

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

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

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



Juliana JACINTO¹

e-mail: julianajacinto@yahoo.com.br



Rita Buzzi RAUSCH²

e-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

JACINTO, J.; RAUSH, R. B. Implicaciones de un proceso de formación colaborativa para el desarrollo profesional de los docentes principiantes. **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>



- | Enviado en: 15/02/2023
- | Revisiones requeridas el: 24/03/2023
- | Aprobado el: 29/04/2023
- | Publicado el: 30/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE), Joinville – SC – Brasil. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE-UNIVILLE).

² Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE), Joinville – SC – Brasil. Profesora visitante en el (PPGE). Doctora en Educación (UNICAMP). Post-Doctorado en Educación (UFSC).

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.

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.

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.

Introducción

Muchos estudios traen conocimientos sobre la formación docente, sin embargo, existe la necesidad de una formación que apoye al docente principiante y lo conduzca a una praxis de calidad. Con esto en mente, con el fin de abordar y profundizar el estudio de la formación del docente principiante en el contexto escolar, realizamos esta investigación constituyendo una comunidad de aprendizaje. Partimos del principio de que desarrollar prácticas que apoyen a los docentes en el inicio de sus carreras influirá positivamente en el desarrollo profesional de los docentes, reduciendo las inseguridades de inserción profesional y contribuyendo al aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario apoyar a los docentes en su práctica docente y en todo lo que implica este proceso. Conducirlos reconociéndose como sujetos de su formación, desarrollando su identidad docente, con autonomía, ética y compromiso con la calidad de la enseñanza. Y, como se entiende que los docentes al inicio de sus carreras tienen que lidiar con la complejidad de la enseñanza, acercando los ideales a la realidad cotidiana del aula, es fundamental preocuparse por los docentes principiantes, que también demuestren el entusiasmo inicial por la responsabilidad y por formar parte de un grupo profesional.

En este contexto, se estableció la siguiente pregunta investigativa: ¿cuáles son las implicaciones de un proceso de formación colaborativa para el desarrollo profesional de los docentes principiantes que trabajan en los primeros años del Enseño Fundamental en una escuela pública municipal de Balneário Piçarras - SC? Con este fin, buscamos comprender las implicaciones de un proceso colaborativo-formativo para el desarrollo profesional de los docentes principiantes que trabajan en los primeros años del Enseño Fundamental en una escuela pública municipal de Balneário Piçarras - SC. Identificamos los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes principiantes en los primeros años de una escuela pública municipal de Piçarras en la vida cotidiana de su profesión; promovemos un proceso colaborativo-formativo a través de la comunidad de aprendizaje con el fin de contribuir a los retos a los que se enfrentan los docentes principiantes; y analizamos las implicaciones de este proceso formador-colaborativo para el desarrollo profesional de los docentes principiantes que formaban parte de la comunidad de aprendizaje.

Se utilizaron conceptos que abordan el proceso de formación docente en una perspectiva colaborativa, considerando principalmente las ideas de Imbernón (2009, 2010, 2016), Nóvoa (2002, 2019, 2022) y García (2005), quienes abordan el desarrollo profesional docente de los docentes principiantes, así como Tardif (2002) y Shulman (2014), quienes abordan los

conocimientos inherentes a la enseñanza. También hubo un diálogo con los autores Almeida (2002) y Placco (2004), que abordan las relaciones interpersonales que tienen lugar en el espacio escolar, Alarcão (1996, 2004), que trae conceptos sobre el profesor reflexivo consciente del lugar que ocupa en la sociedad, y Freire (1996), que dialoga sobre la formación docente.

Esta investigación es relevante porque presenta la posibilidad de una educación continua que parte de la realidad escolar, trabajando en grupo con sus pares y reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La experiencia se relata a partir de las fases de la investigación colaborativa.

Desarrollo profesional de profesores principiantes

Las reflexiones sobre la iniciación docente deben impregnar las discusiones de los docentes al comienzo de sus carreras. En este sentido, la investigación aborda el desarrollo profesional de docentes que han experimentado el primer ciclo de vida profesional³. Percibimos este ciclo de la vida profesional como el más conflictivo y desafiante para el docente que encuentra en este momento un "choque de realidad"⁴, que involucra sus ideales personales y profesionales, los conocimientos adquiridos en la formación inicial con el ejercicio de la profesión. Asimismo, es en los primeros años de la práctica docente cuando los docentes construyen su identidad docente, "[...] incluso determinando su futuro y su relación con el trabajo" (TARDIF, 2002, p. 11, nuestra traducción).

Nóvoa (2019, p. 199, nuestra traducción) afirma que:

He tomado conciencia de que los primeros años como docentes principiantes o principiantes son los más decisivos en la vida docente profesional, ya que marcan, en muchos sentidos, nuestra relación con los alumnos, con los compañeros y con la profesión. Es el momento más importante en nuestra constitución como docentes, en la construcción de nuestra identidad profesional.

Al asumir responsabilidades profesionales, los maestros principiantes se enfrentan a desafíos, expectativas e inseguridades. Los primeros años dejan profundas huellas en la forma en que se ejerce la profesión. García (2005, p. 113, nuestra traducción) define esta etapa de

³ El concepto de ciclo de vida profesional es presentado por Huberman (2000).

⁴ "El aspecto de la 'supervivencia' traduce lo que comúnmente se llama el 'choque de la realidad', la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional: el constante tanteo, la preocupación por uno mismo ('¿estoy aguantando?'), la distancia entre los ideales y las realidades cotidianas del aula, la fragmentación del trabajo, la dificultad para afrontar, simultáneamente, la relación pedagógica y la transmisión de conocimientos, la oscilación entre relaciones demasiado íntimas y demasiado distantes, dificultades con estudiantes que crean problemas, con material didáctico inadecuado, etc." (HUBERMAN, 2000, p. 39, nuestra traducción).

inserción docente como "un periodo de tensión y aprendizaje intensivo en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual los docentes principiantes deben adquirir conocimientos profesionales además de mantener un cierto equilibrio personal".

Nóvoa (2019, p. 200, énfasis añadido) denomina a este momento central en los primeros años de docencia, entre el final de la formación y el inicio de la profesión, "*tiempo entre dos*", años decisivos en la vida profesional y personal. Nóvoa (2019, p. 200, nuestra traducción) agrega que:

Podemos pensar en este tiempo como la fase inicial de la profesión, como el primer momento de experiencia de la profesión, de contacto con el conjunto de realidades de la vida docente. En este caso, debemos insistir en la responsabilidad de los directivos escolares y de los profesores más experimentados en la acogida y acompañamiento de sus jóvenes compañeros.

Este momento central se establece como los primeros cuatro o cinco años del inicio de la carrera, para que cada docente adquiriera su propia identidad profesional docente (NÓVOA, 2019), teniendo en cuenta que el desarrollo profesional es una construcción. A medida que el docente va adquiriendo experiencia, también tenemos el concepto de identidad profesional, que es la forma en que los docentes se desarrollan individual y colectivamente. Una construcción que no remite a '¿quién soy?', sino a '¿quién quiero ser?'.

Desde este punto de vista, el inicio de la carrera se presenta como un momento para poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la formación inicial, sin embargo, los docentes principiantes encuentran contratiempos en este proceso cuando se enfrentan a la realidad del día a día escolar, sintiéndose muchas veces desprevenidos e inseguros. Por esta razón, según Huberman (2000, p. 39), la iniciación docente está marcada como un período de "choque de la realidad", en el que el docente se encuentra con situaciones impredecibles relacionadas con el comportamiento del alumno, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos a desarrollar y la organización del aula.

Teniendo en cuenta el desarrollo inicial de los docentes, es necesario comprender cómo los dilemas enfrentados influyen en el trabajo docente. El impacto en la realidad a menudo lleva a los maestros principiantes a imitar a los demás en aras de la llamada "supervivencia en la profesión" (RAUSCH; SILVEIRA, 2020, p. 228, nuestra traducción). De esta manera, nos damos cuenta de que el docente no sale preparado de los cursos de pregrado y que la formación inicial es solo una etapa de un proceso complejo.

En este sentido, la formación continua de los docentes se presenta como el principal vínculo entre la profesión y la construcción de la identidad profesional al estandarizar la

dinámica del trabajo docente, especialmente a través de la interacción de la clase educativa. De acuerdo con Nóvoa y Vieira (2017), las interacciones entre estos profesionales son extremadamente relevantes, contribuyendo significativamente a la introducción de jóvenes docentes a la profesión y a la escuela.

Los primeros años como docente son decisivos para configurar y definir nuestra relación con la profesión, para fortalecer nuestra identidad profesional y para afirmar una posición con nuestros colegas mayores. Es en el paso de la universidad a la escuela, y en la forma en que otros profesores nos acogen e integran, donde está en juego gran parte del futuro profesional de cada uno (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 28, nuestra traducción).

Siguiendo el razonamiento del autor, nos damos cuenta de la importancia de la formación continua para los profesores principiantes como fase de aprendizaje. "[...] elaborando, junto con otros profesionales de la escuela, un proyecto de formación en servicio que les ayude a superar sus dificultades, rompiendo con el individualismo y el aislamiento, aspectos presentes en la conducta de muchos docentes en esta fase" (FRANCO, 2000, p. 35, nuestra traducción). Ante esto, el espacio escolar es donde el docente principiante buscará superar sus obstáculos, implicando positivamente el desarrollo docente, sumando y transformando la práctica del aula.

Los docentes principiantes se preocupan al entrar en sus contextos laborales por la docencia y, en consecuencia, por la calidad de la escolarización de los estudiantes. Por lo tanto, los profesores principiantes, además del apoyo de los directores de las escuelas y de los colegas docentes más experimentados, necesitan una formación continua específica, planificada a partir de los dilemas de la inserción profesional.

Se entiende que algunos desafíos son diferentes, dado el tiempo de práctica docente, por lo que es importante pensar en la formación continua de los docentes principiantes de una manera diferente. Cabe destacar que la formación puede ser entendida como un proceso en construcción de desarrollo profesional, que posibilita aprendizajes y experiencias para los docentes en el inicio de sus carreras. Según García (2005, p. 19, nuestra traducción), "[...] La educación puede ser entendida como una función social de construcción de conocimientos, saberes o saberes, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o de la cultura dominante".

Esta construcción identitaria es un proceso complejo y dinámico. Como afirma García (2005, p. 18, nuestra traducción),

[...] Se inicia durante el periodo de estudiante en las escuelas, pero se consolida desde la formación inicial y continúa a lo largo de toda la práctica profesional. Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la titulación, por el contrario, es necesario construirla y modelarla.

García (2005) concibe la educación inicial y continua como un ejercicio que permea dimensiones del desarrollo profesional docente como una posibilidad de formación y transformación.

Metodología

La investigación se esboza en una investigación colaborativa con un enfoque cualitativo. Desgagné (1997, p. 10, nuestra traducción) infiere que "la investigación colaborativa se articula con proyectos cuyo interés investigativo se basa en la comprensión que los docentes construyen, en interacción con el investigador, sobre un aspecto de su práctica profesional, en un contexto real".

El contexto empírico de la investigación tuvo lugar en una escuela pública del municipio de Balneário Piçarras, en Santa Catarina - SC. La escuela elegida para la producción de datos cuenta con aproximadamente 1.200 estudiantes, que atienden desde el jardín de infantes hasta el 9º año del Enseño Fundamental. Para esta investigación, los participantes colaboradores fueron cuatro maestros regentes al inicio de sus carreras, que trabajan en los primeros años del Enseño Fundamental.

En cuanto al perfil personal de los participantes investigados, tres son mujeres y uno es hombre, cuatro de los cuales son docentes principiantes con edades comprendidas entre los 25 y los 38 años. En cuanto al nivel de calificación, solo un participante asistió al curso de enseñanza, los cuatro tienen un título en pedagogía realizado en cursos a distancia y solo uno no realizó una especialización *lato sensu*.

A partir de los objetivos de la investigación, proponemos una formación colaborativa, a través de la constitución de una comunidad de aprendizaje. Reflexionando sobre la comunidad de aprendizaje, destacamos algunos principios presentados por Imbernón (2010, p. 90, nuestra traducción):

En la formación docente, podemos decir que una formación que considera a la comunidad se basa en ciertos supuestos: Todos los agentes comunitarios que se relacionan con la escuela tienen conocimiento, nadie lo tiene en su totalidad. Es necesario compartir el conocimiento de los demás. Este intercambio de conocimientos entre los agentes de la comunidad aporta un enriquecimiento profesional. La capacitación con la comunidad permite una

mejor forma de organización, lo que repercute en el mejoramiento de la escuela.

Para iniciar la comunidad de aprendizaje, se realizó una entrevista narrativa individual para conocer los principales desafíos que enfrentan los docentes principiantes en la vida cotidiana de su profesión. Para Jovchelovitch y Bauer (2002, p. 95, nuestra traducción), la entrevista narrativa "[...] Se considera una forma de entrevista en profundidad no estructurada con características específicas".

Para el análisis de los datos se utilizó el análisis textual discursivo. "El análisis textual discursivo es un enfoque del análisis de datos que se mueve entre dos formas establecidas de análisis en la investigación cualitativa, que son el análisis de contenido y el análisis del discurso" (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 118, nuestra traducción).

El análisis textual discursivo es un proceso recursivo continuo para una mayor cualificación de lo que se ha producido. "El proceso de análisis textual discursivo es un constante ir y venir, agrupar y desagrupar, construir y deconstruir". Es un proceso en el que el investigador se mueve con las verdades que trata de expresar: "el proceso de la escritura final fue muy rico (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 122, nuestra traducción).

En la última etapa del análisis se desarrolló un metatexto interpretativo que dialoga con los autores y teorías que contribuyen a la comprensión del objeto de la investigación y de los hechos investigados. Moraes y Galiazzi (2003) también señalan que esta metodología es capaz de crear espacios para la emergencia de lo nuevo, una tormenta de luz que surge del caos creado dentro del proceso, que posibilita la construcción de otro orden.

Esta investigación se basó en **los desafíos enfrentados por los docentes principiantes**, en los cuales se incentivó al docente a ser sujeto de capacitación, participando en el análisis de sus necesidades. Según Imbernón (2016, p. 163, nuestra traducción), "[...] Estas necesidades se basan en que, para planificar la educación, es importante saber qué piensan los docentes, qué sienten y qué expresan sus necesidades". Es decir, ayudar a resolver los problemas sentidos y expresados por el sujeto de formación.

Análisis de datos: la colaboración abre puertas

Se presentan las ponderaciones resultantes del análisis de las entrevistas narrativas de los docentes participantes y de la observación participante de la comunidad de aprendizaje. Se agrega que, luego de extraer los desafíos que enfrentan los docentes principiantes, se llegó a cinco categorías centrales: trabajo colaborativo; el conocimiento docente, el compromiso ético

del docente, la relación interpersonal y el reflejo de la práctica docente. Estas categorías se convirtieron en priori en la comunidad y sirvieron para orientar el proceso de formación de los participantes.

A partir de las entrevistas narrativas, se evidenció la importancia de fomentar el trabajo colaborativo y cómo los docentes reconocen y tienen la necesidad de compartir y aprender con sus pares. Una de las estrategias utilizadas en la comunidad de aprendizaje fue la organización de una base de trabajo grupal, que a partir de situaciones problemáticas se buscaron soluciones centradas en el trabajo colaborativo. Se percibió la necesidad de discutir la pluralidad de conocimientos docentes y cómo se incorporan a la práctica profesional. Se evidenciaron conocimientos inherentes a la labor docente y sus posibilidades de innovación educativa, con el fin de contribuir a la transformación educativa y social forjada en los valores de la colaboración. Había cierta angustia en las narrativas con respecto a los cambios en el contexto social y cómo estos eventos interfieren en el cumplimiento de la responsabilidad social y ética del docente. Pensando en el nuevo marco social reportado por los docentes, se propusieron debates y análisis de aspectos cada vez más presentes en el sistema social y educativo, tales como: desigualdades de oportunidades, constitución familiar, pandemia de Covid-19, tecnología y otros. 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.

Con el fin de contribuir al cambio de una visión dicotómica de las relaciones presentes en el espacio escolar, se propuso un movimiento de interacción, fortaleciendo las relaciones interpersonales a través del trabajo colaborativo de los docentes. Se basó en el supuesto de que, en cualquier interacción, ya sea personal, interpersonal, social, los sujetos se desarrollan como personas e influyen en el desarrollo del otro. El desarrollo pleno de ambos depende de la calidad de estas interacciones y son fundamentales para las construcciones cognitivo-afectivas-sociales de cada uno (ALMEIDA, 2002). Los cuestionamientos e inseguridades de los docentes participantes en relación con su propia práctica provocaron que favorecieran su capacidad reflexiva y reflexionaran sobre el trabajo realizado. A partir de la entrevista, brindamos un momento de diálogo, expresiones y experiencias, como una oportunidad para desarrollar la reflexividad de los docentes participantes, para que puedan pensar sobre sus prácticas y puedan buscar formas de gestionar su acción hacia los cambios necesarios.

Comunidad de aprendizaje: formación colaborativa centrada en la escuela

Siguiendo las etapas del proceso de análisis textual discursivo durante la participación de los docentes principiantes en la comunidad de aprendizaje, se articularon algunos significados y se alcanzaron las categorías emergentes finales. Para ello, trajimos los extractos de los discursos de los participantes. Moraes y Galiazzi (2003, p. 11, nuestra traducción) señalan que "[...] Los discursos descriptivos y expositivos representan una forma inicial de involucrar a los sujetos en el discurso. Por sí mismos ya expresan argumentos, aunque por lo general de forma implícita".

Sin embargo, "[...]" es en la interacción entre las narrativas, cuando ya están escritas, en las diversas versiones producidas por los diferentes participantes, que la dialogicidad puede hacerse más significativa" (MORAES; GALIAZZI, 2003, p. 17, nuestra traducción). Esta apropiación discursiva entre las narrativas, el diálogo y sus confrontaciones son los objetos de este análisis, a partir de esta forma de producción escrita. Presentamos las siguientes categorías:

Del individualismo a la colectividad

Se inició la discusión de la comunidad de aprendizaje sobre uno de los cinco dilemas que emergieron en las categorías de análisis de la entrevista narrativa de los docentes participantes: el trabajo colaborativo. La profesora K (2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) argumentó lo siguiente: "[...] *Hoy en día me doy cuenta de la importancia del trabajo colaborativo, de cómo abarca todo el proceso de enseñanza y aprendizaje*". La afirmación de la docente está en línea con las ideas de Imbernón (2010, p. 64) cuando afirma que en la actualidad "la docencia se ha convertido en un trabajo colaborativo necesario e indispensable para mejorar el proceso de trabajo de los docentes, la organización de las instituciones educativas y el aprendizaje de los estudiantes". La profesora A (2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) agregó: "[...] *Qué rico es poder estar con compañeros de trabajo en formación y nos solos. Me parece que tenemos resultados más positivos*". Reflexionando sobre el hecho de que reconocer la importancia del trabajo colaborativo no garantiza que realmente se materialice entre los docentes, a menudo se presenta como el primer paso para romper el individualismo.

La discusión en la comunidad permeaba la cultura del individualismo, como también lo mencionan los docentes en la entrevista narrativa, así como el docente A (2021). Contribuyó informando que observa colegas más experimentados con actitudes que no favorecen el diálogo

y que tal vez carecían de capacitación que estimulara el diálogo y el debate. Es notorio que los docentes necesitan momentos que les brinden experiencias que vayan más allá del individualismo para que puedan construir su identidad docente enfocada en una cultura profesional compartida. La profesora A (2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) agregó que "[...] *Hoy estamos aquí trabajando como un verdadero equipo [...] practicando actitudes como el diálogo y la empatía*". Esta afirmación corrobora las discusiones de Imbernón (2010) sobre ofrecer en la educación continua, la formación colectiva para romper la cultura del individualismo, a través del diálogo, los debates, las metodologías de trabajo y el afecto.

Sin embargo, la profesora K (2021) relató que tiene dificultades para trabajar en equipo, compartir y dialogar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se considera tímida. El profesor L (2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) dedujo del informe de la profesora K que, "[...] *Debemos pensar que somos únicos, cada uno con sus propias limitaciones, y buscar desarrollar habilidades colectivas para ampliar nuestros objetivos de enseñanza*". Esta charla hizo reflexionar al grupo sobre lo difícil que es para los docentes trabajar de forma colaborativa y la necesidad de metodologías formativas de participación, aceptación y respeto por las diferencias y las diferentes situaciones.

Al dialogar con los autores, y a la vista de las narrativas de los docentes participantes, fue posible percibir la tendencia necesaria a cambiar los modelos de formación docente. El docente individual, que trabaja solo, necesita dar paso al trabajo conjunto entre docentes, que respete la diversidad y colabore con la forma de organización pedagógica.

Del conocimiento de la formación profesional a la pluralidad del conocimiento

En esta categoría de análisis, se presentan las narrativas de los docentes participantes sobre sus comprensiones de los saberes docentes que son fruto de su trabajo. Y cómo se relacionan entre sí aspectos de la calidad de la enseñanza y la cualificación del profesorado. Para ello, se parte de la narración de la profesora T (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción),

[...] Durante mi formación inicial no tuve contacto con el suelo del aula. Solo me preocupaba el contenido y el dominio del aula para enseñar. Hoy también considero las características físicas y psicológicas, el contexto que experimentan mis alumnos para realizar mi trabajo.

Con base en la declaración de la docente, el profesor L (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción) Explicó: "[...] *Hay tantas cosas que necesitamos saber para enseñar que me pregunto, ¿cómo es posible aprender todo sobre cómo enseñar en tan poco tiempo de formación?*" A la hora de pensar en la enseñanza del conocimiento, es necesario considerar otros aspectos que involucran a este conjunto, que permean la formación inicial, las experiencias prácticas que generan socializaciones y el contexto en el que se inserta el trabajo (SHULMAN, 2014). Así, se considera que la diversidad de conocimientos, habilidades y competencias en el quehacer docente es característica de la profesionalización del docente.

Este conocimiento o experiencia práctica se caracteriza como aquel que surge directamente de la práctica diaria de la profesión (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). A partir de las experiencias profesionales, los docentes crean conocimientos con los que se relacionan durante el proceso de enseñanza, produciendo a partir de ahí conocimientos docentes efectivos. Se puede decir que los conocimientos relacionados con el trabajo son temporales, ya que se construyen y dominan progresivamente durante un período de aprendizaje variable, de acuerdo con cada ocupación (TARDIF, 2002, p. 58). De esta manera, el grupo reflexionó sobre cómo esta dimensión temporal permea las experiencias, que brindan oportunidades para situaciones que requieren que el docente utilice los conocimientos relacionados con su trabajo. Así, se desarrollaron los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en contacto con situaciones reales de estas experiencias.

La dinámica de la docencia incluye la experiencia individual y colectiva en forma de *habitus*⁵, que también se comparte con otros compañeros de profesión. Durante las discusiones se marcó la experiencia en los diálogos de los docentes principiantes, como factor fundamental para el desarrollo de las habilidades docentes. Es de gran relevancia a la hora de considerar no solo el conocimiento especializado de la materia a impartir, sino también otras instancias, como las sociales y políticas.

Es evidente lo completo que es el conocimiento de la enseñanza. Estos conocimientos incluyen la formación, la didáctica, el currículo y la experiencia profesional. Se constituyen a través del diálogo constante entre el docente con sus colegas de profesión, así como con sus propios alumnos. Con el diálogo, hay conciencia de este proceso en la producción de conocimientos necesarios para la tarea de enseñar. Por lo tanto, es en la práctica donde se da la experiencia, en la que el docente se enfrenta a situaciones inesperadas, que utiliza la

⁵ *Habitus*, concepto utilizado por Bourdieu que se refiere a "[...] *esquemas interiorizados que organizan las experiencias sociales y permiten generarlas*" (TARDIF, 2002, p. 71, énfasis añadido, nuestra traducción).

intencionalidad para gestionar las situaciones. La comunidad de aprendizaje está en línea con Shulman (2014) cuando destaca que la escuela es un espacio privilegiado para la formación. Por ello, es fundamental escuchar y partir de los retos a los que se enfrentan los docentes en el ejercicio de su profesión para preparar una formación centrada en la escuela.

Desde la necesidad de cada uno hasta la responsabilidad de promover la mejor educación

En esta categoría se presenta el desarrollo docente que permea las cuestiones éticas y sociales, ya que existe un compromiso con la sociedad en la práctica docente. Para ello, se parte de la narrativa del profesor L (2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) quien definió la práctica docente como una actividad fundamentalmente social, que favorece la cultura y las luchas de un pueblo: "[...] *Es nuestra responsabilidad preparar a los estudiantes para la sociedad, partícipes de la vida social, de la familia, reconociendo y valorando su cultura. Ejercer la ciudadanía y luchar por sus derechos*".

En este sentido, se refleja que el docente debe haber interiorizado la ética y el respeto en su práctica profesional, evidenciando la autonomía de su alumno, incentivando cada vez más su participación, integrando sus experiencias, que fueron vividas en su curso de vida y en el entorno social en el que se inserta. De acuerdo con Freire (1996, p. 9, nuestra traducción), es necesario enfatizar "[...] a nosotros mismos, docentes, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente. Enfatizar esta responsabilidad por igual a aquellos que están en formación para ejercerla".

La profesora A relató con satisfacción una situación en la clase de portugués, al realizar una actividad oral con un alumno especial. Ella informa:

[...] En ese momento pensé, lo voy a hacer con otros estudiantes, será una estrategia de enseñanza para todos en la clase. Wow, les encantó, quisieron participar, esperaron atentos su turno y el estudiante de inclusión se sintió realmente incluido [...] y sentí una sensación de logro (PROFESORA A, 2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción)

Así, al darse cuenta de que cambiando la estrategia de enseñanza podría alcanzar sus objetivos de aprendizaje, considerando todos los aspectos que involucran el compromiso ético y social de su práctica profesional, la profesora T (2021, información verbal, énfasis agregado, nuestra traducción) compartió con el grupo la sensación de superar un obstáculo, "[...] *Mi alumno sentía que era uno de ellos, sentía que pertenecía a ese grupo*". En ese momento, se pudo reflexionar sobre el compromiso ético inherente a nuestra profesión, en la que el

conocimiento se construye en el proceso de aprendizaje a través de las experiencias proporcionadas. A través de la educación, es posible cambiar el comportamiento y la práctica de la ética, que nace en las relaciones, en las que los involucrados en el proceso de aprendizaje aprenden juntos, con miras a la práctica de la ética universal (FREIRE, 1996). De esta manera, "[...] también el cambio en la formación docente implica la creación de un nuevo entorno para la formación profesional docente" (NÓVOA, 2022, p. 36, nuestra traducción). No basta con decir que las cosas han cambiado, es necesario que cambie su forma de pensar y de actuar. Por lo tanto, esta investigación es una invitación al diálogo, al estudio y al intercambio de experiencias.

Del trabajo pedagógico al fortalecimiento de las relaciones interpersonales

A partir de esta categoría, se analizaron las relaciones afectivas que se realizan dentro del aula, considerando las dinámicas sociales, las relaciones y los recuerdos escolares narrados por los docentes participantes en la investigación. En este sentido, destaca el discurso de la profesora T (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción): "[...] *Tengo recuerdos inolvidables de mis días escolares, mi maestra de primer grado fue muy cariñosa*". La profesora A (2021, Información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción) También narró: "*Tengo en mi memoria a una maestra que marcó la diferencia en mi vida, tenía una forma serena de ser, una voz tranquila siempre nos recibía con una sonrisa*". Las imágenes guardadas de la época escolar, así como los profesores que marcaron la vida de los alumnos, ya sea con sonrisas, con actitudes, son imágenes que repercuten en la vida adulta de los sujetos. Al partir de esta narrativa, se reflejó que la figura del docente se convierte en un ejemplo para el alumno, sobre todo en los contextos que se viven actualmente, en los que el docente termina asumiendo muchas responsabilidades. Y que esto hace que el profesor sea una persona muy importante en la vida de su alumno y el alumno en la vida del profesor, "[...] en el que ambos se desarrollan como persona e interfieren en el desarrollo del otro" (PLACCO, 2004, p. 9, nuestra traducción). Es notorio que, durante las discusiones, se constató que en la mayoría de los cursos de formación continua las dimensiones cognitiva, social y afectiva no están integradas. El profesor L narró lo siguiente "*No he escuchado mucho sobre las relaciones, las emociones y los afectos en el aula, y todo comienza con la calidad de nuestra relación*". Al respecto, Imbernón (2010, p. 107, nuestra traducción) aclara que "[...] La formación debe ser más actitudinal en su proceso y metodología, permitiendo mostrar diferentes emociones, para que los docentes puedan

mejorar la comunicación, convivir en las instituciones educativas y transmitir esta educación a los estudiantes".

Este diálogo propuesto por Imbernón (2010) considera necesario encontrar mecanismos que motiven a los docentes a trabajar con más calidad, a encontrarse a sí mismos, a realizarse profesionalmente y a valorar su lugar de trabajo. La profesora A (2021, Información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción), En este sentido, contribuye destacando que "[...] *He observado a colegas emocionalmente conmocionados, que necesitan lidiar con conflictos escolares y satisfacer las necesidades de los estudiantes y del sistema [...] Te va a abrumar*". Esta afirmación hizo reflexionar al grupo sobre el dilema del docente para encontrar un equilibrio entre los desafíos que influyen directamente en la práctica docente. Tales desafíos, algunos de los cuales se abordan en esta investigación, atraviesan toda la complejidad que es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia formativo-colaborativa resultó en una mejor observación por parte de los docentes en relación con las demandas del aula. Así, informó la docente K (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción): "[...] *Empecé a ver esta situación de una manera diferente [...] Esto se basa en nuestros diálogos*". Placco (2004, p. 12, nuestra traducción) identifica la importancia de que el docente sea consciente de "[...] que los estudiantes expresan en relación con sus necesidades cognitivas, afectivas o sociales". De acuerdo con este principio de colaboración la profesora T (2021, Información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción) "[...] *Así que utilicé otro enfoque [...] Estaba pensando en lo que dijo el maestro L sobre las estrategias para ayudar a mi estudiante con sus problemas emocionales [...]*". Esto corrobora lo que dice Placco (2004), a partir del movimiento simultáneo en el que el estudiante desarrolla inteligencia y afectividad, aprende a lidiar con sus potencialidades cognitivas, afectivas y autodominio. Es en este sentido que las relaciones interpersonales en el aula, en los intercambios que involucran afecto, valores y deseos, sirven de apoyo para que el alumno se reconozca a sí mismo y al mundo que le rodea. Y el docente es consciente de las posibilidades de este proceso para su práctica docente.

De las acciones docentes al desarrollo de contextos que favorezcan la reflexividad del profesor

Las narrativas se organizaron en torno a la comprensión de los docentes participantes, sobre la importancia de la estrategia de pensar y reflexionar sobre la práctica docente. El análisis de esta categoría se inició con la narrativa de la profesora A (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción) que, al exponer su discurso, demostró que el acto de reflexionar sobre la acción es un proceso de aprendizaje: "[...] *Hoy reflexiono más, me encuentro constantemente pensando en el trabajo. Pero mira, te diré que es un ejercicio difícil, ¡tengo mucho que aprender!*" El pensamiento reflexivo es una capacidad (ALARCÃO, 1996) y, como tal, necesita condiciones favorables para desarrollarse.

A partir de la narrativa de la profesora A (2021), reflexionamos sobre la formación continua de los docentes y su continuidad fundamental durante la jornada laboral. Alarcão (2004) recomienda algunas estrategias formativas que involucran al docente en situaciones de demostración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si el docente es abierto y flexible en su proceso de aprender a reflexionar para actuar, permitirá reconstruir el proceso de aprendizaje a partir de nuevos conceptos y teorías.

De igual forma, la profesora T (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción) expuso las reflexiones de sus preguntas con relación a la enseñanza del conocimiento cuando narró que "[...] *A veces es frustrante cuando no les interesa el contenido, me cuestiono sobre cuál es el significado de esta actividad para mis alumnos, las estrategias que elijo y luego en clase pruebo las metodologías, observando sus expectativas y atención*". Se puede observar en la narrativa del docente que el cuestionamiento se produce a partir de la comprensión de situaciones reales de implicación personal. "Es efectivamente la postura de cuestionamiento la que caracteriza el pensamiento reflexivo" (ALARCÃO, 1996, p. 9, nuestra traducción). Cuando la profesora T (2021, información verbal, grifo nuestro, nuestra traducción) narró "[...] *Es frustrante cuando no se interesan por el contenido [...]*", demostró que se involucra afectivamente con la realidad de este contexto y entiende que necesita buscar otras realidades. Con esto, demostró una actitud de cuestionamiento sobre su práctica, desafiándose a sí misma a investigar una nueva realidad.

Todo este proceso reflexivo es, como afirma Alarcão (1996, p. 3, nuestra traducción), "[...] un proceso que es a la vez lógico y psicológico, que combina la racionalidad de la lógica investigativa con la irracionalidad inherente a la intuición y pasión del sujeto pensante; una cognición y afectividad en un acto específico, propio del ser humano". La profesora A (2021,

información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) concluyó: "[...] *Cuando mi estudiante tiene dificultades, llamo a la familia y en muchos casos entiendo por qué están sucediendo algunas situaciones. Me ayuda a medir las expectativas que tengo de mi trabajo*". Alarcão (1996), en este sentido, también reflexiona que la fuente del aprendizaje es valorar la experiencia, pensar en lo que entendemos y aprendemos para conocer la propia forma de conocer, y la forma de compartir lo que hemos aprendido o comprendido.

La profesora T (2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción) infirió que "[...] *Hasta hace poco, traía todo a medias para mis alumnos*". Al respecto, el profesor L (2021) reflexionó que los estudiantes también necesitan desarrollar su autonomía y que: "[...] *necesitan entender por qué están aprendiendo ese contenido, qué tan importante es para sus vidas*" (PROFESOR L, 2021, información verbal, énfasis añadido, nuestra traducción). El grupo argumentó que es fundamental fomentar la autonomía por parte de los estudiantes. Hacerles reflexionar sobre sus actividades en un movimiento de construcción del aprendizaje de forma reflexiva para desarrollarse de forma autónoma. Estos argumentos del grupo se relacionan con Alarcão (1996, p. 15, nuestra traducción) cuando infiere que: "[...] *Educación para la autonomía implica una enseñanza reflexiva que, a su vez, se basa en una postura reflexiva del propio docente*". A la vista de las discusiones, nos dimos cuenta de que los docentes se estaban descubriendo a sí mismos en este proceso en la profesión y como docentes, ayudando a sus alumnos a descubrirse a sí mismos.

Metatexto

Se infiere que a través de la comunidad de aprendizaje y, en consecuencia, del trabajo colaborativo, el propósito principal de la investigación fue el diálogo, la participación, la cooperación y la solidaridad entre los sujetos involucrados con el fin de contribuir al grupo y generar reciprocidad entre ellos. Para ello, apoyados en el hecho de que se trata de un proceso formativo centrado en la escuela, podemos percibir un enfoque formativo pertinente como el sugerido por Imbernón (2016, p. 157, nuestra traducción),

[...] que es la que se basa en un grupo que entra en un proceso donde predomina la reflexión deliberativa, en un modelo investigativo como el cual el docente elabora sus propias soluciones con relación a situaciones problemáticas prácticas que enfrenta en su práctica profesional.

Ante esto, se aboga por una educación continua centrada en la escuela en el modelo de trabajo colaborativo que apoye al docente principiante, en función de sus necesidades. Que

tenga en cuenta la formación inicial, las experiencias individuales y de equipo, que a su vez adquiere "[...] compromiso, intencionalidad y disponibilidad [...]" (IMBERNÓN, 2016, p. 158, nuestra traducción).

Cuando hablamos del proceso de formación del profesorado, provocamos cambios que van más allá de los pensamientos y las actitudes. También deben proporcionar los medios para que se produzcan, encadenando los cambios necesarios para cada contexto. Busca asegurar el compromiso y el apoyo de todo el grupo, deconstruyendo la posición de que el docente no necesita saberlo todo, sino estar dispuesto a aprender. Cuando se resignifican las experiencias, se hace más fácil construir nuevas prácticas. Como punto clave, en esta investigación se valoraron las experiencias de los docentes, incluso las negativas, buscando comprender qué salió mal, cuál fue el contexto y las posibles soluciones. Al acercarse al maestro y colocarlo como un agente de experiencia que puede colaborar y proporcionar subsidios para el cambio, se encadenaron nuevas concepciones y construcciones.

Directa e indirectamente, se contó con la implicación de todo el equipo de trabajo de la unidad docente para que la comunidad de aprendizaje se llevara a cabo: en la organización de las horas de actividades para los encuentros; en la provisión del espacio y equipo tecnológico utilizado; en la escucha informal pero atenta de otros docentes a los docentes que participan en la investigación sobre temas de la comunidad de aprendizaje, mostrando interés por esta metodología formativa.

Se observó que los docentes estaban motivados por el proceso de formación colaborativa, identificándose con la dinámica de los diálogos y la discusión. A partir de entonces, los profesores crearon situaciones motivadoras respetando las dificultades de cada uno, con el fin de brindar igualdad de oportunidades y estimular cada vez más el aprendizaje, especialmente para los alumnos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos. Sin embargo, las conexiones que se establecieron al trabajar en colaboración contribuyeron a ayudar a romper el individualismo del trabajo docente. De manera colaborativa, fue posible comprender mejor el trabajo educativo y dar mejores respuestas a los dilemas que enfrentan los docentes principiantes. Los pilares de esta formación se basaron en una metodología que posiciona al docente en casos de identificación, aceptación, desacuerdo, participación y uso de la creatividad, contemplados por un clima afectivo. De acuerdo con Imbernón (2009, p. 62, nuestra traducción), estos pilares desarrollan la "[...] capacidad para respetar las diferencias y desarrollar diferentes itinerarios con diferentes herramientas con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diferentes".

Esta investigación permitió al docente principiante trabajar colectivamente, participando directamente en el proceso colaborativo, asumiendo un mayor protagonismo en su trabajo. Este protagonismo surgió de las discusiones de hechos reales y de la construcción de nuevas prácticas. La escuela también se vio afectada por la formación colaborativa, cuando mostró preocupación por fomentar el diálogo y el intercambio entre profesionales. Luego establecieron momentos para que los maestros de los mismos segmentos planificaran juntos, potenciando los grupos colaborativos y fortaleciendo la cultura colaborativa en la escuela.

Nóvoa (2002, p. 38-39, nuestra traducción) afirma que "[...] Estar en formación implica una inversión personal, un trabajo ligero y creativo en los propios caminos y proyectos, con vistas a la construcción de una identidad, que es también una identidad profesional". Los docentes necesitan una formación que les ayude a compartir las problemáticas que se les presentan, considerando la diversidad y la multiculturalidad, que les ayude en su relación con sus compañeros de trabajo y con la comunidad. Para que el docente, individual o colectivamente, repercuta su formación en sus actividades cotidianas, avanzando hacia la construcción de su identidad docente, a partir de la relevancia que le da a su propia actividad docente, a través de su desempeño con las relaciones interpersonales que se establecen al interior de las escuelas y otras.

Se espera que las implicaciones de este proceso de formación colaborativa repercutan en la trayectoria del desarrollo profesional de los involucrados, y así avanzar en la identidad docente con dinamismo de transformación social y educativa con autonomía de decisión.

Consideraciones finales

Enseñar hoy en día es una tarea desafiante, muchos aspectos interfieren en este proceso, y con esto el docente se encuentra en un territorio de incertidumbres y preguntas: ¿estoy en lo cierto? ¿Cuáles son las dificultades de los estudiantes? ¿Cuál es la mejor manera de alcanzar los objetivos educativos? Con ello, necesitan hacer cambios y adaptaciones de valores, contextos, contenidos, didácticas que suelen ser difíciles, porque luego se anclan en la cultura profesional del docente. Esto requiere buscar interpretaciones y comprensiones de las situaciones, analizando la experiencia vivida con voluntad y persistencia. A partir de la entrevista, se brindó un momento de diálogo, expresiones y experiencias, como una oportunidad para desarrollar la reflexividad de los docentes participantes, para que puedan pensar sobre sus prácticas y puedan buscar formas de gestionar su acción hacia el cambio que es necesario.

Con el objetivo de comprender las implicaciones de un proceso colaborativo-formativo para el desarrollo profesional de docentes principiantes que actúan en los primeros años de la Escuela Básica en una escuela pública del municipio de Balneário Piçarras, en Santa Catarina, SC, se inició el camino investigativo, a través de la entrevista narrativa. Así, junto a los docentes, identificamos los principales dilemas que encuentran en el ejercicio de su profesión.

En esta etapa de la investigación, se llegó a una comprensión del sujeto, sus antecedentes y los desafíos enfrentados. En las entrevistas, se observaron similitudes entre sus testimonios orales que, en profundidad, los docentes relataron hechos y episodios que son producto de su propia historia.

Realizar la investigación en la escuela no fue solo una estrategia o una agrupación de docentes, sino un proceso importante capaz de redefinir estrategias, protagonismos y propósitos. Se trazó un camino formativo con nuevos valores y actitudes. La escuela es el escenario posible de todo cambio educativo y el centro del proceso de acción-reflexión-acción. Imbernón (2010, p. 91, nuestra traducción) infiere que

En la formación centrada en la escuela, la formación docente se convierte en un proceso de autodeterminación basado en el diálogo, en la medida en que se implanta un tipo de comprensión compartida por los participantes sobre las tareas profesionales y los medios para mejorarlas [...].

De esta manera, la educación centrada en la escuela lleva a los docentes a asumirse como sujetos de acción pedagógica comprometidos con su contexto y con la transformación. También es importante destacar que aborda situaciones problemáticas que desafían la práctica del docente. Por lo tanto, es una herramienta importante en el proceso profesional del docente principiante, continuando la formación inicial y mejorando los conocimientos necesarios para el aula, capaces de asegurar la calidad de la enseñanza.

Por lo tanto, no basta con proporcionar educación continua, es necesario que esté diseñada para docentes principiantes, que sea capaz de acoger sus inseguridades, llenando los vacíos observados en las narrativas de los docentes principiantes que participan en la investigación. Para ello, reflexionamos que es pertinente discutir este tema, sugiriendo la ampliación de la recolección de datos con un mayor número de docentes principiantes. Involucrando otros segmentos como la educación infantil y los grados finales de la escuela primaria, respetando el ciclo de desarrollo profesional de cada uno.

Al seguir este proceso de formación de docentes principiantes, se encontró que el concepto de desarrollo profesional reside en el hecho de que no ocurre en el vacío, sino que se

inserta en un contexto amplio de avances curriculares e institucionales. Concisamente: las implicaciones alcanzadas en este proceso de formación colaborativa de profesores principiantes en una escuela pública municipal de Piçarras, defiende: formación desde dentro de la escuela; que se base en las necesidades formativas establecidas por los docentes en su entorno laboral; favorecer el desarrollo de equipos, con toma de decisiones colectivas; Participación activa del docente en todo el proceso formativo, como sujeto formativo. Como composición para otras investigaciones, se señala la necesidad de una formación que indague en la relación entre el desarrollo profesional del docente y el perfeccionamiento de la institución escolar, ya que uno favorece al otro.

REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v29n15.pdf>. Acceso en: 20 oct. 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 marzo 2022.

K, Professora. **Depoimento** [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (55 min). 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 min). 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 enero 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 oct. 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 oct. 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 marzo 2021.

T, Professora. **Depoimento** [ago. 2021]. Entrevistador: Juliana Jacinto. Joinville, 2021. 1 arquivo. mp3 (55 min). 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 oct. 2022.

CRedit Author Statement (Declaración de Crédito del autor)

Reconocimientos: Agradecemos la beca de apoyo a la investigación del Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina - UNIEDU PÓS-GRADUAÇÃO.

Financiamiento: Programa de Becas Universitarias de Santa Catarina - UNIEDU PÓS-GRADUAÇÃO, mantenido por el Programa de Becas del Fondo de Apoyo al Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Superior - FUMDES.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Esta producción cumple con las recomendaciones éticas de esta Revista y fue producida en base a investigaciones autorizadas por el Comité de Ética de la Universidad de la Región de Joinville (Certificado de Presentación de Apreciación Ética (CAAE) No. 52009521.5.0000.5366).

Disponibilidad de datos y materiales: Los datos y materiales utilizados en esta producción pueden ser consultados con los autores y en la investigación/disertación de la profesora Juliana Jacinto, bajo la supervisión de la profesora Dra. Rita Buzzi Rausch, publicada por el Programa de Posgrado en Educación (PPGE), de la Universidad de la Región de Joinville (UNIVILLE)).

Aportes de los autores: Declaramos, como autores del manuscrito "IMPLICACIONES DE UN PROCESO COLABORATIVO-FORMATIVO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES PRINCIPIANTES", que la profesora Juliana Jacinto colaboró con la construcción y capacitación de este estudio, asumiendo la responsabilidad pública de su contenido. Trabajó específicamente en la producción de investigación de campo, recolección de datos, análisis e interpretación de datos y redacción del texto. Asimismo, afirmamos que la contribución de la coautora, Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch, estuvo en la orientación de esta producción, coordinando la producción de investigación de campo, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, así como en la redacción del texto.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

