

**IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO-COLABORATIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES**

**IMPLICACIONES DE UN PROCESO DE FORMACIÓN COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES**

**IMPLICATIONS OF A COLLABORATIVE TRAINING PROCESS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF BEGINNING TEACHERS**



Juliana JACINTO<sup>1</sup>  
e-mail: julianajacinto@yahoo.com.br



Rita Buzzi RAUSCH<sup>2</sup>  
e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

JACINTO, J.; RAUSH, R. B. Implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023111, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17742>



| **Submetido em:** 15/02/2023  
| **Revisões requeridas em:** 24/03/2023  
| **Aprovado em:** 29/04/2023  
| **Publicado em:** 30/11/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – SC – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNIVILLE).

<sup>2</sup> Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville – SC – Brasil. Professora visitante no (PPGE). Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-Doutorado em Educação (UFSC).

**RESUMO:** Esta pesquisa teve o objetivo de compreender as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Piçarras-SC. Desenvolveu-se uma investigação qualitativa e colaborativa, e os dados foram analisados por meio da análise textual discursiva. Durante o percurso da investigação, elencou-se os principais desafios dos professores iniciantes em seu exercício diário por meio de entrevista narrativa que foram: trabalho colaborativo, saberes docentes, compromisso ético do professor, relacionamentos interpessoais e a prática reflexiva. A partir destes desafios, constituiu-se uma comunidade de aprendizagem. As implicações obtidas na comunidade levaram a defender: a formação continuada que parta dos interesses e dos desafios enfrentados pelos professores; a formação continuada centrada na escola; e o trabalho colaborativo entre professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional docente. Professores iniciantes. Comunidade de aprendizagem.

**RESUMEN:** *Esta investigación tuvo como objetivo comprender las implicaciones de un proceso colaborativo-formativo para el desarrollo profesional de los profesores principiantes que trabajan en los primeros años del Enseño Fundamental en una escuela pública municipal en Piçarras-SC. Se desarrolló una investigación cualitativa y colaborativa, y los datos se analizaron mediante el análisis del discurso textual. En el transcurso de la investigación se enumeraron, a través de una entrevista narrativa, los principales retos de los profesores noveles en su práctica diaria: el trabajo colaborativo, los conocimientos pedagógicos, el compromiso ético del profesor, las relaciones interpersonales y la práctica reflexiva. A partir de estos retos se constituyó una comunidad de aprendizaje. Las implicaciones obtenidas en este proceso formativo colaborativo llevaron a abogar por: una formación continua basada en los intereses y retos a los que se enfrentan los profesores; una formación continua centrada en la escuela; y un trabajo colaborativo entre profesores.*

**PALABRAS CLAVE:** *Desarrollo profesional docente. Profesores principiantes. Comunidad de aprendizaje.*

**ABSTRACT:** *This research aimed to understand the implications of a collaborative-formative process to the professional development of novice teachers who work in the early years of elementary education in a municipal public school in Piçarras-SC. A qualitative and collaborative research was developed, and the data were analyzed using textual discourse analysis. During the course of the research, the main challenges faced by novice teachers in their daily practice were listed through a narrative interview: collaborative work, teaching knowledge, ethical commitment of the teacher, interpersonal relationships, and reflective practice. Based on these challenges, a learning community was formed. The implications obtained in this collaborative formative process led to the defense of: continuing education based on the interests and challenges faced by teachers; continuing education centered in the school; and collaborative work among teachers.*

**KEYWORDS:** *Teacher professional development. Beginner teachers. Learning community.*

## Introdução

Muitos estudos trazem conhecimentos acerca da formação do professor, entretanto, necessita-se de uma formação que apoie o professor iniciante e o conduza a uma práxis de qualidade. Pensando nisso, a fim de abordar e aprofundar o estudo acerca da formação do professor iniciante no contexto escolar, realizamos esta pesquisa constituindo-se uma comunidade de aprendizagem. Partimos do princípio de que desenvolver práticas que apoiem os professores em início de carreira, influenciará positivamente no desenvolvimento profissional docente, reduzindo as inseguranças da inserção profissional e contribuindo com a aprendizagem dos estudantes.

É preciso apoiar o professor em sua prática docente e em tudo que envolve esse processo. Conduzi-lo ao reconhecer-se sujeito de sua formação, desenvolvendo sua identidade docente, com autonomia, ética e compromisso com a qualidade do ensino. E, por assim entender, que professores em início de carreira têm que lidar com a complexidade do fazer docente, aproximando os ideais à realidade cotidiana de sala de aula, torna-se fundamental a preocupação com os professores iniciantes, os quais também demonstram o entusiasmo inicial pela responsabilidade e por fazer parte de um grupo profissional.

Neste contexto, estabeleceu-se a seguinte questão investigativa: quais as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Balneário Piçarras - SC? Para tal buscamos compreender as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Balneário Piçarras - SC. Identificamos os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Piçarras no cotidiano de sua profissão; promovemos um processo formativo-colaborativo por meio da comunidade de aprendizagem visando contribuir com os desafios enfrentados pelos professores iniciantes; e analisamos as implicações desse processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes que integraram a comunidade de aprendizagem.

Utilizou-se conceitos que tratam do processo formativo do professor em uma perspectiva colaborativa, considerando principalmente as ideias de Imbernón (2009, 2010, 2016), Nóvoa (2002, 2019, 2022) e García (2005), que tratam do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, bem como Tardif (2002) e Shulman (2014), que abordam os saberes inerentes à docência. Dialogou-se também, com as autoras Almeida (2002) e Placco

(2004), que tratam das relações interpessoais que se dão no espaço escolar, Alarcão (1996, 2004), que traz conceitos sobre o professor reflexivo consciente do lugar que ocupa na sociedade, e Freire (1996), que dialoga sobre a formação de professores.

Esta pesquisa tem relevância pois apresenta a possibilidade de uma formação contínua que parte da realidade escolar, trabalhando em grupo com seus pares e refletindo sobre os processos de ensino e aprendizagem. A experiência é relatada a partir das fases da pesquisa colaborativa.

### **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes**

As reflexões acerca da iniciação docente devem percorrer as discussões de professores em início de carreira. Nesse sentido, a pesquisa aborda o desenvolvimento profissional de professores que vivenciaram o primeiro ciclo de vida profissional<sup>3</sup>. Percebemos esse ciclo da vida profissional como o mais conflituoso e desafiador para o professor que encontra nesse momento certo “choque de realidade”<sup>4</sup>, que envolve seus ideais pessoais e profissionais, os conhecimentos adquiridos na formação inicial com o exercício da profissão. Igualmente, é nos primeiros anos de prática docente que o professor constrói a sua identidade docente, “[...] determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p. 11).

Nóvoa (2019, p. 199) afirma que:

Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional.

Ao assumir responsabilidades profissionais, os professores iniciantes se veem diante de desafios, expectativas e inseguranças. Os primeiros anos deixam marcas profundas na maneira como se pratica a profissão. García (2005, p. 113) define essa etapa de inserção docente como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e

<sup>3</sup> O conceito de ciclo de vida profissional é apresentado por Huberman (2000).

<sup>4</sup> “O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimento, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal”.

Nóvoa (2019, p. 200, grifo do autor) intitula esse tempo central nos primeiros anos de exercício docente, entre o fim da formação e o princípio da profissão, como “*tempo entre-dois*”, anos decisivos nas vidas profissionais e pessoais. Nóvoa (2019, p. 200) complementa que:

Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas.

Esse tempo central se estabelece como os quatro ou cinco primeiros anos de início da carreira, para que cada professor adquira a sua própria identidade profissional docente (NÓVOA, 2019), tendo claro que o desenvolvimento profissional é uma construção. À medida que o docente ganha experiência, temos também o conceito de identidade profissional, que é a forma como os professores se desenvolvem de forma individual e coletiva. Uma construção que não se refere a ‘quem sou eu?’, mas sim a ‘quem quero ser?’.

Deste ponto de vista, o início de carreira se apresenta como um momento de colocar em prática todos os saberes adquiridos durante a formação inicial, no entanto, professores iniciantes encontram percalços nesse processo ao se depararem com a realidade do dia a dia escolar, sentindo-se muitas vezes despreparados e inseguros. Por essa razão, segundo Huberman (2000, p. 39), a iniciação docente é marcada como um período de “choque do real”, em que o professor encontra situações imprevisíveis relacionadas ao comportamento do aluno, aos processos de ensino e aprendizagem, ao conteúdo a ser desenvolvido e com a organização da sala de aula.

Considerando o percurso de desenvolvimento inicial de professores, precisamos entender como os dilemas enfrentados influenciam no trabalho docente. O impacto frente à realidade leva o professor iniciante, muitas vezes, a imitar os demais em prol da chamada “sobrevivência na profissão” (RAUSCH; SILVEIRA, 2020, p. 228). Desta forma, percebemos que o professor não sai pronto dos cursos de graduação e que a formação inicial é apenas uma etapa de um complexo processo.

Nesta direção, a formação continuada de professores se apresenta como principal elo entre a profissão e a construção da identidade profissional ao normatizar a dinâmica do trabalho docente, especialmente pela interação da classe educativa. Segundo Nóvoa e Vieira (2017), as

interações entre esses profissionais são de extrema relevância, contribuindo significativamente na introdução dos jovens professores na profissão e na escola.

Os anos iniciais, como professor, são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão, para fortalecer a nossa identidade profissional e para afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os outros professores nos acolhem e nos integram, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 28).

Seguindo o raciocínio do autor, percebemos a importância da formação continuada de professores iniciantes como uma fase de aprendizado. “[...] elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades, rompendo com o individualismo e o isolamento, aspectos presentes na conduta de muitos professores nessa fase” (FRANCO, 2000, p. 35). À vista disso, o espaço escolar é onde o professor iniciante irá buscar superar seus obstáculos, implicando de forma positiva no desenvolvimento docente, agregando e transformando a prática de sala de aula.

Os professores iniciantes possuem preocupação ao ingressar em seus contextos de trabalho com a docência e, conseqüentemente, com a qualidade da escolarização dos alunos. Deste modo, os docentes iniciantes, além do apoio dos gestores escolares e dos próprios colegas professores mais experientes, necessitam de uma formação continuada específica, planejada a partir dos dilemas da inserção profissional.

Entende-se que alguns desafios são distintos, diante do tempo do exercício na docência, por isso, percebe-se a importância de pensar a formação continuada dos professores iniciantes de uma forma diferenciada. Cabe enfatizar que a formação pode ser entendida como um processo em construção de desenvolvimento profissional, que possibilita aprendizagem e experiências para professores em início de carreira. Segundo García (2005, p. 19), “[...] a formação pode ser entendida como uma função social de construção de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”.

Essa construção identitária é um processo complexo e dinâmico. Como assegura García (2005, p. 18),

[...] se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la.

García (2005) visualiza na formação inicial e continuada um exercício que perpassa dimensões do desenvolvimento profissional docente como possibilidade de formar e transformar.

## Metodologia

A pesquisa se delineia numa pesquisa colaborativa com abordagem qualitativa. Desgagné (1997, p. 10) infere que “a pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real.”

O contexto empírico da pesquisa se deu em uma escola de rede pública, no município de Balneário Piçarras, em Santa Catarina - SC. A escola escolhida para a produção de dados tem aproximadamente 1.200 alunos, atendendo desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para essa pesquisa, os participantes colaboradores foram quatro professores regentes em início de carreira, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao perfil pessoal dos participantes investigados, três são do gênero feminino e um do gênero masculino, sendo quatro professores iniciantes com idade entre 25 e 38 anos. Se tratando do nível de titulação, apenas um participante cursou o magistério, os outros possuem licenciatura em pedagogia realizada em cursos à distância e apenas um não fez especialização *lato sensu*.

Com base nos objetivos da pesquisa, propomos uma formação colaborativa, por meio da constituição de uma comunidade de aprendizagem. Refletindo sobre a comunidade de aprendizagem destacamos alguns princípios apresentados por Imbernón (2010, p. 90):

Na formação dos professores, podemos dizer que uma formação que considera a comunidade parte de certos pressupostos: Todos os agentes da comunidade que se relacionam com a escola possuem conhecimento, ninguém o tem na sua totalidade. É necessário compartilhar o conhecimento de cada um. Essa troca de conhecimento entre os agentes da comunidade traz um enriquecimento profissional. A formação com a comunidade permite uma forma melhor de organização, o que repercute na melhoria da escola.

Para dar início à comunidade de aprendizagem, realizou-se uma entrevista narrativa individual, para conhecer os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes no cotidiano de sua profissão. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a entrevista narrativa “[...] é considerada uma forma de entrevista não estruturada de profundidade com características específicas”.

Na análise de dados utilizou-se a análise textual discursiva. “A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 118).

A análise textual discursiva constitui processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido. “O processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. É um processo em que o pesquisador movimenta-se com as verdades que tenta expressar: “o processo da escrita final foi riquíssimo (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 122).

Na última etapa da análise realizou-se um metatexto interpretativo que dialoga com os autores e teorias que contribuí para a compreensão do objeto da pesquisa e dos fatos investigados. Moraes e Galiazzi (2003) destacam, ainda, que essa metodologia é capaz de criar espaços para a emergência do novo, uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo, que possibilita a construção de uma outra ordem.

Essa pesquisa partiu de **desafios enfrentados pelos professores iniciantes**, em que o professor foi suscitado a ser sujeito da formação, participando na análise de suas necessidades. De acordo com Imbernón (2016, p. 163), “[...] essas necessidades partem da base de que, para planejar a formação, é importante conhecer o que o professorado pensa, suas necessidades sentidas e expressas”. Em outras palavras, ajudar a resolver os problemas sentidos e expressos pelo sujeito de formação.

### **Análise de dados: a colaboração abrindo portas**

Apresentam-se ponderações resultantes da análise das entrevistas narrativas dos professores participantes e da observação participante da comunidade de aprendizagem. Adianta-se que extraídos os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, chegou-se a cinco categorias centrais: o trabalho colaborativo; os saberes docentes, o compromisso ético do professor, o relacionamento interpessoal e a reflexão da prática docente. Estas categorias se tornaram a priori na comunidade e serviram para nortear o processo formativo dos participantes.

A partir das entrevistas narrativas, ficou evidente a importância de incentivar o trabalho colaborativo e como os professores reconhecem e tem a necessidade de compartilhar e aprender com seus pares. Uma das estratégias utilizadas na comunidade de aprendizagem foi a organização de uma base de trabalho em grupo, que, a partir de situações problemas, buscou-se soluções centradas em um trabalho colaborativo. Percebeu-se a necessidade de se discutir a



pluralidade dos saberes docentes e como se incorporam à prática profissional. Evidenciou-se saberes inerentes ao trabalho docente e suas possibilidades de inovação educativa, a fim de contribuir com a transformação educativa e social forjada nos valores de colaboração. Notou-se uma certa angústia nas narrativas quanto às mudanças no contexto social e como estes acontecimentos interferem no cumprimento da responsabilidade social e ética do professor. Pensando no novo quadro social relatado pelos professores, foram propostos debates e análises de aspectos cada vez mais presentes no sistema social e educativo como: as desigualdades de oportunidades, constituição familiar, pandemia do Covid-19, tecnologia e outros. A relação interpessoal se apresentou como uma preocupação pedagógica e educativa e precisava ser compreendida como um aspecto do desenvolvimento de todos. Percebeu-se que, no cotidiano da escola, as relações que se dão em sala de aula entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, muitas vezes são fragmentadas e não sincrônicas.

A fim de contribuir para a mudança de uma visão dicotômica das relações presentes no espaço escolar, foi proposto um movimento de interação, fortalecendo as relações interpessoais por meio do trabalho colaborativo dos professores. Partiu-se do pressuposto que em qualquer interação, seja pessoal, interpessoal, social, os sujeitos se desenvolvem como pessoas e influenciam o desenvolvimento do outro. O pleno desenvolvimento de ambos depende da qualidade destas interações e são fundamentais para as construções cognitivo-afetivo-social de cada um (ALMEIDA, 2002). Questionamentos e inseguranças dos professores participantes em relação a sua própria prática provocou a se favorecer a capacidade reflexiva e refletir sobre o trabalho realizado. Com base na entrevista, propiciamos um momento de diálogo, expressões e experiências, como oportunidade de desenvolver a reflexividade dos professores participantes, para, assim, pensarem suas práticas e serem capazes de buscar caminhos de gerir sua ação em direção às mudanças necessárias.

### **Comunidade de aprendizagem: formação colaborativa centrada na escola**

Seguindo as etapas do processo da análise textual discursiva durante a participação dos professores iniciantes na comunidade de aprendizagem, foram articulados alguns significados, ao passo que se chegou às categorias emergentes finais. Para tanto, trouxemos os excertos da fala dos participantes. Moraes e Galiuzzi (2003, p. 11) destacam que “[...] falas descritivas e expositivas representam um modo inicial de envolvimento dos sujeitos no discurso. Por si só já expressam argumentos, ainda que geralmente de modo implícito”.

Entretanto, “[...] é na interação entre narrativas, quando já em forma escrita, nas várias versões produzidas pelos diferentes participantes, que a dialogicidade pode tornar-se mais significativa” (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 17). Essa apropriação discursiva entre as narrativas, o diálogo, suas confrontações são os objetos desta análise, baseando-se nesta forma de produção escrita. Apresentamos as categorias a seguir:

### **Do individualismo à coletividade**

Iniciou-se a discussão da comunidade de aprendizagem sobre um dos cinco dilemas que emergiram nas categorias de análise da entrevista narrativa dos professores participantes: o trabalho colaborativo. A professora K (2021, informação verbal, grifo nosso) argumentou o seguinte: “[...] *percebo nos dias de hoje a importância do trabalho colaborativo, como ele abrange todo o processo de ensino e aprendizagem*”. A fala da professora vai ao encontro das ideias de Imbernón (2010, p. 64) quando afirma que atualmente “o ensino se converteu em um trabalho colaborativo necessário e imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos”. A professora A (2021, informação verbal, grifo nosso) acrescentou dizendo: “[...] *como é rico poder estar com os colegas de trabalho em formação e não sozinha. Me parece que temos mais resultados positivos*”. Refletindo sobre o fato de que reconhecer a importância do trabalho colaborativo não garante que ele realmente se concretize entre os professores, muitas vezes, ele se apresenta como primeiro passo para romper o individualismo.

A discussão na comunidade perpassou a cultura do individualismo, como também mencionado pelos professores na entrevista narrativa, bem como, pela professora A (2021). Ela contribuiu relatando que observa colegas mais experientes com atitudes que não favorecem o diálogo e que talvez tenha faltado para eles uma formação que estimulasse o diálogo e o debate. É perceptível que o professor necessita de momentos que lhe forneçam experiências que ultrapassem o individualismo para que construa sua identidade docente voltada para uma cultura profissional compartilhada. A professora A (2021, informação verbal, grifo nosso) complementou dizendo “[...] *hoje estamos aqui trabalhando como verdadeira equipe [...] praticando atitudes como o diálogo e empatia*”. Essa fala corrobora com as discussões de Imbernón (2010) sobre oferecer na formação continuada, formação coletiva para romper a cultura do individualismo, por meio do diálogo, debates, metodologias de trabalho e afeto.

Entretanto, a professora K (2021) relatou que tem dificuldades para trabalhar em equipe, compartilhar e dialogar sobre os processos de ensino e aprendizagem, por considerar-se tímida. O professor L (2021, informação verbal, grifo nosso) inferiu a partir do relato da professora K que, “[...] *devemos pensar que somos únicos, cada um com suas limitações, e buscar desenvolver habilidades coletivas, a fim de ampliar nossos objetivos de ensino*”. Essa fala fez o grupo refletir sobre como é difícil o trabalho colaborativo entre os professores, e a necessidade de metodologias formativas de participação, de aceitação, de respeito às diferenças e situações diversas.

Dialogando com os autores, e diante das narrativas dos professores participantes, percebeu-se a tendência necessária de mudança dos modelos formativos docentes. O professor individual, que trabalha sozinho, necessita dar lugar ao trabalho conjunto entre professores, que respeita a diversidade e colabora com a forma de organização pedagógica.

### **Dos saberes da formação profissional à pluralidade dos saberes**

Nesta categoria de análise, apresenta-se as narrativas dos professores participantes sobre seus entendimentos a respeito dos saberes docentes que são frutos de seu trabalho. E como os aspectos da qualidade de ensino e qualificação do professor se relacionam. Para tal propósito, inicia-se com a narrativa da professora T (2021, informação verbal, grifo nosso),

*[...] durante a minha formação inicial não tive contato com o chão de sala de aula. Me preocupava somente com os conteúdos e com o domínio de sala de aula para ensinar. Hoje considero também as características físicas e psicológicas, o contexto vivido pelos meus alunos para fazer o meu trabalho.*

Partindo da fala da professora, o professor L (2021, informação verbal, grifo nosso) expôs: “[...] *são tantas coisas que precisamos saber para ensinar que me pergunto, como é possível aprender tudo sobre como ensinar em tão pouco tempo de formações?*” Quando se pensa em saberes docentes precisa-se considerar outros aspectos que envolvem esse conjunto, que permeiam a formação inicial, as experiências práticas que são geradoras de socializações e o contexto que o trabalho está inserido (SHULMAN, 2014). Considera-se assim que é próprio da profissionalização do professor a diversidade de conhecimentos, habilidades e competências ao trabalho docente.

Caracteriza-se esses saberes práticos ou da experiência, como aqueles que surgem direto da prática cotidiana da profissão (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). A partir das experiências profissionais, os professores criam saberes com os quais vão se relacionando no

decorrer do processo de ensino, produzindo a partir daí saberes docentes eficazes. Pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF, 2002, p. 58). Deste modo, foi-se refletindo no grupo sobre como essa dimensão temporal perpassa as experiências, que oportunizam situações que exigem do professor o uso dos saberes ligados ao seu trabalho. Desenvolveu-se, então, os conhecimentos, habilidades e atitudes que vão sendo adquiridos em contato com situações reais destas experiências.

A dinâmica do exercício docente inclui à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*<sup>5</sup>, sendo também compartilhado com os demais colegas de profissão. Durante as discussões, ficou marcado nos diálogos dos professores iniciantes, a experiência como fator fundamental ao desenvolvimento das competências para se ensinar. E grande relevância ao se considerar não somente os conhecimentos especializados da matéria a ser ensinada e sim outras instâncias como as sociais e políticas.

Fica evidente como os saberes docentes são abrangentes. Estes saberes contemplam a formação, a didática, o currículo e a experiência profissional. Se constituem por meio do diálogo constante entre o professor com seus colegas de profissão, bem como, com seus próprios alunos. Com o diálogo ocorre a conscientização deste processo na produção de conhecimento necessários para a tarefa de ensinar. Portanto, é na prática que se dá a experiência, em que o professor se depara com situações inesperadas, que vai utilizando a intencionalidade para gerir as situações. A comunidade de aprendizagem vem ao encontro de Shulman (2014) quando destaca que a escola é um espaço privilegiado de formação. Assim, é fundamental ouvir e partir dos desafios que o professor encontra no exercício da profissão para preparar formações centradas na escola.

### **Da necessidade de cada um à responsabilidade de promover a melhor educação**

Nesta categoria, apresenta-se o desenvolvimento docente que perpassa as questões éticas e sociais, já que se encontra no exercício docente um compromisso com a sociedade. Com esse propósito, inicia-se com a narrativa do professor L (2021, informação verbal, grifo nosso) que definiu o exercício docente como uma atividade fundamentalmente social, que favorece a cultura e lutas de um povo: “[...] *é nossa responsabilidade preparar os alunos para*

<sup>5</sup> *Habitus*, conceito utilizado por Bourdieu que se refere a “[...] esquemas *interiorizados* que organizam as experiências sociais e permite gerá-las” (TARDIF, 2002, p. 71, grifo do autor).

*a sociedade, participantes na vida social, na família reconhecendo e valorizando sua cultura. Exercendo a cidadania e lutando por seus direitos”*

Nesse sentido, reflete-se que o professor deve ter internalizado em sua prática profissional a ética e o respeito, evidenciando a autonomia do seu aluno, incentivando cada vez mais sua participação, integrando suas vivências, que foram experienciados no seu percurso de vida e no meio social em que está inserido. Conforme Freire (1996, p. 9), faz-se necessário enfatizar “[...] a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la.”

A professora A relatou com satisfação uma situação na aula de português, ao realizar uma atividade de forma oral com um aluno especial. Ela relata:

[...] naquele momento pensei, vou fazer com outros alunos, será uma estratégia de ensino para todos na classe. Nossa, eles adoraram, queriam participar, esperavam atentamente sua vez e o aluno de inclusão se sentiu verdadeiramente incluído [...] e eu senti um sentimento de dever cumprido (PROFESSORA A, 2021, informação verbal, grifo nosso)

Deste modo, ao perceber que mudando a sua estratégia de ensino conseguiria atingir seus objetivos de aprendizagem, considerando todos os aspectos que envolvem o compromisso ético e social do seu exercício profissional, a professora T (2021, informação verbal, grifo nosso) dividiu com o grupo o sentimento de superar um obstáculo, “[...] *meu aluno se sentiu um deles, se sentiu pertencente aquele grupo*”. Nesse momento, pôde-se refletir sobre o compromisso ético inerente à profissão, no qual o conhecimento se constrói no processo de aprendizagem por meio das experiências oportunizadas. Por meio da educação é possível uma mudança de comportamento e da prática da ética, que nasce nas relações, em que os envolvidos no processo de aprendizagem aprendem junto, tendo em vista a prática de uma ética universal (FREIRE, 1996). Desta forma, “[...] também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente” (NÓVOA, 2022, p. 36). Não basta apenas dizer que as coisas mudaram, é preciso que elas mudem a forma de pensar e agir. Por isso, essa pesquisa é um convite ao diálogo, ao estudo e à troca de experiências.

## Do trabalho pedagógico ao fortalecimento das relações interpessoais

A partir desta categoria analisou-se as relações afetivas que se fazem dentro da sala de aula, considerando a dinâmica social, os relacionamentos e as recordações escolares narradas pelos professores participantes da pesquisa. Nesta direção, destaca-se a fala da professora T (2021, informação verbal, grifo nosso): “[...] *tenho lembranças inesquecíveis do tempo de escola, minha professora da primeira série era muito carinhosa*”. A professora A (2021, informação verbal, grifo nosso) também narrou: “*Tenho na minha lembrança uma professora que fez a diferença na minha vida, tinha um jeito sereno de ser, uma voz tranquila sempre nos recebia com um sorriso.*” As imagens guardadas dos tempos de escola, assim como professores que marcaram as vidas dos estudantes, seja com sorrisos, com atitudes, são lembranças que repercutem nas vidas adultas dos sujeitos. Ao começar por esta narrativa, refletiu-se que a figura do professor se torna exemplo para o aluno, principalmente nos contextos vividos atualmente, em que o docente acaba assumindo muitas responsabilidades. É que isso o torna uma pessoa muito importante na vida de seu aluno e vice-versa, “[...] no qual ambos se desenvolvem como pessoa e interferem no desenvolvimento do outro” (PLACCO, 2004, p. 9). É perceptível que, durante as discussões, constatou-se que em boa parte dos cursos de formações continuadas não se integram as dimensões cognitivas, sociais e afetivas. O professor L narrou o seguinte “*bem pouco tenho escutado sobre os relacionamentos, emoções e afetos dentro de sala de aula, sendo que tudo começa pela qualidade do nosso relacionamento*”. Sobre este assunto, Imbernón (2010, p. 107) esclarece que “[...] a formação deve ser mais atitudinal no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, a fim de que os professores melhorem a comunicação, convivam nas instituições educacionais e transmitam essa educação aos alunos.”

Esse diálogo proposto por Imbernón (2010) considera ser necessário encontrar mecanismos que motivem o professor para que ele trabalhe com mais qualidade, encontre-se consigo mesmo, realizando-se profissionalmente e valorizando o seu local de trabalho. A professora A (2021, informação verbal, grifo nosso), a respeito, contribui destacando que “[...] *tenho observado colegas abaladas emocionalmente, precisam dar conta dos conflitos escolares e atender as necessidades dos alunos e do sistema [...] isso vai sobrecarregando*”. Essa fala fez o grupo refletir sobre o dilema do professor em encontrar um equilíbrio entre os desafios que influenciam diretamente o exercício docente. Tais desafios, alguns abordados nesta pesquisa, perpassam toda a complexidade que é o processo de ensino e da aprendizagem.

A experiência formativa-colaborativa resultou em uma melhor observação por parte dos professores em relação às demandas de sala de aula. Assim, relatou a professora K (2021, informação verbal, grifo nosso): “[...] *comecei a olhar essa situação de outra maneira [...] isso a partir de nossos diálogos*”. Placco (2004, p. 12) identifica a importância de o professor estar atento a “[...] que os alunos expressam em relação as suas necessidades cognitivas, afetivas ou sociais”. Em acordo com esse princípio colaborativo a professora T (2021, informação verbal, grifo nosso) “[...] *então utilizei outra abordagem [...] fiquei pensando no que o professor L, disse sobre as estratégias para ajudar meu aluno com suas questões emocionais [...]*”. Isso corrobora com o que diz Placco (2004), a partir do movimento simultâneo em que o aluno vai desenvolvendo a inteligência e a afetividade, ele aprende a lidar com suas potencialidades cognitivas, afetivas e domínio de si. É neste sentido que as relações interpessoais de sala de aula, nas trocas que envolvem afeto, valores e desejos vão servindo de suporte para que o aluno se reconheça e reconheça o mundo que o cerca. E, por sua vez, o professor vai ganhando a consciência das possibilidades deste processo para sua prática docente.

### **Das ações docentes ao desenvolvimento de contextos que favoreçam à reflexividade do professor**

Organizou-se as narrativas em torno da compreensão dos professores participantes, sobre a importância da estratégia de pensar e refletir sobre a prática docente. Iniciou-se a análise desta categoria com a narrativa da professora A (2021, informação verbal, grifo nosso) que, ao expor sua fala, demonstrou que o ato de refletir a ação é um processo de aprendizagem: “[...] *hoje reflito mais, me vejo constantemente pensando sobre o trabalho. Mas olha, vou dizer a vocês é um exercício difícil, tenho muito que aprender!*”. O pensamento reflexivo é uma capacidade (ALARCÃO, 1996), e dessa forma, necessita de condições favoráveis para se desenvolver.

A partir da narrativa da professora A (2021), refletiu-se sobre a formação continuada de professores e sua fundamental continuidade durante a jornada de trabalho. Alarcão (2004) recomenda algumas estratégias formativas, que envolvam o professor em situações de demonstração dos processos de ensino e aprendizagem. Se o professor estiver aberto e for flexível no seu processo de aprender a refletir para agir, permitirá que o processo de aprendizagem seja reconstruído a partir de novos conceitos e teorias.

Do mesmo modo, a professora T (2021, informação verbal, grifo nosso) expôs as reflexões de seus questionamentos em relação aos saberes docentes quando narrou que “[...] *as vezes é frustrante quando eles não se interessam pelo conteúdo, me questiono sobre qual o*

sentido desta atividade para meus alunos, as estratégias que escolho e depois em sala vou experimentando as metodologias, observando a expectativa e atenção deles”. Observa-se na narrativa da professora que o questionamento se dá a partir da compressão de situações reais de envolvimento pessoal. “É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo” (ALARCÃO, 1996, p. 9). Quando a professora T (2021, informação verbal, grifo nosso) narrou “[...] é frustrante quando eles não se interessam pelo conteúdo [...]”, ela demonstrou que está envolvida afetivamente com a realidade deste contexto e compreende que precisa buscar outras realidades. Com isso, ela demonstrou atitude de questionamento sobre sua prática, desafiando-se a investigar uma nova realidade.

Todo esse processo reflexivo é, como afirma Alarcão (1996, p. 3), “[...] um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e a paixão do sujeito pensante; une a cognição e a afetividade num ato específico, próprio do ser humano”. A professora A (2021, informação verbal, grifo nosso) completou dizendo: “[...] quando meu aluno está apresentando dificuldade, chamo a família e em muitos casos vou entendendo por que algumas situações estão acontecendo. Isso me ajudam a medir minhas expectativas em relação ao meu trabalho”. Alarcão (1996), nesta direção, reflete ainda que a fonte da aprendizagem é valorizar a experiência, pensar sobre o que entendemos e aprendemos para conhecer o próprio modo de conhecer, e a forma de compartilhar o que aprendemos ou entendemos.

A professora T (2021, informação verbal, grifo nosso) inferiu que “[...] até pouco tempo trazia tudo meio pronto para os meus alunos”. Sobre isso o professor L (2021) refletiu que o aluno também precisa desenvolver sua autonomia e que: “[...] ele precisa entender porque está aprendendo aquele conteúdo, qual a importância para sua vida” (PROFESSOR L, 2021, informação verbal, grifo nosso). O grupo argumentou que é fundamental incentivar a autonomia por parte dos alunos. Fazer com que eles pensem sobre suas atividades em um movimento de construção da aprendizagem de forma reflexiva para irem se desenvolvendo autonomamente. Essas argumentações do grupo relacionam-se com Alarcão (1996, p. 15) quando infere que: “[...] educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”. Diante das discussões, percebemos que os professores foram se descobrindo neste processo diante da profissão e como professor, ajudando seus alunos a se descobrirem.



## Metatexto

Inferiu-se que por meio da comunidade de aprendizagem e, por conseguinte, o trabalho colaborativo, a pesquisa teve como principal finalidade o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os sujeitos envolvidos visando contribuir com o grupo e gerar uma reciprocidade entre eles. Para tal, apoiados no fato de se tratar de um processo formativo centrado na escola, podemos perceber um enfoque formativo pertinente como sugere Imbernón (2016, p. 157),

[...] que é aquele que se baseia em grupo que entra em um processo onde predomina a reflexão deliberativa, em um modelo investigativo como qual o professor elabora suas próprias soluções em relação com a situações problemáticas práticas com que se deparam em sua prática profissional.

Diante disso, defende-se uma formação continuada centrada na escola no modelo de trabalho colaborativo que apoie o professor iniciante, partindo de suas necessidades. Que leve em consideração a formação inicial, as experiências individuais e da equipe, esta que por sua vez adquira “[...] comprometimento, intencionalidade e disponibilidade[...].” (IMBERNÓN, 2016, p. 158).

Quando se fala em processo formativo do professor, suscitam-se mudanças que vão além de pensamentos e de atitudes. Precisam também oferecer meios para que elas ocorram encadeando as alterações necessárias para cada contexto. Busca-se garantir o engajamento e suporte de todo o grupo, desconstruindo o posicionamento de que o professor não precisa saber de tudo, mas sim estar disposto a aprender. Quando ressignificam-se as experiências, se tornam mais fáceis as construções de novas práticas. Como ponto chave, valorizou-se, nesta pesquisa, as experiências das professoras, mesmo as negativas, buscando entender o que deu errado, qual era o contexto e as possíveis soluções. Aproximando-se do professor e colocando-o como agente de experiência que pode colaborar e dar subsídios para a mudança, encadearam-se novas concepções e construções.

Direta e indiretamente houve o envolvimento de toda equipe de trabalho da unidade de ensino para que a comunidade de aprendizagem se realizasse: nas organizações das horas atividades para os encontros; na disponibilização do espaço e equipamentos tecnológicos utilizados; na escuta informal, mas atenta de outros professores aos professores participantes da pesquisa sobre assuntos da comunidade de aprendizagem, demonstrando interesse por essa metodologia formativa.

Observou-se os professores motivados com o processo formativo colaborativo, em que se identificavam com a dinâmica dos diálogos e discussão. A partir daí, os docentes criaram situações motivadoras respeitando as particularidades de cada um, a fim de proporcionar igualdade de oportunidades e estimular cada vez mais a aprendizagem, principalmente aos alunos que têm dificuldades em alcançar os objetivos. Todavia, as conexões que obtiveram trabalhando colaborativamente contribuíram para romper o individualismo do trabalho docente. Colaborativamente pôde-se entender melhor o trabalho educativo e dar melhor respostas aos dilemas enfrentados pelos professores iniciantes. Por meio de uma metodologia que posiciona o professor em casos de identificação, de aceitação, de discordância, participação, do uso da criatividade, contemplado por um clima afetivo decorreu os pilares desta formação. Segundo Imbernón (2009, p. 62), esses pilares desenvolvem a “[...] capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas”.

Essa pesquisa possibilitou ao professor iniciante trabalhar de forma coletiva, participando diretamente no processo colaborativo, assumindo um maior protagonismo em seu trabalho. Esse protagonismo emergiu das discussões de fatos reais e construções de novas práticas. A escola também foi afetada pela formação colaborativa, quando demonstrou preocupação em incentivar o diálogo e intercâmbio entre os profissionais. Estabeleceram, então, momentos para professores de mesmos seguimentos planejarem juntos potencializando grupos colaborativos e fortalecendo a cultura colaborativa na escola.

Nóvoa (2002, p. 38-39) afirma que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O professor precisa de formações que o ajude a compartilhar os problemas que surgem, considerando a diversidade e a multiculturalidade, que o ajude no relacionamento com seus colegas de trabalho e com a comunidade. Para que o professor, de forma individual ou coletiva, reverbere suas formações em suas atividades diárias, caminhando para a construção de sua identidade docente, a partir da relevância que dá a sua própria atividade docente, por meio da sua atuação com as relações interpessoais estabelecidas dentro das escolas e demais.

Deseja-se que as implicações deste processo formativo colaborativo ecoem na trajetória do desenvolvimento profissional docente dos envolvidos, e com isso avancem na identidade docente com dinamismo de transformação social e educativa com autonomia de decisão.

## Considerações finais

Ensinar nos dias de hoje é uma tarefa desafiadora, muitos aspectos interferem neste processo e, com isso, o professor se vê em um território de incertezas e questionamentos: será que estou certo? Quais as dificuldades dos estudantes? Como melhor alcançar os objetivos educativos? Assim, ele precisa fazer mudanças e adaptações de valores, contextos, conteúdos, didáticas que normalmente são difíceis, pois então ancorados na cultura profissional do professor. Isso requer buscar interpretações e compreensões das situações, analisar a experiência vivida com vontade e persistência. Com base na entrevista, propiciou-se um momento de diálogo, expressões e experiência, como oportunidade de desenvolver a reflexividade dos professores participantes, para assim pensarem suas práticas e serem capazes de buscar caminhos de gerir sua ação em direção à mudança que for necessária.

A fim de compreender as implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Balneário Piçarras, em Santa Catarina, SC, iniciou-se o percurso investigativo, por meio da entrevista narrativa. Assim, identificamos junto com os professores, os principais dilemas que eles encontram no exercício de sua profissão.

Nesta etapa da pesquisa, chegou-se a uma compreensão do sujeito, sua formação e os desafios enfrentados. Nas entrevistas, observou-se semelhanças entre os seus depoimentos orais que, com profundidade, os professores relataram fatos e episódios que são produtos de sua própria história.

Realizar a pesquisa na escola não foi apenas uma estratégia ou um agrupamento de professores, mas um importante processo capaz de redefinir estratégias, protagonismos e propósitos. Delineou-se um percurso formativo com novos valores e atitudes, pois a escola é o palco possível de toda a mudança educativa e o centro do processo ação-reflexão-ação. Imbernón (2010, p. 91), infere que

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e meios para melhorá-las [...].

Deste modo, a formação centrada na escola leva o professor a assumir-se como sujeito da ação pedagógica comprometido com seu contexto e com a transformação. É importante destacar, ainda, que se aproxima de situações problemáticas que desafiam a prática do

professor. Assim sendo, essa formação é uma importante ferramenta no processo profissional do professor iniciante, dando continuidade à formação inicial e aperfeiçoando os saberes necessários para a sala de aula capaz de garantir a qualidade de ensino.

Logo, não basta propiciar a formação continuada, é preciso que ela seja pensada aos professores iniciantes, que seja capaz de acolher suas inseguranças, preenchendo as lacunas observadas nas narrativas dos docentes iniciantes participantes da pesquisa. Para tanto, refletimos ser pertinente discutir esse tema sugerindo a ampliação de coletas de dados com maior número de professores. É possível, também, aplicar esse olhar envolvendo outros seguimentos como a educação infantil e as séries finais do ensino fundamental, respeitando o ciclo de desenvolvimento profissional de cada um.

Ao acompanhar esse processo formativo de professores iniciantes, verificou-se que o conceito de desenvolvimento profissional reside no fato de que ele não ocorre no vazio, mas sim, inserido num contexto amplo de avanços curriculares e institucionais. Concisamente, as implicações alcançadas neste processo formativo colaborativo de professores iniciantes em uma escola pública municipal de Piçarras, defende: formações a partir de dentro da escola, que partam das necessidade de formação estabelecida pelos docentes; que se favoreça o desenvolvimento de equipe, com tomadas de decisão no coletivo; a participação ativa do professor em todo o processo de formação, como sujeito de formação. Como composição para outras pesquisas, indica-se a necessidade de formações que investiguem a relação entre o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar, pois uma favorece a outra.

## REFERÊNCIAS

A, PROFESSORA. **Depoimento** [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo.mp3 (55 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando os desafios enfrentados por professores iniciantes no início de carreira docente.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALMEIDA, L. R. Diretrizes para formação de professores: uma releitura. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 1997. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

FRANCO, F. C. Coordenador pedagógico e o professor iniciante. *In*: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

K, Professora. **Depoimento** [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (55 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando os desafios enfrentados por professores iniciantes no início de carreira docente.

L, Professor. **Depoimento** [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (50 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando os desafios enfrentados por professores iniciantes no início de carreira docente.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Tomando conta do ambiente em que se vive: aprendizagem e apropriação de discursos pela linguagem. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 5-22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4100/2664>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo se Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC; IAT, 2022.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. esp. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275>. Acesso em: 17 out. 2022.

PLACCO, V. M. N. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RAUSCH, R. B.; SILVEIRA, M. A. Desafios de professores iniciantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. In: GARIGLIO, J. Á. (org.). **A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagem**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2020.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução: Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 12 mar. 2021.

T, Professora. **Depoimento** [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (55 mim). Entrevista concedida para a pesquisa abordando os desafios enfrentados por professores iniciantes no início de carreira docente.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores Face ao Saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2656561&forceview=1>. Acesso em: 17 out. 2022.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Gostaríamos de agradecer a bolsa de apoio à pesquisa do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU PÓS-GRADUAÇÃO.

**Financiamento:** Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU PÓS-GRADUAÇÃO, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Esta produção atende as recomendações éticas desta Revista e foi produzido a partir de pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 52009521.5.0000.5366).

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados nesta produção podem ser consultados junto aos autores e na pesquisa/dissertação da professora Juliana Jacinto, com orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Rita Buzzi Rausch, publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

**Contribuições dos autores:** Declaramos, na qualidade de autores do manuscrito “IMPLICAÇÕES DE UM PROCESSO FORMATIVO-COLABORATIVO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTEs”, que a professora Juliana Jacinto colaborou com a construção e formação deste estudo, assumindo a responsabilidade pública pelo conteúdo deste. Atuou especificamente na produção da pesquisa de campo, coleta de dados, análise e interpretação dos dados e redação do texto. Do mesmo modo, afirmamos que a contribuição da coautora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Buzzi Rausch, foi na orientação desta produção coordenando a produção da pesquisa de campo, a coleta de dados, a análise e interpretação dos dados, como também, na redação do texto.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

