

## O ENSINO COLABORATIVO E A PRÁTICA DO PIBID

Déborah Caroline Cardoso Pereira RORRATO  
(Universidade Estadual de Londrina)  
deborahccp@hotmail.com

**RESUMO:** O processo de ensino aprendizagem está cada vez mais desafiador e com necessidade de mudanças (RIGELMAN e RUBEN, 2012). Fazê-lo a partir de práticas colaborativas tem sido alvo de diversas pesquisas (ROTH et al, 1999; MAGALHÃES e FIDALGO, 2010; MATEUS, 2011). Neste sentido, este estudo objetiva discutir conceitos de colaboração, bem como sua relevância no contexto de formação de professores. Para isso, algumas características colaborativas serão apresentadas, focando em suas tensões. Compõem o corpus deste trabalho as minhas representações como professora em formação por meio do meu diário escrito durante o desenvolvimento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Colaborativo; Formação de Professores; Tensões.

**ABSTRACT:** *The teaching-learning process is getting more challenging and in need of change (RIGELMAN; RUBEN, 2012). Doing it through collaborative practices has been the subject of several studies (ROTH et al, 1999; MAGALHÃES, FIDALGO, 2010; MATEUS, 2011). In this sense, this study aims to discuss concepts of collaboration as well as its relevance in the context of teacher training. So as to do that, some collaborative features will be presented, focusing on their tensions. The corpus of this work is composed by my representations as a teacher in training through my journal written during the development of the Institutional bursary program for induction to Teaching (PIBID).*

**KEYWORDS:** *Co-teaching; Teacher Education; Tensions.*

### 0. Introdução

Com o advento das pesquisas no campo das teorias sociais do desenvolvimento e aprendizagem, um número cada vez maior de pesquisadores/as tem se debruçado sobre os sentidos e características das práticas colaborativas (JOHN-STEINER, 2000a, 2000b), bem como

do ensino colaborativo, no contexto de formação de professores/as (ROTH et al, 1999; DONNE et al, 2008; NEVIN 2009; MAGALHÃES, 2010; PAWAN, 2011; MATEUS, 2011; SEWEEL et al, 2013).

O propósito desta pesquisa é elencar características colaborativas visando o ensino colaborativo e verificar seu espaço na formação de professores. Em seguida, apresentarei uma análise das minhas perspectivas como professora em formação sobre a prática realizada em um subprojeto do programa PIBID, a fim de investigar se esta prática possui (e quais) características colaborativas e, portanto, consiste em uma prática de formação de professores sob este viés.

Este subgrupo é composto por dezoito professores em formação, uma professora formadora de uma universidade estadual no norte do Paraná e uma professora colaboradora de um colégio público do mesmo estado, lócus do projeto.

Para isso, optei por organizar este texto da seguinte forma: em primeiro lugar, apresento a revisão de literatura a respeito da colaboração, do ensino colaborativo e de suas características; em segundo lugar, trago a contextualização do projeto PIBID. Em seguida, trarei a metodologia e a análise dos diários. Finalizo com uma reflexão, seguida por comentários conclusivos em desenvolvimento.

## 1. A colaboração

Pensar em colaboração é pensar um contexto de “nós”, no qual todos os indivíduos possuem os mesmos direitos e participam conforme suas capacidades. É pensar na transformação do todo (MAGALHÃES e LIBERALI, 2009). Considerada por John-Steiner (2000b) um fenômeno complexo, uma vez que possui carga emocional e afetiva, a colaboração é vista também como uma “abordagem para toda vida”<sup>1</sup> e está presente em diversos contextos do convívio humano. Para essa autora, através dela indivíduos conseguem ir além das restrições biológicas, de tempo, de hábito, conquistando um ser mais completo além das limitações de um indivíduo isolado.

John-Steiner (2000b) identifica ainda quatro padrões de colaboração, sendo eles: distribuído, complementar, familiar e integrativo. O primeiro padrão, distribuído, é considerado abrangente, pois pode ocorrer em contextos simples e complexos. Os participantes, cujos papéis são informais e voluntários, estão ligados pelos mesmos interesses. Os conflitos neste padrão podem gerar grupos menores e informais.

---

<sup>1</sup> “It is a life-span approach” (JOHN-STEINER, 2000b: 187. Tradução nossa)

O padrão de colaboração complementar é o mais praticado. Ele ocorre quando o trabalho é dividido por meio no conhecimento e papel dos participantes, os quais compartilham seus próprios objetivos e buscam uma visão comum para o todo. Este pode ser considerado o padrão de colaboração exercido pelo subgrupo do PIBID que será apresentado posteriormente.

Os papéis da colaboração no padrão familiar são flexíveis e, portanto, podem variar. O comprometimento entre os participantes tende a ser por um longo período. Como em uma família, na qual os membros podem assumir a função do outro, sem abrir mão da sua complementariedade.

O último padrão de colaboração, o integrativo, também implica em uma atividade exercida durante um longo período de comprometimento. Os participantes compartilham ponto de vista, tomadas de decisão, diálogos. Eles são motivados pelo desejo de transformar conhecimentos, estilos, abordagens em novas visões.

John-Steiner (2000b) afirma também que o grande poder da colaboração está na apropriação mútua, ou seja, os parceiros procuram expandir suas habilidades, papéis, lideranças, diante uns dos outros.

Por sua vez, a linguagem presente nos contextos de colaboração oportuniza discussões, possibilidades de fala, conceitos teóricos, relatos de teoria e prática (MAGALHÃES e FIDALGO, 2010). Por outro lado, este mesmo diálogo pode acarretar em conflitos e tensões (os quais serão discutidos posteriormente).

De maneira geral, a colaboração possui diversas características, tais como interdependência, respeito às diferenças, objetivo comum (DONNE et al, 2008), apropriação mútua (STEINER, 2000), confiança entre os participantes (MAGALHÃES e FIDALGO, 2010), transformação, ação coletiva (PAWAN e ORTLOFF, 2011).

Diante da complexidade do processo de formação de professores e das características colaborativas supracitadas, pode-se trilhar um caminho comum: o ensino colaborativo para a educação de professores.

Ao envolver os participantes em negociações compartilhadas a respeito das ações na escola, Magalhães e Fidalgo (2010) justificam a presença da colaboração neste contexto, pois acreditam que a partir desse processo reflexivo-crítico, limitações, individualismo e a alienação podem ser superados. E é com base nessa argumentação e na análise subsequente dos dados que acredito no potencial do ensino colaborativo na formação docente, uma vez que por meio dele podemos superar as barreiras do individual e construir uma fortaleza do todo visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Dito isto, contextualizarei no tópico adiante o ensino colaborativo e suas características.

## 2. O ensino colaborativo

Aprender a ser professor requer mais do que estar na sala de aula, vai além de uma prática solitária. O ensino colaborativo se torna relevante para a formação de professores, pois ajuda a conectar aprendizagem com prática de ensino (RIGELMAN, RUBEN, 2012).

Segundo Mateus (2011: 3), o ensino colaborativo no contexto educacional pode ser definido como “uma comunidade de professores aprendizes, com diferentes posições institucionais, envolvidos na tarefa comum de ensinar-aprender”. A autora defende ainda que esse método é considerado crítico-transformador, pois o envolvimento dos participantes corrobora com uma multiplicidade de motivações (tais como a divisão de tarefas cotidianas da aula, acesso a dados de pesquisa etc.). Essas motivações fazem “da práxis de ensino colaborativo uma práxis de ensino, de aprendizagem e de pesquisa, simultânea e extensivamente” (MATEUS, 2011: 3).

Por sua vez, Roth et al (2002: 7) referem-se ao ensino colaborativo como “coteaching”, o qual ocorre quando “dois ou mais indivíduos trabalham juntos para aumentar as experiências de aprendizagem dos alunos”<sup>2</sup>. Este fenômeno é visto como um sistema de atividade diferente da situação tradicional, “pois nele há relações e mediações que não existem nas situações tradicionais, por causa da nova divisão de trabalho introduzida em nível de sala de aula que possui características horizontais (democráticas) e não hierárquicas”<sup>3</sup> (ROTH et al, 2002: 8).

Portanto, o ensino colaborativo reúne professores em diversos níveis de formação (motivados por diferentes fatores) com a teoria e a prática, e com o objetivo de ensinar e aprender. A partir dessa união, criam-se oportunidades não somente de aprendizagem, mas também de pesquisa.

A partir dessas considerações a respeito do ensino colaborativo, algumas características específicas serão tratadas a seguir. É interessante salientar que diante de um vasto leque de conceitos e características, trarei somente aquelas que foram identificadas nas representações encontradas nos excertos do diário apresentados adiante.

---

<sup>2</sup> *In coteaching, two or more individuals work at each other's elbows to enhance the learning experiences of students*” (ROTH et al, 2002: 7. Tradução nossa).

<sup>3</sup> *“There are relations and mediations that do not exist in the traditional situation because of the newly introduced division of labor at the classroom level that has a horizontal (democratic) rather than a hierarchical characteristic”* (ROTH et al, 2002: 8. Tradução nossa).

No entanto, primeiramente, vale ressaltar de forma abrangente as características do ensino colaborativo, tais como: confiança, segurança, diminuição dos limites do individual, atenção ao objetivo compartilhado, alternância de papéis, estrutura menos hierárquica, tomada de decisões coletiva, divisão de responsabilidades, fortalecimento do vínculo entre Universidade e Escola, conflitos e tensões.

## 2.1. Características do ensino colaborativo

### 2.1.1. Conflitos e tensões

O desenvolvimento de tensões e conflitos é característica presente nas relações colaborativas (STEINER, 2000b; DONNER et al, 2008; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009; MATEUS, 2011). Um fenômeno natural, visto que esta prática envolve diferentes indivíduos com conhecimentos, conceitos, opiniões e muitas vezes objetivos distintos.

Em seu texto, John-Steiner (2000b) apresenta o papel do conflito na colaboração. Segundo ela, indivíduos eventualmente encontram obstáculos e diferenças em seus relacionamentos, entretanto, ao confrontarem suas contradições e negociarem suas diferenças, os participantes podem se adequar e mudar suas estruturas de organização.

Ao investigar a ética presente no ensino colaborativo, Mateus (2011: 18) advoga que tensões e conflitos fazem parte do fluxo da história e que ao lidar com "o desconforto do confronto" os indivíduos se aproximam da ética. Ainda mais, lidar com essas barreiras e dilemas oportuniza a aprendizagem e o desenvolvimento.

A linguagem previamente mencionada no papel da colaboração, também pode ocasionar barreiras. Magalhães e Liberali (2009: 3) afirmam que "a linguagem da vida real é inseparável de contradições que geram tensões e conflitos nas relações entre participantes". Por outro lado, segundo as autoras, essa mesma linguagem geradora de conflitos é aquela que organizada pelos indivíduos através do diálogo pode resultar na compreensão e solução dos mesmos.

Essa visão também é compartilhada por Magalhães e Fidalgo (2010), pois, segundo elas, as discussões podem contribuir na produção de sentidos e significados, na produção e aceitação de críticas, mesmo sendo consideradas tomadas de risco.

Ainda mais, ao criar um contexto colaborativo e oportunizar uma visão comum, negociada, pode-se também gerar tensões.

Essas tensões entre os professores são muitas vezes vistas como um problema. Donner et al (2008) afirmam que elas podem causar desconforto e falta de confiança entre os envolvidos. Por esta razão o

processo colaborativo eventualmente é marginalizado. Afinal, trabalhar com diferentes indivíduos pode ocasionar diferentes conflitos. Entretanto, como já mencionado, é a partir desses dilemas que oportunidades e desafios surgem.

Esses autores classificam os conflitos em cognitivos e afetivos. Os conflitos cognitivos são aqueles ocasionados por tomadas de decisões, solução de problemas, assuntos coletivos. Já os conflitos afetivos, como o nome sugere, ocorrem quando os dilemas são considerados de cunho pessoal. Segundo eles, quando conflitos cognitivos, ou tensões profissionais são interpretadas como conflitos afetivos, pode haver uma desconfiança no grupo, bem como uma dificuldade de tolerância. Em outras palavras, os conflitos cognitivos podem ser entendidos como um problema pessoal e ocasionar um conflito afetivo.

Encaradas como barreiras, no estudo de Pawan e Ortloff (2011), algumas dificuldades encontradas pelos professores foram elencadas. Segundo os autores, os mesmos fatores que podem sustentar a colaboração, também podem ser considerados barreiras, tais como governança, formalização, interiorização. Acrescentando a falta de confiança, respeito e conhecimento dos colegas quanto às habilidades e contribuições dos outros.

Segundo os autores, governança e formalização são fatores estruturais e organizacionais do contexto colaborativo. Governança refere-se à liderança, individual ou coletiva, do grupo, enquanto a formalização é a articulação de normas de conduta dos líderes para regular as ações colaborativas. São estruturas formais, como protocolos. A interiorização, por sua vez, é o desenvolvimento entre os participantes de confiança mútua e respeito, bem como o conhecimento da contribuição um do outro.

### 2.1.2. Objeto comum

Para Donner et al (2008) os professores precisam apreciar as demandas existentes no trabalho colaborativo. Mais ainda, para transformar um grupo de indivíduos em uma comunidade de aprendizado é necessário muito trabalho. Eles precisam definir um objetivo em comum, para que consigam se encaixar, uma vez que cada indivíduo possui expectativas diferentes.

Ou seja, ainda que motivados por uma expectativa pessoal, os indivíduos se unem a um interesse coletivo, formando assim, uma colaboração significativa que sobrepõe valores (DONNER et al, 2008).

Assim, o objeto comum vai existir, contudo, os interesses individuais não vão desaparecer. Desta forma, as expectativas de cada envolvido podem superar as expectativas do grupo, o que pode ocasionar em tensões e conflitos.

### 2.1.3. Alternância de papéis

Outro aspecto relevante na práxis colaborativa é a criação de oportunidades de alternância nos papéis realizados pelos professores do grupo. Isto provê aos alunos uma visão igualitária em relação a eles. Todos são encarados e respeitados da mesma forma. Além disso, a confiança e a simetria criada entre esses professores são considerados vitais para seu bom desempenho (PHELAN et al, 1996).

John-Steiner (2000a) acredita que os papéis presentes na colaboração não são estanques. Os parceiros podem trocá-los almejando suporte nesta colaboração.

Este equilíbrio entre os papéis sustentado pela alternância também pode ser um ocasionador de conflitos, uma vez que um grupo pode envolver indivíduos com características distintas e não suscetíveis a mudanças de atribuições.

### 2.1.4 Confiança

Segundo John-Steiner (2000a), para que haja colaboração, as pessoas devem diminuir suas fronteiras como indivíduos, devem ouvir as vozes que ecoam da colaboração. Para isso, é necessário que haja segurança e confiança. A autora afirma que "acreditar na capacidade do parceiro é crucial"<sup>4</sup> (JOHN-STEINER, 2000a: 126).

Como em outros contextos, a falta de confiança entre os membros de uma equipe pode ser uma problemática. Entretanto, segundo Donner et al (2008), ao resolver dilemas e conflitos, pode-se haver um estreitamento entre os membros e um fortalecimento de confiança entre eles. Esse laço nos relacionamentos construídos com confiança corrobora com o desenvolvimento de interações honestas, questões desafiantes e um crescimento intelectual.

No tópico adiante, contextualizarei o projeto que originou o presente estudo.

## 3. PIBID como espaço de fomentar práticas colaborativas

Tendo em vista os conceitos e características apresentados sobre colaboração e ensino colaborativo, esse estudo abordará a práxis

---

<sup>4</sup> "Belief in a partner's capabilities is crucial in collaborative work" (STEINER, 2000: 126. Tradução nossa).

realizada por um subgrupo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma prática colaborativa, através do ensino colaborativo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa de políticas governamentais, objetivando formação inicial e continuada, tem como intenção criar uma parceria entre universidade e escola, uma vez que reúne professores em formação, professores da escola e da universidade.

Presente em cursos de licenciatura em âmbito nacional, o projeto provê bolsas de estágio (financiadas pela CAPES) para todos os participantes.

Durante o ano de 2011, quando ainda era professora em formação, participei do subprojeto de língua inglesa (LI) do PIBID realizado em uma universidade no norte do Paraná em conjunto com um colégio público estadual. Este subgrupo era composto por dezoito professores em formação, uma professora com 20 anos de experiência na escola pública e uma professora formadora da universidade.

Todas as semanas o grupo se reunia na escola para reuniões baseadas no diálogo cogenerativo (ROTH et al, 2002), presente na prática colaborativa. Ou seja, como indicam os teóricos, os participantes discutiam a práxis realizada durante a semana, os conflitos, descobertas, realizações, bem como planejavam e traçavam novos planos para as próximas aulas. O momento também era utilizado para leitura e discussão de teorias e era visto ainda como um lócus para a pesquisa tanto do professor formador quanto dos professores em formação.

Além disso, tendo como base a sugestão para o ensino colaborativo de Roth et al (2002), os indivíduos participantes foram divididos em duplas juntamente com a professora regente e a professora de professores. Cada pequeno grupo formado era responsável pelas aulas de língua inglesa de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio e lecionava 4 horas/aula por semana durante um semestre, uma vez que o colégio no qual era realizado o projeto tinha um sistema de disciplinas blocadas<sup>5</sup>.

É importante mencionar que, como aluna-professora, cujos diários serão utilizados, ingressei neste subgrupo em seu segundo ano de andamento. Portanto, algumas práticas já haviam sido discutidas e estavam em continuidade, como a ação realizada por todos os membros de registrar diários sobre a prática de ensino.

Como já citado, por se tratar de um projeto nacional e ter sido dividido em subprojetos, cada coordenador de área tem autonomia para

---

<sup>5</sup> Disciplinas blocadas ocorrem quando a instituição opta por oferecer a carga horária total de algumas disciplinas em um semestre e as demais no outro. Sendo assim, o aluno estuda matemática, por exemplo, somente durante um semestre.



selecionar pressupostos teóricos e metodologias a serem utilizados em sua prática. A professora formadora deste subgrupo de língua inglesa optou por trabalhar com o modelo de ensino colaborativo, conforme mencionado anteriormente, nesse processo de formação inicial e continuada de professores.

#### 4. Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e “lida com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (RESENDE, 2009: 57). O corpus deste estudo é composto pelos excertos do meu diário, como professora em formação, escritos durante minha participação no subprojeto de língua inglesa do PIBID.

Os diários foram escritos após cada aula lecionada, desta forma, mesmo que inserida no projeto por um ano, os diários datam apenas entre os meses de agosto e dezembro de 2011, período em que as aulas foram realizadas pela minha dupla.

Durante esse período foram totalizados 35 registros, dos quais 5 foram utilizados nessa pesquisa. O recorte foi feito buscando selecionar momentos no início, no meio e no final desse processo, a fim de investigar este caminhar como um todo.

A intenção da escrita reflexiva era verificar os acontecimentos da aula, bem como os sentimentos dos professores quanto a essas ações e reações, a fim de que, ao refletirem sobre suas práticas, possam aprimorá-las. Dentre as diversas atividades obrigatórias do grupo, o registro das aulas por meio dos diários se configurou como uma atividade.

#### 5. Análise

Ao investigar práticas colaborativas, bem como o ensino colaborativo, é possível notar que a literatura enfoca mais os aspectos e características positivas.

Contudo, analisando os excertos do meu diário, pude perceber diversas tensões na realização do trabalho colaborativo. Portanto, meu foco será nas contradições e dificuldades encontradas. Para isso, a revisão de literatura previamente apresentada será utilizada como base.

Para uma reflexão de trechos do diário de pesquisa da professora em formação, é relevante mencionar que ele foi escrito em inglês, porém, a fim de facilitar o acesso, os excertos serão inseridos em língua portuguesa nesse estudo. Os nomes dos envolvidos também foram modificados, sendo Pedro o outro professor em formação e Paula a

professora regente/colaboradora. A versão original, em inglês, dos excertos está apresentada no anexo com as referidas datas.

Ao término da minha primeira aula, em agosto de 2011, me deparei com a primeira dificuldade: a nova configuração de ensino. Como propõe o ensino colaborativo, estávamos lecionando colaborativamente. Ou seja, em outros contextos de ensino seríamos apenas um professor responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, entretanto, ao nos unirmos por meio do ensino colaborativo a prática se torna comum a todos e é marcada pelas características já mencionadas do ensino colaborativo, tais como alternância de papéis, divisão de responsabilidades e objeto comum.

“Nossa primeira aula. Eu não gostei nem um pouco. Ainda que eu tenha gostado da turma. Acho que é porque eu e o Pedro não nos preparamos muito bem para ensinar em grupo. De agora em diante vamos nos planejar diferente.”

#### **QUADRO 1 – Excerto 1**

Ao afirmar que “vamos nos planejar diferente” (Quadro 1) demonstrei que o nosso preparo não tinha sido adequado para aquela configuração de ensino e que, portanto, eu e a minha dupla teríamos que nos reorganizar a fim de nos constituirmos como um todo e ensinarmos por meio do ensino colaborativo. Afinal, como afirma Magalhães e Fidalgo (2010), a colaboração é um processo que exige reorganização de práticas.

Para isso, precisaríamos compreender as exigências desta nova configuração de ensino, aprendendo a lidar/trabalhar com o outro de forma não hierárquica, focando no interesse comum sem, contudo, eliminar os objetivos de cada participante.

Posso notar ainda, que mesmo não tendo gostado da aula, é diante de uma situação negativa que proponho mudança. Ou seja, como advogam os teóricos previamente citados, é a partir das tensões que se promove desenvolvimento e mudanças.

No dia primeiro de novembro de 2011, descrevi certa insatisfação ao tentar realizar uma ação (Quadro 2).

“Eu estava tentando ensinar, perguntar sobre o conteúdo que estávamos vendo, e eu fiz uma pergunta. Ninguém ouviu. Então eu fiquei em silêncio, esperando que eles notassem que eu estava lá, falando com eles. Mas a professora não esperou que eles notassem e começou a conversar com eles e os levou a resposta. Eu fiquei chateada, porque eu estava tentando fazer uma coisa e eu não pude, mas só porque haviam três professores dentro da sala, então é complicado saber o que fazer e como os outros reagirão a isso.”

#### **QUADRO 2 – Excerto 2**

O desenvolvimento de uma aula não é completamente previsto por nenhum professor (ou grupo de), sendo assim, situações não planejadas podem acontecer. Quando se trabalha sozinho, tomam-se decisões individualmente, sejam elas certas ou equivocadas. Entretanto, escolher apenas um caminho quando se está com mais pessoas pode ser uma tarefa árdua. Acrescentando ainda que situações como essa podem ser geradoras ou caracterizadas como conflitos.

Donner et al (2008) afirmam que a interdependência de um grupo deve ser centrada na aceitação de ações compartilhadas para a realização dos trabalhos, e não nos desejos e preferências individuais. Involuntariamente, eu abandonei a minha iniciativa em virtude da reação da professora. Mesmo não me sentindo satisfeita diante disto, não sobrepujei minha opinião e o trabalho foi continuado, talvez pela valorização do objeto comum, que independe das vontades de cada membro.

No excerto apresentado, posso notar o desenrolar da alternância de papéis no grupo. No mesmo momento em que eu estava realizando a atividade, a professora regente tomou o turno e deu continuidade à ação. Essa alternância, que em outros contextos pode representar conexão e apoio entre os participantes, pode também, como no momento descrito, acarretar tensões.

Datado de quatro de novembro, o excerto apresentado no Quadro 3 representa novamente minha insatisfação quanto à decisão da professora regente.

“Os alunos nos pediram para termos aula lá fora, estava um pouco frio e eles queriam ficar no sol. Então nós fomos. A professora Paula pediu para que eles não levassem as mochilas, mas, é claro, alguns alunos levaram. Ela preferiu não fazer nada e manteve a ideia de ir lá fora. Eu senti uma grande falta de respeito pela atitude dos alunos, eles deveriam seguir nossas instruções – não levar a mochila, mas também porque ela fez o que eles queriam. Se eu estivesse ensinando sozinha, com certeza iria trazê-los de volta para a sala, eles precisam ser mais responsáveis por suas ações e respeitar o comando do professor.”

### **QUADRO 3 – Excerto 3**

Essas tensões também podem ser frutos do aumento da frequência e intensidade das nossas interações. Ironicamente, os aspectos que fortalecem um grupo podem ser os mesmos geradores de conflitos (DONNER et al, 2008). Ou seja, esse excerto representa pouco mais de três meses do nosso trabalho colaborativo. A solidez dos nossos laços já me permitia criticar e questionar a ação da professora.

Entretanto, eu não me manifestei contrariamente naquele momento. Possivelmente o objeto comum determinado pelo grupo foi mais relevante do que o meu desejo ou a minha opinião. Desta forma,

como já mencionado, a sobreposição dos valores individuais em detrimento dos valores do grupo pode também ocasionar tensões.

O discurso indica ainda que o conflito ocorreu devido a uma forma diferente de pensar e agir entre os professores, fato este agravado por trabalharem juntos.

Este pensar diferente pode ser visto como as contradições entre os membros de um grupo, as quais Magalhães e Liberali (2009) acreditam serem geradoras de conflitos e ao mesmo tempo estarem interligadas à colaboração, que por sua vez é inseparável do processo de desenvolvimento. Em outras palavras, as autoras reforçam a ideia de que ainda que complexos, os conflitos podem provocar desenvolvimento tanto para o indivíduo quanto para a equipe.

Outro aspecto interessante neste excerto é meu relato de que os alunos deveriam seguir nossas instruções. Como já mencionado, o ensino colaborativo visa à participação dos envolvidos de forma igualitária. Entretanto, pareço acreditar que os alunos não fazem parte desta colaboração e, portanto, do próprio processo de ensino-aprendizagem.

No grupo em questão, a professora formadora priorizou a participação dos professores novatos nas aulas desde o primeiro dia, como uma tentativa de fazer com que os alunos os vissem como professores da mesma forma que a professora regente. Entretanto, eu demonstro em meu diário, datado de nove de setembro, um discurso contrário (Quadro 4).

"Nós aplicamos prova na primeira aula. Hoje eu vi dois alunos que nunca tinham vindo antes. Um deles ficou me fazendo perguntas, sobre tudo, porque ele não sabia de nada. Eu respondi o que ela deveria fazer, mas, na verdade, eu não gostei disso. O problema era dela que ela não tinha ido às aulas. No entanto, eu senti que a professora faria isso, então eu fiz."

#### **QUADRO 4 – Excerto 4**

Diante disso, posso notar que eu não acreditava ter o mesmo papel que a professora da escola, uma vez que eu não agi conforme a minha opinião, mas como acreditava que a outra professora faria, a minha representação do que ela faria. Ou ainda que eu me sentia dependente das ações da professora, seja por sua maior experiência no ensino ou pelo fato de ser a professora da escola. Ou seja, essa visão igualitária perante todos os professores presentes na sala de aula deve partir não somente dos alunos, mas também dos próprios professores, seja ele novato, colaborador ou formador.

Outra questão emergente nesse excerto é a confiança que eu depositei na professora regente. Possivelmente o fato de eu ter me comportado conforme ela se comportaria, é reflexo da minha confiança.

Ademais, como professora em formação, ainda não me sentia consciente das minhas obrigações. Ao afirmar que “eu não gostei disso”, pareço-me ausentar da responsabilidade e do papel de formar cidadãos. Se aqueles alunos “nunca tinham vindo antes” a problemática maior não seria aquela prova, mas, sim, as razões que levaram aqueles jovens, cujo direito e dever é frequentar as aulas, a se ausentarem tanto.

## 6. Reflexões finais

A formação de professores, seja inicial ou continuada, é um fenômeno de grande complexidade. Fazê-lo a partir do trabalho colaborativo oportuniza a inserção dos novos professores em um contexto amparado pelo próprio professor formador o qual não participa somente por meio de pesquisa ou avaliação da prática, e pela experiência do professor regente da turma.

Isto vai ao encontro de críticas frequentemente realizadas sobre a prática do estágio “regular”, pois os alunos professores regem somente algumas aulas, não se envolvendo com todo o processo de ensino aprendizagem, enquanto cabe ao professor formador observar a prática e prover uma nota, e ao professor regente ceder sua turma.

Já a prática colaborativa pode favorecer o aprendizado de todos os envolvidos: alunos da escola, alunos professores, professor formador e professor regente. Considerando ainda que aprender a ensinar é um processo contínuo, sem importar o nível de experiência dos indivíduos (Phelan et al, 1996).

No entanto, trabalhar colaborativamente requer muito mais do que as características citadas anteriormente. Como aparece no estudo de Phelan et al (1996), essa *práxis* pode ser afetada por fatores psicológicos, pelas características pessoais dos envolvidos. Nesse pequeno grupo criado a partir dos integrantes do PIBID, é possível notar a minha relutância quanto ao trabalho colaborativo (Quadro 5).

“Hoje, o Pedro não veio, então eu dei aula somente com a Paula. Na verdade, eu realmente gostei disso. Talvez porque eu sabia que não tinha ninguém pra fazer as coisas além de mim, então eu fui com tudo. Nós corrigimos um exercício e começamos os da Unicamp. Eu também gosto de trabalhar com os alunos exercícios de vestibular, porque é a “realidade” para eles. Ainda que a atenção e dedicação deles tenha sido praticamente a mesma: quase nada.”

### **QUADRO 5 – Excerto 5**

Enquanto os outros excertos representavam conflitos emergidos da prática colaborativa, neste (Quadro 5) eu assumo minha satisfação por trabalhar sozinha. Ou seja, além das características apresentadas nesse trabalho, como tantas outras do ensino colaborativo, as características psicológicas de cada membro também se tornam fundamentais para um bom desenvolvimento da práxis.

## 7. Comentários conclusivos em desenvolvimento

Tendo em vista os estudos já realizados na área de ensino colaborativo e diante da sua complexidade, inúmeros questionamentos ainda surgem das teorias e práticas.

Enquanto alguns artigos focalizam a análise e discussão de práticas já existentes, como é o caso desse trabalho investigando a *práxis* de um subgrupo do PIBID, como seria aplicar tais estudos na criação de um grupo colaborativo ainda não existente? Seria esse mais bem sucedido? Ou "forjado"? Como afirma John-Steiner (2000b), que essa é uma abordagem para a vida toda e Phelan et al (1996) que ela é marcada por características pessoais e psicológicas, não seria, então, mais eficaz fazê-la a partir de indivíduos com essas características já inatas?

Para finalizar, ainda que o presente estudo tenha elencado algumas características do ensino colaborativo e a prática do PIBID, é de extrema complexidade afirmar que este grupo em questão, de fato, trabalhou colaborativamente. Afinal, qual seria a medida exata para essa definição? Há uma fórmula que indique que este ou aquele trabalho, possuindo algumas (e quais) características colaborativas, seja colaborativo<sup>6</sup>?

Entretanto, certamente o maior ganho está na tentativa (muitas vezes frustrada) de se construir um sentimento de "we-ness" (STEINER, 2000a), o qual pode ser bastante conflituoso e complexo, porém, também cheio de benefícios.

Para finalizar, parece-me que todas as características apresentadas no presente estudo podem ocasionar tensões e conflitos. Entretanto, esse aspecto da colaboração e do ensino colaborativo não possui grande evidência na literatura, ainda que possua grande influência na realização do trabalho colaborativo. Desta forma, este deveria ser um tema de maior atenção das pesquisas. Afinal, o caminho

---

<sup>6</sup> Vale ressaltar que este trabalho não objetivou destacar a diferença entre colaboração e cooperação, como apresentado no estudo de John-Steiner (2000b).

da prática colaborativa é longo e marcado por experiências agradáveis e outras nem tanto.

## ANEXOS

Excerto 1 – 09/08/11

*"Our first class. I didn't like it at all. Even though I liked the group. I think it was because I and Pedro didn't prepare ourselves very well. From now on each one of us is going to do something."*

Excerto 2 – 01/11/11

*"I didn't like this class at all. All students were closer to us, so I thought they would be in silence, but of course it did not happen. I was trying to teach, to ask them about the content we were seeing, and I asked a question. Nobody listened to it, so I was quiet; waiting for them to notice that I was there, speaking to them. But teacher Paula didn't wait for them to notice that and she started talking to them and somehow lead them to the answer. I felt a little upset, because I was trying to do something and I couldn't, but that's only because we are three teachers inside a classroom, so it's really hard to know what to do and how the other ones will react to it."*

Excerto 3 – 04/11/11

*"The students asked us to teach outside the classroom, it was a little cold and they wanted to stay out in the sun. So we did. Teacher Paula asked them not to take their backpacks, but, of course, there were some students who took it. She preferred not to do anything and kept the idea of going out. I felt really disrespected by the students' action, they were supposed to follow our instructions (not taking the backpack) specially, but not only, because we were doing something they wanted. If I were alone teaching I would surely bring them all back to the classroom, they have to be responsible for their actions, and respect the teacher's requests."*

Excerto 4 – 09/09/11

*"We applied the test in the first class. Today I saw 2 students that never came before, one of them kept asking me questions, about everything, because she didn't know anything at all. I answered what she was supposed to do, but, in fact, I didn't like it. It was her problem that she didn't attend any of our class. However, I felt like Alice would do that, so I did.*

*The following class we started a new content: comic strip. Many students were late after the break, so Alice didn't let them in, which I*

*thought was perfect. She showed them who's in control. And those who were already in the classroom had a nice class, without too much noise."*

Excerto 5 – 19/10/11

*"Today Pedro couldn't come, so I taught only with Paula. I actually really enjoyed it. Maybe because I knew there wouldn't be anyone else to do things, besides me, so I went for it. We corrected an exercise and started the Unicamp ones. I also like to work with the students vestibular tests, because it is "real life" for them. Even though their attention and dedication is just the same: almost none.*

*While I was reading a part of the text, there were two boys talking and talking so I stopped and asked if they wanted to read instead of me, they said no, so I told them to be quiet while I'm doing it."*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOONER, A. M.; MANDZUK, D.; CLIFTON, R. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24:564-74, 2008.

JOHN-STEINER, V. Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In: \_\_\_\_\_. *Creative collaboration*. New York: OUP, 2000. p. 123-50.

JOHN-STEINER, V. Thought Communities. In: \_\_\_\_\_. *Creative Collaboration*. New York: OUP, 2000. p. 187-204.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(3):773-97, 2010.

MAGALHÃES, M. C.; LIBERALI, F. *A formação crítico-colaborativa de educadores: a vida que se vive - uma complexa escolha metodológica*. Trabalho apresentado na AFIRSE - *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 2009 na mesa redonda: Práticas Colaborativas e Reflexivas na Formação de Professores, 2009.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 187-209.

NEVIN, A.I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25:569-74, 2009.

PAWAN, F.; ORTLOFF, J. H. Sustaining collaboration: English-as-a-second-language, and content-area teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(2):463-71, 2011.



- PHELAN, A.; HUNTER, M.; PATEMAN, N. Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice. *Teaching and Teacher Education*, 12(4):335-53, 1996.
- RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Campinas: Pontes, 2009.
- RIGELMAN, N. M.; RUBEN, B. Creating foundations for collaboration in school: utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and vision of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28:979-89, 2012.
- ROTH, M. W.; MASCIOTRA, D.; BOYD, N. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education*, 15:771-84, 1999.
- ROTH, W. M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. *Learning Environments Research*, 5:1-28, 2002.
- SEWEEL, A.; GEORGE, A. S.; CULLEN, J. The distinctive features of joint participation in a community of learners. *Teaching and Teacher Education*, 31:45-55, 2013.