

# O trabalho colaborativo no contexto escolar: contribuições do individual ao coletivo mediadas pelo Pibid

*Collaborative work in the school context:  
contributions from individual to collective mediated by Pibid*

Arita Mendes Duarte<sup>a</sup>, Carmem Lúcia Lascano Pinto<sup>b</sup>, Cristhianny Bento Barreiro<sup>c</sup>

## Editores

Maria Inês Côrte Vitoria

PUCRS, RS, Brasil

Pricila Kohls dos Santos

PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Rosa Maria Rigo

PUCRS, RS, Brasil

Lorena Machado do Nascimento

PUCRS, RS, Brasil

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discorrer a respeito do trabalho colaborativo evidenciado na prática docente de professoras alfabetizadoras participantes de um percurso formativo mediado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Essa política pública implantada pelo governo federal tem como objetivo qualificar a formação docente inicial e continuada de estudantes das licenciaturas e é direcionada a professores em serviço. A investigação caracteriza-se como uma abordagem qualitativa com opção pelo estudo de caso. Participaram do estudo as duas professoras titulares das turmas de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano, a diretora da escola e a coordenadora pedagógica dos anos iniciais. Para a coleta de dados, tratados por análise de conteúdo, foram utilizados como instrumentos: observação direta da prática docente e entrevistas semiestruturadas. A análise desses dados aponta para os benefícios do trabalho colaborativo entre professoras e estudantes da escola básica.

**Palavras-chave:** Políticas públicas; Alfabetização e letramento; Formação continuada de professores; Trabalho colaborativo.

## ABSTRACT

The present article aims to discuss the collaborative work evidenced in the teaching practice of literacy teachers participating in a training course mediated by the Institutional Program of Initiatives for Teaching (Pibid). The Pibid is a public policy implemented by the Federal Government, aiming to qualify the initial teacher training

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

<sup>a</sup> Mestre em Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). <[arita.mendes.duarte@gmail.com](mailto:arita.mendes.duarte@gmail.com)>.

<sup>b</sup> Doutora em Educação, professora titular do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). <[carminha\\_lascanop@hotmail.com](mailto:carminha_lascanop@hotmail.com)>.

<sup>c</sup> Doutora em Educação, professora titular do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). <[crisbarreiro@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:crisbarreiro@pelotas.ifsul.edu.br)>.

of undergraduate students and also the continued teacher training in service. The research is characterized as a qualitative case study. In this research, two teachers of the first and second year classes, the school director and the pedagogical coordinator of the initial years have participated. For data collection, the following instruments were used: direct observation of the teaching practice and semi-structured interviews. The data were treated by content analysis. Data analysis points to the benefits of collaborative work between teachers and students in elementary school.

**Keywords:** Public policies; Literacy; Continuing teacher training; Collaborative work.

---

## Introdução

As mudanças ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, pressionam as escolas e os professores a uma avaliação a respeito do seu papel e sobre a forma como podem melhor exercê-lo. Estando em sala de aula e com elevada carga de trabalho, de uma forma geral, são poucas as oportunidades de formação e de regularidade de estudo oferecidas aos professores. Porém as características do momento presente pressionam a ruptura com práticas pedagógicas que têm mostrado trazer restrita contribuição para a formação que se faz necessária aos estudantes nos dias atuais.

Pretende-se, aqui, discorrer a respeito das contribuições de um subprojeto inserido em uma das políticas públicas direcionadas à formação inicial e continuada de professores, instituídas em 2007 pelo governo federal, tendo seu gerenciamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Resumidamente, esse programa federal é voltado para cursos de licenciatura nas universidades de todo o Brasil, mediante a submissão de um projeto institucional. Tal medida governamental, dentre outros subsídios, como forma de incentivo, contempla o pagamento de bolsas a quatro segmentos participantes: coordenador institucional (professor da universidade, coordenador-geral do programa); coordenador de subprojeto (professor da universidade, coordenador-geral do subprojeto – curso de licenciatura); professor da educação básica (atuante como supervisor); e acadêmicos bolsistas (alunos dos cursos de licenciatura).

De modo geral, o Pibid tem como um de seus objetivos inserir efetivamente as licenciandas no cotidiano escolar, durante o curso, de modo que essa experiência permita o desenvolvimento de uma formação mais adequada à escola real que encontrarão pela frente, após a formação inicial. O subprojeto aqui em estudo uniu a formação inicial das alunas da graduação com a formação continuada de professoras alfabetizadoras dentro de uma perspectiva que valoriza as experiências no âmbito pedagógico das professoras em exercício e igualmente daquelas em processo formativo, tratando-as como fundamentais para esse percurso.

Detém-se aqui a analisar, neste estudo, o impacto do Pibid, e mais precisamente do subprojeto do curso de Pedagogia, sob a coordenação de uma universidade/faculdade situada em uma cidade do Rio Grande do Sul, no fazer docente de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede municipal do referido município. A investigação foi realizada no decorrer dos anos 2013-2014 e revelou que o mencionado subprojeto, para além de contribuir com a formação inicial das bolsistas acadêmicas, promoveu a formação continuada das professoras envolvidas, e conseqüentemente, veio a contribuir para a melhoria da prática docente destas, assim como para a aprendizagem dos estudantes.

Para qualificar a discussão no âmbito das políticas públicas de formação de professores, convém explicitar a perspectiva centrada na visão das políticas como processos de organização do ensino, a partir da valorização do papel social da escola e dos seus procedimentos de estruturação e gestão essenciais (DOURADO, 2007). Nesse caso, a autonomia da escola e dos professores pressupõe a intervenção do Estado como viabilizador e estimulador dos processos desenvolvidos a partir da ação coletiva e da decisão conjunta. E a meta é alcançar os objetivos postos à educação, levando em consideração o contexto social, econômico e cultural e a sua relação com as exigências educacionais.

## Metodologia

A opção escolhida seguiu uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), caracterizando-se como um estudo de caso (MORGADO, 2012).

Para melhor compreensão sobre o tema, a investigação realizada teve como objetivo compreender em que medida a formação havia influenciado as alfabetizadoras da escola pesquisada nos seguintes aspectos: o modo como as docentes se inseriam no coletivo de formação e no coletivo dos anos iniciais na escola; que concepções a respeito de alfabetização essas educadoras expressavam; qual a percepção das mesmas em relação ao percurso de formação continuada pelo qual fizeram a opção de participar; e ainda se percebiam repercussões do programa na escola, de uma maneira geral, para a melhoria de sua prática e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos seus alunos.

Os sujeitos da investigação fazem parte do corpo docente da escola (duas professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora). E os dados analisados foram colhidos por meio de observações das aulas (cinco observações na turma de cada professora) e entrevistas semiestruturadas com cada uma das integrantes da amostra. Como resultados, tratados sob a ótica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), emergiram as seguintes categorias: concepção de conhecimento: alfabetização como processo; articulação entre teoria e prática na formação docente: repercussões na sala de aula;

retorno à formação inicial e continuada: prazer em aprender; trabalho colaborativo e autonomia docente e discente: contribuições do individual ao coletivo e vice-versa. A análise de dados, aqui apresentada, refere-se uma parte do trabalho ora desenvolvido.

## **O Subprojeto Pedagogia: um pouco do percurso formativo**

Partindo do entendimento de que professoras em exercício e alunas das licenciaturas possuem saberes importantes a serem compartilhados, o Subprojeto do Pibid Pedagogia<sup>1</sup> teve por intenção a valorização das diferentes linguagens no campo da alfabetização e o trabalho com conhecimentos significativos no espaço de formação de iniciação à docência. Pretendia, assim, contribuir para as práticas já existentes no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, inserir neste, efetivamente, as acadêmicas/bolsistas (alunas da licenciatura).

Nessa perspectiva, foi estabelecido como um dos principais objetivos propiciar às participantes um processo de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000) sobre a prática docente sustentado no respeito ao tempo de aprendizagem das crianças, assegurando-se a elas o direito de apropriação da língua escrita. Através da utilização de vários suportes textuais, foram oportunizados às professoras e às alunas bolsistas o estudo dos PCNs e os autores que abordam a alfabetização e o letramento, além de discussões e debates alicerçados na compreensão de que a linguagem é um instrumento de interação e apropriação do mundo. Nos encontros de formação foram também inseridos momentos de planejamento compartilhado, com duração de uma hora, em que se elaboravam as intervenções a serem realizadas em sala de aula por professoras e bolsistas e nos quais era valorizado o diálogo dos conhecimentos adquiridos com o saber proveniente das experiências.

Para tanto, houve uma forte aposta no trabalho colaborativo entre as alunas pibidianas do curso de Pedagogia e as docentes alfabetizadoras da rede municipal de ensino, buscando romper com a reprodução de padrões tradicionais de ensino socialmente institucionalizados que não vêm favorecendo a aprendizagem com significado. A aposta no colaborativo centra-se na ideia de que os saberes construídos pelas professoras, ao longo do exercício profissional, têm grande valor por seu caráter de produção de conhecimento. Além disso, estando em diálogo com a visão das estudantes que ainda não estão condicionadas pela cultura escolar, podem trazer um grande contributo para práticas mais adequadas às demandas atuais.

A opção do subprojeto por trabalhar com a alfabetização e com o letramento deve-se à preocupação com os altos índices de fracasso escolar, segundo dados extraídos do Ideb, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

---

<sup>1</sup> Disponível na íntegra em: <<http://www.ufpel.edu.br/prg/programas/pibid>>.

Educacionais (Inep) e da pesquisa “O lugar do professor no fracasso escolar”<sup>2</sup>. Esta analisa os dados da exclusão na 1ª série do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas. Os dados utilizados são referentes ao período compreendido entre 2006 e 2008.

Para qualificar as intervenções foram estudados, no âmbito da universidade, pelo grupo de bolsistas alguns documentos oficiais importantes que orientam a forma de inserção de políticas públicas voltadas para a alfabetização, avaliação da aprendizagem e implantação do ensino fundamental de nove anos, a saber: cadernos dos PCNs (MEC, 2002), orientações para inserção da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos (MEC, 2006) e pró-letramento (MEC, 2007).

Dentre os estudos realizados, algumas outras obras foram igualmente fundamentais para a construção dos referenciais teóricos adotados pelo grupo: “Valorização do brincar na infância” (FORTUNA, 2000), “Fases de desenvolvimento da criança” (ABREU, 2000) e “Autorregulação de aprendizagem” (FRISON; SIMÃO, 2011).

Paralelamente a isso, durante as intervenções realizadas na escola, foram colhidas pelas acadêmicas bolsistas informações relevantes com a finalidade de elaboração do diagnóstico escolar. Nesse processo, foram explorados dados descritivos relativos à parte física do ambiente escolar e também estatísticos, tais como número de professores, de alunos e de salas de aula, para posteriormente fomentar a elaboração do parecer de cada turma que seria atendida e de cada aluno em particular. O diagnóstico individual dos discentes foi realizado pelas acadêmicas bolsistas através de “testagens” elaboradas pelo grupo, que possibilitaram a verificação do nível de alfabetização dos alunos para, a partir disso, definir a melhor forma de intervenção a ser realizada.

Diante do modo de organização do Pibid no ambiente escolar, destinando uma hora semanalmente para estudos e planejamentos, contando com a presença da coordenadora, da supervisora e das acadêmicas bolsistas, havia forte ênfase na colaboração, no que se refere à interaprendizagem entre os participantes dos diversos nichos que o compunham. O entendimento sobre os benefícios das contribuições do coletivo ao individual e do individual ao coletivo constava nesse espaço como pressuposto.

Contudo, não se esperava constatar tal abordagem na organização das atividades direcionadas às crianças, pois o trabalho colaborativo entre os estudantes, de certo modo, não tinha sido tratado na formação continuada durante as reuniões. Estas tinham como prioridade o estudo sobre a psicogênese da língua escrita, sobre o letramento e sobre o desenvolvimento das competências que permitissem às docentes uma maior compreensão a respeito de como os estudantes aprendem e quais estratégias poderiam ser utilizadas diante das dificuldades no âmbito individual. O que

---

<sup>2</sup> A pesquisa é realizada pela UFPel, sob a responsabilidade do pesquisador Mauro Augusto Burkert Del Pino, do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade. Registrada no Cocepe da UFPel sob o código 7.08.00.0014.

possibilitava uma intervenção mais situada. Porém, causou surpresa o trabalho colaborativo quando este apareceu de maneira contundente nas falas e práticas das professoras durante algumas observações realizadas.

Para materializar tal constatação, abordam-se, a seguir, algumas atividades que explicitam mais concretamente o modo como as docentes lidavam com a aprendizagem dos estudantes, com grande ênfase na colaboração. Conforme apontado, os dados aqui apresentados fazem parte do escopo de uma pesquisa maior e que aqui se discorre a respeito de uma categoria, a relativa ao coletivo/colaborativo docente e discente.

## **Trabalho colaborativo: contribuindo com a autonomia docente e discente**

Dentre os dados que a investigação revelou, os reflexos da formação continuada no âmbito das práticas docentes de forma colaborativa entre as crianças decorrem do entendimento de que a formação se processou de maneira dinâmica, indo além dos pressupostos técnicos e operacionais, que normalmente são apontados aos professores pelas entidades governamentais. São estes a listagem de conteúdos e objetivos previamente determinados que desconsideram a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.

Vale trazer, aqui, a escolha da metáfora que visa a garantir o anonimato às professoras pesquisadas. As docentes foram caracterizadas como estrelas pelo fato de estas, historicamente, terem sido fundamentais para a orientação da navegação dos povos e para que os seres humanos pudessem ousar transpor os seus limites e alcançar os seus objetivos<sup>3</sup>.

Do mesmo modo, as docentes foram responsáveis pela orientação dos pequenos nas salas de aula, e as suas atuações tiveram maior significado a partir de uma melhor condição de atuação. Foram escolhidos os nomes de Adhara, Antares, Rana e Rigel, que passaram a “brilhar” com maior intensidade.

Na sala de aula da professora Adhara, em uma das observações, ela distribuiu algumas páginas do livro que a turma estava confeccionando, a partir da história dos “Três porquinhos”. Nessa proposta, o objetivo era trabalhar só com imagens, sem utilização de palavras. O uso da linguagem imagética (fotografias, desenhos, gravuras, etc.) permite ultrapassar o contexto escolar e social com maior habilidade, apontando suas interpretações pessoais e podendo, assim, nele realizar sua leitura de mundo.

Utilizar tal atividade pode ser característica de uso comum nas salas de alfabetização, porém um simples detalhe chamou bastante a atenção: após receberem o material, as crianças socializaram entre si a percepção sobre as gravuras, verbalizando o seu entendimento a respeito da imagem. Embora falassem baixo, foi perceptível haver o

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.portaldoastronomo.org>>.

posicionamento de cada uma e algumas manifestações que problematizavam o que os coleguinhas diziam. As crianças demonstraram ter compreendido com clareza a proposta, estando motivadas para a construção coletiva que vinham fazendo. A surpresa se relaciona ao nível de valorização da subjetividade por parte das crianças, fato que pode ser considerado complexo para essa faixa etária.

Na sequência, ainda sentados nos pequenos grupos, os alunos discutiram a respeito da percepção individual das imagens. Entre as discussões estabelecidas e o colorir dos desenhos, eram observados os momentos nos quais as crianças se ajudavam mutuamente, demonstrando a compreensão de uma concepção mais colaborativa na realização das atividades.

Essa metodologia adotada pela professora proporcionou a participação de todos de modo interativo e colaborativo. No entendimento de Gutierrez e Prietto (1994) e Damiani (2008), o relacionamento é condição de toda aprendizagem significativa. Por isso, os autores posicionam-se a favor de abordagens em que seja estimulada a ação em conjunto entre os estudantes. Estas, alicerçadas em justificativas, como a necessidade da produção de argumentos, negociados na interlocução que se impõe para chegarem a um produto coletivo, e a qualificação do conhecimento produzido, levando, como diria Freire (1988) a outro produto decorrente desse diálogo epistemológico: a aprendizagem sobre a aceitação da opinião do outro e a resignificação de uma hipótese primeira. Tal abordagem é favorecida pela experimentação através de atividades em que esse exercício esteja presente, ou seja, só se aprende vivendo tal situação, e o confronto de opiniões estimula o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

O trabalho em pequenos grupos ocupa um papel importante na sala de aula, sobretudo porque as interações são inerentes ao processo de alfabetização e letramento. Ao propor tais atividades, as docentes trabalharam ainda a capacidade dos estudantes de resolverem alguns possíveis conflitos de relacionamento, delegando a estes a construção de regras próprias de seu espaço.

A prática colaborativa ocasiona mudanças positivas na sala de aula, e no caso das professoras deste estudo, as práticas de alfabetização e letramento foram favorecidas pelo trabalho colaborativo e também pelo conhecimento da importância de contextualizar o planejamento das ações alfabetizadoras a partir das hipóteses de escrita das crianças. E a percepção sobre o caminho percorrido pelo aluno permitiu às docentes o trabalho em cima dos acertos dos pequenos, com uma prática coerente ao exercício da autonomia.

Na mesma perspectiva colaborativa e trabalhando com os pequenos a capacidade de dialogar com clareza e coerência, na sala de aula de Antares, (dando continuidade à exploração do gênero receita, já desenvolvido em outras aulas), a professora explorou oralmente o tema com questões lançadas ao grupo. “Lembram o que é uma receita?” “Gostaram da atividade do bolo?” “Então vamos fazer hoje um brigadeiro para entregar às mães na nossa atividade.” “Você é um doce de mãe”, está bem? E, assim, principiou a proposta da aula.

Como é preconizado no referencial teórico do campo da alfabetização, o uso do registro é fundamental para fins de sistematização do tema trabalhado, e, após a exploração de palavras e escrita do nome dos ingredientes, a professora propôs à turma a organização do espaço para o começo da confecção do doce.

Considerando-se que nas reuniões de planejamento compartilhado não houve nenhum tipo de estratégia formativa com a intenção de direcionar ao trabalho colaborativo entre as crianças e que este apareceu de modo muito significativo, procurou-se seguir em busca de pistas. Para que estas pudessem dar maiores esclarecimentos sobre as razões para essas professoras valorizarem de modo acentuado esse tipo de trabalho na realização das atividades, parecendo acreditar na sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos pequenos.

Nas palavras de Pinto (2009, p. 168):

Para a efetivação do trabalho colaborativo no seio da escola básica, possibilitando a constituição de uma lógica capaz de levar a melhoria da ação docente, faz-se necessário, entre outras situações, a existência de um tempo-espaço no qual os educadores possam se articular, socializar experiências, compartilhar saberes e incertezas, realizar estudos, refletir sobre a própria prática e seus desdobramentos, planejar juntos, articular trabalhos, estabelecer estratégias de enfrentamento das questões que se colocam no seu dia-a-dia.

Possivelmente, as situações coletivo/colaborativas vividas na formação e as repercussões para o coletivo tenham influenciado as professoras a perceberem a importância desse trabalho também entre os alunos. O que foi revelado durante a coleta dos dados, a partir de seus depoimentos. Nestes, Antares afirma: “Individualizado, somente realizo a leitura, mas a discussão é que me permite a aprendizagem”. Esse posicionamento é complementado por Adhara, que ao falar de seu percurso formativo se reporta da seguinte maneira: “No grupo, não se fez nada individualizado, o que eu construí foi dentro das reuniões do grupo, no grupo, com certeza”.

Ao se perceber nas falas das professoras a manifestação sobre não terem realizado nada de modo individualizado, pode-se pensar que houve sobreposição dos interesses coletivos em relação aos individuais. Porém, analisando outros dados fornecidos através da entrevista, é perceptível que o destaque demonstra o quanto o coletivo foi importante para a formação, sobretudo porque as docentes foram protagonistas e não somente meras executoras dos pressupostos que sustentam a teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), do letramento (SOARES, 2009, 2012) ou das orientações do subprojeto Pedagogia.

O espaço de formação coletiva foi pensado a partir de uma lógica em que todas as participantes assumiram o compromisso de se reconhecerem como profissionais que ensinam e que aprendem, respeitando as singularidades na coletividade e construindo uma autonomia que lhes permitisse “voar com suas próprias asas”. E é esse binômio que o subprojeto desejou e impulsionou com o processo de formação.

No trabalho colaborativo, o respeito aos diversos posicionamentos e o investimento nas relações interpessoais são fundamentais. Neste estudo, esteve associado ao vínculo estabelecido entre os participantes, permitindo assim a exposição do trabalho e das concepções sem receio. A maneira com a qual docentes e discentes lidavam com as posições uns dos outros estimulou a legitimação dos saberes no coletivo.

Guardadas as diferenças singulares, direcionadas pelas experiências e pelos saberes pessoais, o espaço das salas de aula favoreceu o exercício da autonomia, pois as professoras estimulavam a que as crianças tomassem algumas decisões dentro do grupo e que assim pudessem também exercitar a liderança. A autonomia assumiu um caráter individual e coletivo. De acordo com Morais (2012, p. 178):

Numa sala de alfabetização, o exercício da autonomia, que permite a disciplina para a convivência civilizada enquanto fazem atividades distintas, exige, é claro, um grande distanciamento da lógica própria dos métodos tradicionais (fônicos e silábicos, por exemplo). Além do erro não estar proibido, os alunos trabalharão cooperativamente e constituirão duplas ou pequenos grupos, cuja composição será produtiva.

Na busca pela identificação de elementos teóricos nos quais se pudesse ancorar as percepções a respeito da importância do trabalho colaborativo no âmbito escolar, encontrou-se no trabalho de Damiani (2006, p. 02) a confirmação de que é fundamental o estabelecimento de associação entre cultura colaborativa e sucesso escolar:

O sucesso de uma instituição escolar (que envolve o sucesso de seus estudantes e professores) pode ser avaliado a partir de uma combinação de dados como: taxas de aprovação e permanência na escola; qualidade do investimento, por parte dos professores em relação à transmissão do saber produzido pela Humanidade e ao desenvolvimento de estudantes autônomos e reflexivos, capazes de pensar sobre, sentir e atuar no mundo que os cerca (PÉREZ GÓMEZ, 2001); e, também, pelo grau de satisfação dos docentes em relação ao trabalho que desenvolvem.

## **Trabalho colaborativo: os benefícios do respeito mútuo**

Não há como discorrer sobre a existência do trabalho colaborativo em sala de aula, sem abordar a possibilidade de um caminho de mão dupla, pois as contribuições dialogam entre si e, portanto, retroalimentam-se, favorecendo

o desenvolvimento e o respeito entre todos os integrantes do grupo. Além de valorizar e oportunizar a todos os envolvidos as condições para construir as suas próprias “amarrações” a partir das experiências vividas. Pode-se destacar, aqui, com relação a esse viés do trabalho colaborativo desenvolvido nessa escola, a prática das docentes de permitirem que as crianças decidissem a forma como iriam trabalhar. Observou-se que algumas crianças optavam por executar o trabalho em grupo, outras se reuniram em duplas, e outras ainda, em trios. Algumas ainda preferiam ficar sozinhas, e essa decisão, portanto, era respeitada pelas docentes.

Cabe destacar que na sala de aula da professora Antares, em nenhuma das observações realizadas, a disposição das mesas era feita da mesma maneira. O fato demonstrou que as crianças exercitavam a autonomia e o hábito de organizar a sala na chegada ou após a leitura deleite.(?) Essas situações foram relatadas pelo entendimento de que os alunos foram instigados ao exercício da autonomia na medida em que as professoras permitiam/favoreciam que eles tomassem decisões de acordo com a sua idade. Isso porque, tendo liberdade de escolha, eles a usavam bem, estando à vontade para perguntar e participar, e questionando sempre que tinham dúvidas. Isso ocorria de modo organizado, o suficiente para que todos pudessem ser atendidos, respeitando a vez do outro, e ainda exercitassem a tolerância/espera, exercício vital para crianças dessa idade, recém-ingressando no processo de socialização.

Tais situações demonstraram que as professoras procuravam incluir no dia a dia da sala de aula estratégias que contemplassem algumas necessidades observadas no cotidiano e que não estavam relacionadas diretamente à alfabetização, mas à formação do indivíduo, tais como o respeito ao outro, a autonomia e a capacidade de tomar decisões.

Essa prática ocorreu de maneira a evidenciar que, no espaço da sala de aula, todos se sentiam no direito de serem ouvidos, expressando suas dúvidas e sem “medo” das professoras. Salienta-se também que o movimento colaborativo para a aprendizagem deu-se tanto entre os alunos como entre estes e as docentes, sendo a intervenção docente adequada e oportuna. Professoras e estudantes trabalharam de forma a produzir conhecimentos para que nenhuma individualidade suprimisse o trabalho do grupo, e tal decisão favoreceu o crescimento de todos.

Para Damiani et al. (2010, p. 225):

O desenvolvimento das atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade competitiva e individualista.

Corroborando os dados das observações realizadas e a análise dos benefícios do respeito mútuo, considera-se importante trazer aqui a percepção das integrantes da equipe diretiva sobre as repercussões do trabalho colaborativo na escola. As mesmas o consideram igualmente importante e significativo, constatando que as contribuições individuais favoreceram a construção coletiva de forma colaborativa e o colaborativo possibilitou o crescimento individual. Isso porque o trabalho realizado de forma conjunta permite que as atividades sejam pensadas e executadas no âmbito da escola, contando com o apoio mútuo dos professores, sem excluir a pluralidade de suas concepções e/ou de seus posicionamentos.

As discussões ocorridas levaram à compreensão de que para existir trabalho colaborativo não havia necessidade de supressão das individualidades. Tal pensamento direcionou o grupo a perceber que o crescimento individual é fundamental para que o trabalho colaborativo aconteça, e este necessita estar junto ao crescimento do grupo, bem como deve estimular o desenvolvimento e o respeito à autonomia. Para Damiani et al. (2010, p. 42):

Os benefícios das culturas colaborativas estão ilustrados na obra *A escola como organização aprendente*, de Fullan e Hargreaves (2000). Nela, os autores ressaltam o valor desse tipo de cultura para professores, a partir do que denominaram ‘profissionalismo interativo’ (p. xi), cujas características, além de outros aspectos, incluem a tomada de decisões conjuntas, o compartilhamento de recursos e de ideias e a reflexão crítica grupal a respeito da prática desenvolvida. Thurler (2001), como os pesquisadores recém-citados, também revisou diversos trabalhos sobre o tipo de influência que o grau e o modo de colaboração profissional exercem sobre a cultura de uma escola. Esta autora sugere que a colaboração está relacionada com: a) formas eficientes de tratar novas ideias e implementar mudanças; b) sentimento de integração e solidariedade entre os membros da comunidade escolar; c) sentimentos de segurança, possibilidades de experimentação de riscos de autoavaliação e autocrítica; e d) rápida mobilização de recursos quando se necessita desenvolver atividades conjuntas.

Contudo, reconhece-se, conforme aponta Demailly (1997), que não é possível estabelecer uma relação linear e instrumental entre a formação e as alterações na prática docente, pois o desenvolvimento profissional é fruto de uma série de experiências vividas pelas pessoas/professores ao longo de sua vida pessoal e profissional. E estas permitem que cada um desenhe o seu caminho, com certeza atravessado pela formação, mas não só por ela.

## Considerações finais

Tecendo algumas considerações, é possível dizer que o modo como o trabalho colaborativo foi adotado, buscando concomitantemente o apoio coletivo e o respeito às individualidades, favoreceu o crescimento, a aprendizagem

e o desenvolvimento da autonomia de docentes e discentes envolvidos no percurso formativo. O debate e a problematização paralela ao estudo e ao planejamento compartilhado permitiram a revisão de alguns conceitos e de teorias que não mais respondiam às inquietações das docentes pesquisadas. Assim, o movimento coletivo em direção àquilo que como novo se apresentava foi relevante e fundamental, reiterando no grupo o compromisso na busca de uma educação melhor e reconhecendo as possibilidades de melhoria do espaço escolar.

As reuniões promovidas no âmbito do Pibid (na universidade) e no âmbito do subprojeto Pedagogia (na escola), por serem contínuas e coletivas, possibilitavam a retomada de alguns conceitos que não ficassem claros na realização dos estudos das teorias, pela crença de que a leitura individual não estabelece o diálogo e as argumentações necessários para a efetivação da aprendizagem.

Nessa escola, pode-se dizer que o Pibid contribuiu para que as professoras trilhassem um caminho que as permitiu “trabalhar juntas” e não juntar trabalhos, tendo esse percurso refletido na sua prática docente de forma positiva. Estabeleceu vínculos fundamentais entre professoras e estudantes para o sucesso do trabalho colaborativo e para o estreitamento das relações, desenvolvendo a confiança e a autonomia individual e coletiva, e possibilitando novas vivências e experiências na trajetória percorrida.

## Referências

- ABREU, Ana Rosa et al. **Alfabetização**: livro do professor. O que precisa saber quem alfabetiza. Brasília: Fundescola/SEF-MEC, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- DAMIANI, Magda Floriana. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E.; SCHLEMMER, E. (Org.). **Trabalho colaborativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.
- DEMAILY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FORTUNA, Tânia. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética** (como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Portugal: De Facto Editores, 2012.
- PINTO, Carmen Lúcia Lascano et al. No estar-junto, a construção de sentidos e relações. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

Recebido em: março/2017

Aceito em: maio/2017

**Endereço para correspondência:**

Cristhianny Bento Barreiro

IFSUL – Praça 20 de Setembro, 455 – Centro

55740-000 Pelotas, RS, Brasil

<[crisbarreiro@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:crisbarreiro@pelotas.ifsul.edu.br)>