**. Serra – ES: Centro de Ensino Superior Fabra, 2016. Cap. 1, p. 51-77.

MOURA, Antônia Andreia da Silva Santos; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues. Afetividade no processo de formação docente: dialogando com Spinoza e Wallon. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, Piauí, v.5, n.2, p.1-14, 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, e84910, p.1-15, 2019.

PANIZZOLO, Claudia. et al. **Programa de residência pedagógica da Unifesp: Avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio**. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, 16, 2012, Campinas: 2012. Livro 2, p.221-233.

PEREIRA, Adriana Soares et al. Metodologia do estudo de caso. In: \_\_\_\_\_ **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Cap. 4, p. 63-73.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RABELO, Marcelo Dias. A importância da arte na formação educacional do ser humano. **Revista Pandora Brasil**, p. 19-29, 2018.

RODRIGUES, Aline Pereira Santos; SACHINSKY, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em educação. **Linhas Críticas**, Vol. 28, e40627, p. 1-12, janeiro-dezembro, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: \_\_\_\_\_ **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 3, p. 87-110.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Parte I, Cap. 1, p. 31-55.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Método Quantitativo e Qualitativo de Pesquisa. In: \_\_\_\_\_ **Metodologia de Pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. Cap. 5, p. 95-105.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AS PARTICIPANTES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Prezado(a) colaborador(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio no preenchimento deste instrumento, este intenciona coletar dados para o relatório de pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso que é requisito final do Curso de graduação em Pedagogia, a referida pesquisa encontra-se sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins. Nosso objetivo é analisar as contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido na Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos pedagogos em processo de formação inicial da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CSHNB. Para esse alcance o trabalho será desenvolvido a partir do método pesquisa participante, considerando a minha integração ao Programa no período de 18 meses, de outubro/2020 a março/2022. Pedimos, por gentileza, o completo preenchimento deste questionário, lembrando que não existem respostas certas ou erradas, sua identidade não será revelada e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Obrigada por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

Atenciosamente,

Geiza de Lima Araujo.

#### **IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**

1. Para manter as informações sobre sua identidade de forma sigilosa, escreva abaixo o codinome que você gostaria de ser identificado no relatório de pesquisa:

---

2. Qual a sua idade?

---

3. Qual o seu gênero?

- ( ) Feminino  
( ) Masculino  
( ) Outro

4. Escreva o nome da escola que você atuou na Residência Pedagógica:

---

5. A equipe que ficou nesta escola foi composta por quantos membros?

---

### **COMPREENSÃO SOBRE A TEMÁTICA: TRABALHO COLABORATIVO**

6. O que você compreende como trabalho colaborativo?

---



---



---



---

7. A partir do que você define como trabalho colaborativo, cite exemplos de trabalho colaborativo vivenciado na Residência Pedagógica (discentes, preceptores, coordenador de área e profissionais da escola campo).

---



---



---



---

### **COMPREENSÃO SOBRE A TEMÁTICA: IDENTIDADE DOCENTE**

8. Qual a importância do trabalho colaborativo na Residência Pedagógica para a construção da sua identidade docente?

---



---



---



---

9. Para você, quais os principais desafios para trabalhar colaborativamente?

---



---



---



---

### **A COLABORAÇÃO COMO VALOR FORMATIVO**

10. Se você tiver a opção de escolher, prefere trabalhar em equipe ou individualmente? Justifique sua resposta.

---



---



---

---

---

11. Em algum momento se sentiu excluído(a) das atividades desenvolvidas em grupo? Se sim, que tipo de sentimento essa situação excludente causou em você?

---

---

---

---

---

12. Considera que houve trabalho colaborativo na equipe da escola em que você estava e no grupo como um todo? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

13. Você tem/teve alguma dificuldade para trabalhar em equipe? Caso a resposta seja sim, apresente de forma resumida a situação vivida.

---

---

---

---

---



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento:**

- ( ) Tese  
( ) Dissertação  
( **X** ) Monografia  
( ) Artigo

Eu, Geiza de Lima Araujo autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação “O trabalho colaborativo na Residência Pedagógica: contribuições para a construção da identidade docente”. de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI, 06 de Junho de 2023.

*Geiza de Lima Araujo*

---

Assinatura

*Geiza de Lima Araujo*

---

Assinatura