

A formação docente colaborativa em um Programa de Residência Pedagógica

Collaborative teacher education in a Pedagogical Residency Program

Renato Veríssimo de Souza

Universidade Federal Rural de Pernambuco
renatoquim06_1@yahoo.com.br

Thiago Araújo da Silveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada
thiago.silveira@ufrpe.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar a formação colaborativa entre os participantes do Programa da Residência Pedagógica (PRP) em uma Universidade pública de Pernambuco no Núcleo da Licenciatura em Física. Utilizamos como fonte de coleta dados as entrevistas realizadas com o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD). E os dados levantados foram analisados à luz da Análise Hermenêutica-Dialética (AHD). As falas dos participantes do programa foram descritas, interpretadas e compreendidas no horizonte das relações construídas a partir do trabalho colaborativo. Os resultados apontam para uma nova cultura de formação na etapa inicial de preparação dos professores, permeada por comprometimento profissional, cooperação, interação, ação e reflexão conjunta, liderança partilhada, diálogo, respeito mútuo e prospecção educacional.

Palavras chave: Formação Colaborativa; Residência pedagógica; Metodologia Interativa.

Abstract

This article aims to analyze the collaborative formation among the participants of the Pedagogical Residency Program (PRP) in a public University of Pernambuco at the Nucleus of Physics Degree. We used as a data collection source the interviews carried out with the Hermeneutic-Dialectic Circle (HDC). And the data collected were analyzed in the light of the Hermeneutic-Dialectic Analysis (HDA). The speeches of the program participants were described, interpreted and understood in the horizon of the relationships built from the collaborative work. The results point to a new training culture in the initial stage of teacher preparation, permeated by professional commitment, cooperation, interaction, joint action and reflection, shared leadership, dialogue, mutual respect and educational prospection.

Key words: Collaborative Training; Pedagogical Residence; Interactive Methodology.

Introdução

Iniciativas governamentais promovem e financiam programas para formar licenciandos e professores da educação básica, ampliando a formação inicial e continuada. O Programa Residência Pedagógica insere o licenciando ainda em formação inicial no campo de trabalho, e essa inserção é feita tendo em vista a articulação entre teoria e prática, ampliação e diversidade de metodologias e projetos na escola e co-formação do professor preceptor.

A presença dos residentes na escola imprime uma nova dinâmica nos processos de formação, e consequentemente, na prática docente de todos os envolvidos. Nesse novo contexto haverá uma formação baseada na colaboração, que envolverá mais a ação e a reflexão compartilhadas, o diálogo, a confiança mútua, a negociação, o respeito, e outros elementos necessários para a realização de um trabalho eficiente que envolva tantos sujeitos.

Por isso, este trabalho tem como objetivo desse analisar a formação colaborativa dos sujeitos participantes da Residência Pedagógica de um curso de Licenciatura em Física, observando as concepções que indicam as parcerias, as discussões e trabalho colaborativo entre eles.

Programa Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa financiado pelo Governo Federal e gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nele, os alunos dos cursos de Licenciatura participantes atuam nas escolas da rede pública de educação básica para construir e aplicar projetos pedagógicos que estimulem a conexão entre a teoria e prática e melhorem os resultados educacionais.

O PRP visa superar a distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prescrevendo uma ação compartilhada de formação entre Universidade, estudantes em formação e as escolas. Corroborando com isso, Silveira (2017) diz que os programas de iniciação à Docência têm como vantagens, permitir que os projetos dos bolsistas sejam realizados em cooperação com as escolas e a Universidade.

Os objetivos do PRP são: o aperfeiçoamento dos residentes com a realização de projetos que consolidam a formação profissional; a reestruturação do estágio supervisionado; o fortalecimento das relações entre IES e escola; o alinhamento dos currículos e propostas pedagógicas segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As modalidades de participação no programa são as seguintes:

- O coordenador institucional é responsável pelo projeto institucional do programa na instituição de ensino superior.
- O orientador é o docente universitário que orienta as experiências dos residentes e do preceptor estabelecendo a interlocução entre eles.
- O preceptor é o professor de escola pública da educação básica que acompanha os residentes na escola-campo.
- Os residentes são discentes que estão cursando a licenciatura.

Formação Colaborativa

A formação colaborativa consiste da participação de professores em ações coletivas inseridas no âmbito do convívio prático da atividade docente, juntamente com todos os indivíduos que interagem dentro do sistema educacional. Roth e Tobin (2001; 2002; 2004) entendem que o docente aprendiz apreender por meio da participação em comunidades prática educacional. Para eles, permitir a emersão de desafios mais significativos abre possibilidades para se aprender com o outro não somente de modo explícito, mas também de modo tácito.

O termo ‘docência colaborativa’ advém do conceito de trabalho colaborativo. De acordo com Hargreaves (1998), o trabalho colaborativo é estabelecido pelos seguintes aspectos: voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo. O desenvolvimento dessas características são prerrogativas de grupos de colaboração. Fiorentini (2004) e Hargreaves (1998) denominam grupo colaborativo como ambiente onde há a ação e a reflexão compartilhadas, o diálogo, a confiança mútua, a negociação, entre outros.

Furlong et al. (2000) olhando para as ações comunitárias a parceria colaborativa como uma parceria possível entre a Universidade e a escola. Em parcerias colaborativas, os participantes criam oportunidades para trabalhar juntos as etapas de planejamento, execução e discussão crítica das práticas pedagógicas, valorizando e reconhecendo como legítimas as diferenças. Ele ainda argumenta que parceria não é um mero conceito organizacional, mas uma prática que incorpora importantes dimensões epistemológicas e pedagógicas.

Desenho Metodológico

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Minayo (2004) afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.21 e 22). Os dados obtidos emergem das entrevistas do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD). A construção da pesquisa está fundamenta na Metodologia Interativa.

Operacionalização da Metodologia Interativa

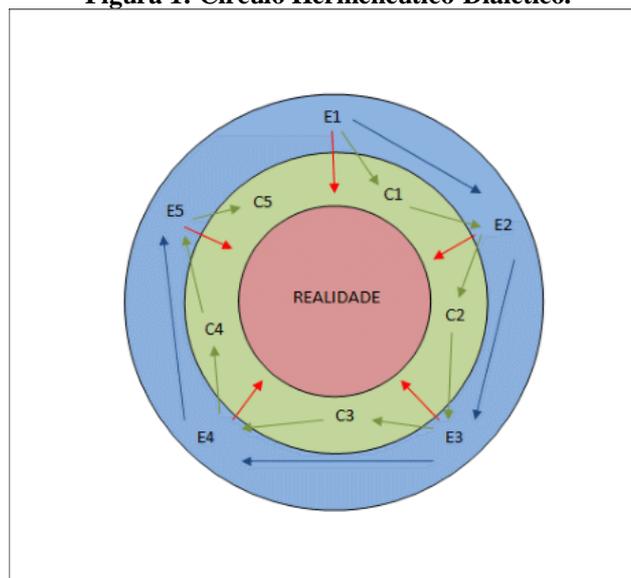
Conforme Oliveira (2014), a Metodologia Interativa é composta por uma técnica de coleta dados e um método de análise dos dados, respectivamente, o Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) e a Análise Hermenêutica-Dialético (AHD). O CHD traz a vantagem de facilitar a interação entre as pessoas entrevistadas pelo diálogo constante entre pesquisador e pesquisados. Ele é uma ferramenta que coloca em ação os atores sociais por meio de um vai-e-vem constante que permite a percepção da realidade em estudo, através de uma análise que se configura no encontro entre os grupos pesquisados.

Por outro lado, Silveira (2017) diz que a AHD é uma forma de estudar a prática social, a ação humana considerando as tradições, as culturas e a práxis envolvidas no meio social pesquisado.

O Círculo Hermenêutico-Dialético

O CHD baseia-se no diálogo entre os respondentes da entrevista a fim de descrever a realidade e na participação dos diferentes grupos de convivência. A Figura 1 representa o funcionamento do CHD por Oliveira (2014).

Figura 1: Círculo Hermenêutico-Dialético.



Fonte: Adaptado de Oliveira (2014)

Funcionamento:

O círculo maior (azul) representa os entrevistados; já o segundo ciclo representa o vai e vem das construções e reconstruções da realidade pesquisada (síntese de cada entrevista). Cada entrevistado é representado pela letra E, e a síntese das entrevistas por C (construção da realidade).

O círculo inicia-se com E₁ que é escolhido pelo investigador e participa de uma entrevista para relatar livremente suas concepções a respeito da realidade que participa.

Em seguida, após a entrevista com E₁, a síntese da primeira entrevista é feita. Logo após, o entrevistado E₂ é ouvido com base no mesmo roteiro de entrevista, e posteriormente lhe é entregue a síntese de C₁. O E₂ realiza comentários e acrescenta elementos novos à C₁. E assim sucessivamente, esse processo segue até o último entrevistado.

Ao término do círculo, os entrevistados são convidados para um momento de apreciação, negociação e inserção de novos elementos à realidade descrita por eles em uma síntese final construída pelo investigador. O terceiro círculo (central) representa a realidade, ou seja, o resultado final.

A Análise Hermenêutica-Dialética

A AHD foi descrita por Minayo (1996) como aquele método analítico que

é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (MINAYO, 1996, p. 231).

Apresentamos um breve resumo do método e os princípios básicos da análise dos dados coletados. Esse método consiste de dois níveis de interpretação dos dados:

- I) Nível das determinações fundamentais: Trata-se do contexto sócio-histórico dos grupos sociais e que constitui o marco teórico-fundamental para a análise.
- II) Nível de encontro com os fatos empíricos: Baseia-se no encontro com os fatos sugeridos durante a pesquisa de campo; é o estudo da realidade em toda sua

dinâmica. Neste nível de interpretação, o CHD processará a síntese das informações de cada grupo.

Sujeitos de Pesquisa

Os participantes da pesquisa¹ e suas descrições são explicitados no Quadro 1:

Quadro 1: Sujeitos participantes da pesquisa.

Sujeitos de pesquisa	Descrição	Sujeito
Residentes	Licenciandos em Física.	Maxwell Planck
Professor preceptor	Professor da educação básica	Dalton
Orientador	Professor Universitário que orienta e coordena o núcleo.	Newton

Fonte: Autor, 2020

Esses sujeitos foram selecionados por estarem locados na mesma escola-campo pública da Região Metropolitana do Recife e representarem os grupos presentes no PRP.

Resultados

O Quadro 2 mostra-nos as falas que representam a presença da formação colaborativa extraídas do CHD.

Quadro 2: Dados que apontam para a formação colaborativa

	Unidade de Análise	Sujeito
1	[...] Fizemos algumas coisas em conjunto como algumas pesquisas em ensino que resultaram em artigos...	Maxwell
2	O preceptor sempre foi muito solícito com a gente. Sempre que a gente tinha alguma dúvida em relação a aula [...], sempre nos ajudava.	
3	O orientador do núcleo de Física [...] sempre dava o suporte para a gente, para que a gente sempre tivesse levando algo diferente para a sala de aula.	
4	O contato com aluno [...] nós tínhamos que levantar formas de aumentar o interesse deles [...] e o contato com o professor [...], porque só tivemos contato como aluno, e ter o convívio com os professores nos fez ver que os professores tem outras dificuldades tanto quanto a gente [...].	
5	A residência pedagógica foi muito importante [...] porque neste período tivemos várias experiências, de comportamento, de associação com professor preceptor, com todos os alunos e com toda a comunidade escolar.	Planck
	Todo projeto de formulação [...], as reuniões com o	

¹ Pseudônimos para garantir a privacidade dos sujeitos.

6	professor orientador conversando conosco, nos orientando, fazendo o desenvolvimento do projeto [...] essa interatividade foi de fundamental importância [...].	Planck
7	[...] fora de sala de aula tinha aquelas conversas, aqueles diálogos sobre o comportamento dos alunos, o desempenho em sala de aula, como lidar com os alunos em algumas situações [...] e tinha as pontuações do professor preceptor apontando o caminho [...].	
8	Gostei muito das instruções do orientador [...] da forma de dinâmica de conversa, de dialogar e da atenção dada ao grupo.	
9	Um dos pontos positivos da residência pedagógica foi a contextualização da formação de um professor [...] a integração com comunidade escolar [...]	
10	[...] com essa bagagem, o professor chegará mais preparado [...] o nosso convívio na escola, as experiências trocadas entre aluno e professor [...]	
11	[...] o relacionamento com os residentes na interação escola-universidade [...] com o grupo de trabalho formado na escola.	Dalton
12	[...] a divisão do trabalho na ministração das aulas com as turmas compartilhando o trabalho comigo e com outros professores [...]	
13	[...] elegi um professor dentre os preceptores para dar as formações sobre ensino por investigação e aprendizagem significativa [...] isso aconteceu muito bem em duas escolas [...]	Newton
14	Conhecê-los [...] dá a nós a segurança de compartilhar responsabilidades [...]	
15	[...] possibilitou a mim, ao aluno e ao preceptor desenvolver ensino, pesquisa [...] faz todo o processo inerente à pesquisa educacional.	

Fonte: Autor (2020)

Veiga (2009) diz que o crescimento profissional dos docentes aumenta quando o trabalho colaborativo é valorizado, onde exista uma constante interação que permita a partilha de experiências de sucesso e aprendizagem com os erros dos pares. O PRP evidencia esse crescimento, como se percebe nas linhas 5 e 9 acima. Planck declara a valia da formação imersa no espaço coletivo da comunidade escolar e indica as redes que são construídas para a qualificação do docente, informando também alguns elementos do que ele chama de “associação” com o professor da Educação Básica, que lhe proporcionou várias experiências.

Neste sentido, Day (2001) defende a participação dos professores nas mais variadas atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação, aperfeiçoamento do seu pensamento e de sua ação e, sobretudo, de seu compromisso profissional. Na linha 13, Newton apresenta o compromisso profissional de um dos professores em ofertar uma proposta de aprendizagem e de ensino para serem utilizadas nas atividades de sala de aula.

Na linha 04, são reconhecidas dimensões da vida profissional que limitam o desempenho dos professores em sua função e na linha 07, os desafios pedagógicos são mencionados como causa primária para o auxílio mútuo entre professores. Segundo Day (2001) a colaboração tende reduzir o sentimento de impotência dos professores e aumentar a

autoeficácia coletiva e individual. Logo, a formação colaborativa contribui para a superação do sentimento de frustração profissional.

Segundo Veiga (2009), os docentes conseguem partilhar reflexões, decisões e responsabilidades sobre a comunidade educativa, quando estão numa estrutura horizontal. As linhas 03, 04 e 13 mostram claramente a preocupação com processo de aprendizagem em todos os sentidos nos sujeitos. Na linha 02, Maxwell afirmar minimizar as dúvidas com preceptor. Dúvidas acontecem quando ocorrem mudanças e segundo a autora, todo desenvolvimento profissional envolve alguma mudança; e desenvolvimento e mudança são atributos indissociáveis da cooperação ativa. No cruzamento das falas da linha 02 com a linha 11 percebemos importância do relacionamento formado entre o grupo de trabalho representado pela relação escola-universidade.

As linhas 06, 07 e 08 apontam para uma mudança na cultura de formação de professores. Nóvoa (1992) enfatiza que o diálogo e a interação com seus pares são fatores de aprendizagem, por meio de discussões teóricas e metodológicas originadas das necessidades do grupo, o professor aprende a pensar sobre o aluno e sobre suas práticas. Freire (2005) diz que o diálogo verdadeiro se dá no momento em que os sujeitos do diálogo se respeitam e se juntam em busca da liberdade de um processo de ação e reflexão.

De acordo com Alves *et al* (2003) e Bona *et al* (2011) a colaboração envolve o compartilhamento de informações e a disposição em auxiliar o grupo a perceber a presença das diversas subjetividades existente nos indivíduos, isso minimiza atritos, e enriquece a aprendizagem.

Maxwell declara na linha 01, a possibilidade de socializar o conhecimento adquirido. Alves *et al* (2003) menciona que colaborar em rede nos espaços virtuais traz novas formas de divulgar o conhecimento. Nas linhas 01 e 02 notamos o compartilhar de autorias. No caso do PRP, a divulgação científica promove um processo de pesquisa, citado na linha 15. Pallof e Pratt (2002, p. 141) afirmam que a construção colaborativa ocorre *“quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes”*.

Nas linhas 02, 11 e 12 observamos o interesse de desenvolver um conhecimento mais avançado associando conhecimento científico (que assume muitos elementos daqueles que vêm da Universidade) e os espaços de interpretação e construção de saberes (que vêm da escola), apresentando os resultados das intervenções da pesquisa realizada em sala de aula.

No trabalho colaborativo, as responsabilidades são repartidas. Na fala da linha 14 percebemos a segurança do orientador nos professores preceptores e residentes. E as diversas situações fortalecem a confiança mútua e promovem experiências. Segundo Alves (2003), as experiências produzem relações de aprendizagens mais significativas, cria sentidos e significados para os sujeitos escolares.

Conclusões

A formação docente que ocorre no PRP analisado trouxe elementos de colaboração entre os sujeitos. A colaboração é percebida na teia de relações e comportamentos que os indivíduos demonstram na fala sobre si e sobre os outros no programa. O comprometimento profissional demonstrou estar baseado na ética, no reconhecimento e na valorização do trabalho.

O diálogo que envolver a troca de saberes e o respeito mútuo entre os participantes também foi observado nas falas. Percebemos também a cooperação nas etapas do planejamento, no desenvolvimento dos projetos e aulas e, na superação das dificuldades da profissão. Vimos também a partilha e socialização das experiências profissionais, e o compartilhamento da autoria que indicam a realização de um trabalho coletivo e a corresponsabilidade. O PRP propõe uma adequação nos processos de formação inicial de professores, ressignificando os processos de formação e ativando potencialidades com elementos como: voluntariedade, criatividade, espontaneidade, responsabilidade e identidade.

A utilização da Metodologia Interativa permitiu a construção da realidade a partir dos processos culturais, sociais e políticos de cada participante, revelando por meio da hermenêutica-dialética uma interpretação mais próxima da realidade do PRP.

Agradecimentos e apoios

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - UFRPE

Referências

- ALVES, L. et al. **Trabalho colaborativo na/em rede:** entrelaçando trilhas produzindo colaborativamente. (2003) Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/index.htm> . Acesso em: 12/03/2019.
- BONA, A. S. et al. A cooperação e/o colaboração no espaço de Aprendizagem Digital em matemática. **Renote – Novas Tecnologias na Educação**. vol.9, N. 2º, Dezembro, 2011.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- FIORENTINI, D. **Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente?** In: Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FURLONG, J. et al. **Teacher Education in Transition: Re-Forming Teaching Professionalism**. Buckingham: Open University Press, 2000.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa, Portugal: MacGraw-Hill, 1998.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio De Janeiro: Vozes, 2004.
- _____. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: **o caso da Residência Pedagógica da Unifesp Educação**, vol. 34, núm. 3, 2011, pp. 385-900. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. **Os professores e a sua formação**. Nóvoa, Antonio (Org). Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, M. M. **Complexidade, dialogicidade, círculo hermenêutico no processo de**

pesquisa e formação de professores. 2014. Disponível em: <http://www.nupet.com.br/Complexid-Dialogici-CHD--MMO.pdf>. Acesso em 13 jul 2019.

PALLOFF, R.M; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROTH, W. M.; TOBIN, K. Coteaching: From Praxis to Theory. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 10, n. 2, p. 161-180, Apr. 2004.

_____. Redesigning an “Urban” Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective. **Mind, Culture and Activity**, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

_____. The Implications of Coteaching/Cogenerative Dialogue for Teacher Evaluation: Learning from Multiple Perspectives of Everyday Practice. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 15, n. 1, p. 7- 29, 2001.

SILVEIRA, T. A. **Análise das orientações conceituais e metas de formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de Ciência.** 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2017.

VEIGA. A.M. S. et al. Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. **Revista de Ciências da Educação.** N° 8, SÌSIFO, JAN/ABR, p. 61-73, 2009.